Conférence

« TOPAZE ACCUSÉ » : UN CAS DE FIGURE POUR PENSER LES PROCESSUS QUI CONDUISENT DE L'INCOMPRÉHENSION DANS LES APPRENTISSAGES À LA SUSPICION ENVERS L'ÉCOLE ?

Stéphane Bonnéry,
MCF en Sciences de l'éducation
CIRCEFT-ESCOL, Paris 8
stephane.bonnery@wanadoo.fr

1 ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION À PARTIR DU CAS DE FIGURE « TOPAZE ACCUSÉ »

1.1 Présentation du cas fictionnel « Topaze accusé » et des limites de son caractère illustratif

Je voudrais d'abord partir d'un cas de figure fictionnel, tiré d'une pièce de théâtre qui a été filmée et dont nous allons commencer par regarder un court extrait.
C'est une entrée en matière qui me semble d'autant plus de circonstance avec des didacticiens des mathématiques, qu'il s'agit d'un extrait du premier Acte de *Topaze*, de Marcel Pagnol, dont une autre scène du même Acte (avec la dictée avec les « moutonS ») a inspiré en didactique des mathématiques la modélisation de « l'effet Topaze » (Brousseau, 1986, p.41). Au-delà du clin d'œil à celui-ci, qui n'est pas superficiel, car la dimension des difficultés d'apprentissage liées aux façons d'enseigner est essentielle dans mon objet, cette entrée en matière découle de ce que la scène que je vais utiliser m'a semblé mettre en jeu des questions qui sont proches de celles que j'ai traitées dans mes recherches, et que je vous présenterai après avoir vu cet extrait. Il s'agit de la scène XIII de l'Acte I, quand la baronne Pitart-Vergniolles accuse Topaze de favoriser un élève au détriment de son propre fils en… mathématiques ! Regardons la pièce filmée avant de présenter en quoi elle me donne à penser sur l'objet et les résultats de ma thèse.
[Visionnage de la scène XIII, Acte I… : les lecteurs de la conférence retranscrite peuvent s'ils le souhaitent se reporter à la pièce de théâtre, ce qui n'est pas indispensable pour accéder au traitement que j'en fais.]

Avant de présenter les « points communs » avec ma recherche, quelques précisons s'imposent quant à l'objet du propos. L'intérêt du recours à ce cas fictionnel est que les ressorts comiques accentuent des « traits » qui illustrent certains choix et résultats de la recherche, complémentaires de l'approche didactique. Mais bien sûr, au-delà du caractère comique et exagéré, la scène comporte des limites à ce que permet de penser ce « cas de figure ». La première limite réside dans le fait que les relations entre la baronne et Topaze sont socialement inversées par rapport à la situation qui correspond majoritairement aux « difficultés scolaires » : l'enseignant est socialement dominé ici, alors que les familles d'élèves qui connaissent des difficultés scolaires aujourd'hui sont plus souvent de milieux populaires. Une autre limite réside dans le contexte historique et social si différent entre les établissements populaires de la scolarité unique où j'ai enquêté et les pensions privées du début du vingtième siècle dont le public,

payant, était marqué par l'entre-soi aristocratique et bourgeois. Dernière limite qui sera ici pointée : on ne peut trancher dans l'interprétation : la baronne est-elle de mauvaise foi quand elle accuse Topaze injustement ou est-elle dans l'opacité sur les raisons qui ont conduit son fils à échouer au problème de maths tandis qu'un autre élève, Gigond, l'a réussi ?
Voyons donc en quoi les ressorts comiques de ce cas fictionnel accentuent des « traits » qui illustrent certains choix et résultats de la recherche, complémentaires de l'approche didactique me semble-t-il.

1.2 Les savoirs et l'activité cognitive évacués dans la perception de la situation par la mère et l'élève

La mère (la baronne) évacue quasiment l'incompréhension du problème de mathématiques. Elle focalise ses propos sur le sentiment d'humiliation du à la note et au classement, de façon déconnectée des savoirs qui ont été appris ou pas.
On va bien sur retrouver cette dimension dans la recherche : les évaluations sont moins perçues par les élèves en difficultés (et, ce que j'ai moins étudié, par leurs familles) comme des jugements sur leur personne, ou une comparaison entre élèves, que comme la désignation d'un apprentissage plus ou moins réalisé. Bien sûr, les modalités d'évaluation sont à interroger pour leur contribution à une telle perception par les familles. Mais retenons ici que cette scène illustre un phénomène récurrent : dans les différends entre les enseignants et les élèves qui sont dans l'opacité cognitive, la transmission-appropriation de savoirs est souvent « oubliée ».

Un autre élément dans la scène illustre un phénomène complémentaire. La baronne accuse Topaze de favoriser un autre élève en s'appuyant sur des éléments « superficiels » de la situation pédagogique dont son fils se serait plaint à elle (souligné par moi) :

« (…) LA BARONNE. - ***Et pourquoi n'a-t-il rien compris au problème? Je vais vous le dire, monsieur Topaze, puisque vous me forcez à changer de ton.*** *(Avec éclat.)* ***Mon fils a été le dernier parce que la composition était truquée. (...)*** *Le problème était une sorte de labyrinthe, à propos de deux* ***terrassiers qui creusent un bassin rectangulaire****. (…) Nierez-vous qu'il y ait dans votre classe un élève nommé Gigond ?*
TOPAZE. - Nullement. J'ai un élève nommé Gigond. (…)
LA BARONNE, brusquement. - ***Quelle est la profession de son père****?*
TOPAZE. - Je n'en sais rien !
LA BARONNE, à Muche sur le ton de quelqu'un qui porte un coup décisif. - Le père du nommé Gigond a une ***entreprise de terrassement****. Dans le jardin du nommé Gigond, il y a un* ***bassin rectangulaire****. Voilà. Je n'étonnerai personne en disant que le nommé Gigond a été premier.*
(…) TOPAZE, stupéfait. - Mais je ne vois nullement le rapport...
LA BARONNE, avec autorité. - ***Le problème a été choisi pour favoriser le nommé Gigond. Mon fils l'a compris tout de suite. Et il n'y a rien qui décourage les enfants comme l'injustice et la fraude****.*
TOPAZE, tremblant et hurlant. - Madame, c'est la première fois que j'entends mettre en doute ma probité qui est entière, madame... qui est entière...
MUCHE, à Topaze. Calmez-vous, je vous prie. ***Certes, on peut regretter que le premier en mathématiques soit précisément un élève qui, par la profession de son père, et par la nature même du bassin qu'il voit chez lui, ait pu bénéficier d'une certaine familiarité avec les données du problème.*** *(…) »*

Évidemment, l'accusation semble incongrue sur le plan mathématique, mais elle est, comme on va le voir, très illustrative de ce que j'ai pu observer dans les classes : quand les élèves sont dans

l'opacité cognitive sur ce qui fonde les jugements enseignants, sur ce qui fait une « bonne réponse » parce que les enjeux de savoirs sont invisibles ou opaques, alors ce que j'appelle les « signes extérieurs » les plus visibles de l'activité scolaire (est-ce qu'on retient la réponse qui est bonne ou « comme par hasard, toujours celle des mêmes élèves, les chouchous » ?… etc.). Et cela va nous conduire à interroger les façons d'enseigner pour ce qu'elles contribuent à produire comme opacité entre les aspects annexes de l'activité et ce qui relève des savoirs.

1.3 Les savoirs et l'activité cognitive évacués dans la perception de la situation par l'enseignant, qui incline plutôt à l'essentialisation

La dimension intellectuelle de la difficulté est tout autant évacuée par le monde scolaire. Par le directeur de la pension, M. Muche, qui veut donner satisfaction à la mère de crainte de perdre sa clientèle. Il est bien sûr improbable que dans la scolarité unique publique aujourd'hui un chef d'établissement exerce une pression sur un enseignant pour truquer des notes afin de conserver certains élèves, mais, même si ce n'est pas au cœur du propos, la constitution des classes telle qu'elle peut être objectivée dans certains établissements (il ne faut pas généraliser), pose parfois question non seulement sur le contournement du caractère « unique », donc mixé, de la scolarité, mais aussi sur le fait que dans ces cas-là, les regroupements semblent moins tenir à un regroupement par pur « niveau scolaire » des élèves, qu'à un regroupement de populations socialement très homogènes. En plus de l'injustice sociale qui est en jeu, cela minore le caractère central de la mission scolaire de transmission-appropriation des savoirs.

Plus centralement pour mon propos, ce qui est illustratif, c'est que l'enseignant lui-même, Topaze, oublie quasiment les difficultés (d'enseignement et d'apprentissage) liées au problème de mathématiques lui-même. Les explications sont essentialisées (au sens où elles sont vues comme étant portées « par essence » par l'élève sans que l'école n'y puisse rien), ici sous l'angle de la « médicalisation » :
« TOPAZE - Madame, cet enfant est en pleine croissance. (…) je veux vous parler dans son intérêt, et je sais que ma franchise lui sera utile, car les yeux d'une mère ne voient pas tout. (…) Regardez bien votre fils, madame. Il a un faciès terreux, les oreilles décollées, les lèvres pâles, le regard incertain. (…) Je ne dis pas que sa vie soit menacée par une maladie aigüe : non. Je dis qu'il a probablement des végétations, ou peut-être le ver solitaire, ou peut-être une hérédité chargée, ou peut-être les trois à la fois. Ce qu'il lui faut, c'est une surveillance médicale. (…) »

1.4 Conclusions

Dans nos recherches, nous avons abouti à des conclusions qui sont déjà illustrées ici.
L'évacuation des raisons de l'incompréhension du problème de mathématiques (y compris par le monde scolaire), croisée avec les accusations de favoritisme, conduit à plusieurs conséquences.

Cette évacuation déplace l'attention hors de la dimension intellectuelle, et elle conforte l'enseignant comme l'élève (ou la famille) dans sa propre interprétation : quand l'école n'insiste pas sur la dimension intellectuelle, a fortiori quand elle divulgue une vision essentialisée dépréciative des jeunes ou des familles, cela renforce le sentiment d'être victimes d'injustices et d'a priori ; quand la famille ou l'élève ne perçoit pas le caractère essentiel des apprentissages, cela renforce les visions que le monde scolaire se fait des élèves comme étant « par essence » indisposés vis-à-vis des apprentissages.

Cette évacuation de la dimension des difficultés propre aux apprentissages accrédite en outre l'idée latente selon laquelle l'école ne serait pas le lieu où il est normal de se confronter à de la difficulté pour apprendre, et que la difficulté relèverait d'une pathologie, qui ne peut donc pas être traitée dans l'enseignement ordinaire.
Et si l'explication des difficultés ne se fait pas par les savoirs, l'élève est conduit à en trouver une autre. L'accusation de favoritisme trouve alors toute sa place pour « expliquer » pourquoi certains élèves ont réussi et pas d'autres. En cascade, il faut bien expliquer pourquoi certains sont favorisés et pas d'autres... d'où l'accusation de mauvaises intentions personnelles ou socialement situées qui apparaît au travers de catégories d'insultes ou de reproches qui apparaissent. Dans la pièce de théâtre, les rapports sociaux de légitimité (Bourdieu, 1979) apparaissent bien même s'ils sont inversés par rapport aux accusations fréquentes de racisme ou de préjugés « des beaux quartiers » que les élèves profèrent fréquemment envers enseignants avec qui ils sont en conflit :
*« LA BARONNE - Mais qu'est-ce que c'est que ce **galvaudeux mal embouché** ? (…) Un **pion galeux qui se permet de juger les Pitart-Vergniolles** ! (…) Un crève-la-faim qui cherche à raccrocher des leçons particulières… »*

Ces différents aspects constituent une entrée en matière qui illustre certains choix structurants de la recherche.

2 CHOIX DE LA RECHERCHE

2.1 Élèves « en » difficultés ?

La préoccupation pour l'échec scolaire a augmenté dans la période où les élèves poursuivaient davantage les études et apprenaient davantage, car un faible niveau d'instruction ne signifie pas la même chose dans une société dont la moyenne d'instruction va vers le haut. La façon dont sont utilisés les termes de difficulté ou de réussite mérite donc d'être resituée dans le contexte de leur émergence et de leur évolution, ils méritent d'être déconstruits, car la façon dont on les utilise peut porter à des conclusions opposées (Isambert-Jamati, 1985).
Les discours de sens commun « expliquent » souvent les difficultés scolaires par le fait qu'elles concernent des élèves « en » difficulté ou « en » échec... et ainsi n'expliquent rien, en laissant penser que ces élèves connaissent des difficultés du fait de ce qu'ils sont « par essence » : c'est « en » eux, l'échec était programmé, l'école n'y pouvait rien. On voit bien en quoi cette conception conduit à des logiques fatalistes et alimente les volontés de renoncement à enseigner à tous les élèves les mêmes objectifs de savoirs ambitieux.
Cette désignation a une histoire aussi vieille que l'école, et a connu, dans le cadre des scolarités publiques obligatoires, des évolutions. Plusieurs recherches, principalement sociologiques, ont ainsi déconstruit des catégories différentes et successives procédant de façon diverse à une essentialisation des difficultés et à une vision fataliste.
La conception de l'échec a d'abord était médicalisée et Marcel Pagnol met dans la bouche de Topaze des propos qui, pour caricaturaux qu'ils soient, sont tout sauf anachroniques comme le montrent les recherches qui ont déconstruit cette médicalisation (Pinell et Zafiropoulos, 1978).
La difficulté scolaire a également longtemps été attribuée à la génétique, au fait que les élèves sont doués ou pas, explication biologisée qui, bien qu'elle ait été déconstruite depuis longtemps (Sève, 1964 ; Bourdieu & Passeron, 1964), est ravivée de plusieurs façons. D'abord par des discours qui convoquent les progrès de la génétique au service d'arguments mécanistes et fatalistes (à l'encontre de l'avis de généticiens tels qu'Axel Kahn – 2007). Ensuite par la montée

en puissance de l'idée de compétences, forme de psychologisation importée de l'entreprise (Ropé & Tanguy, 1994). Enfin par l'idée que chaque enfant aurait des « rythmes » propres, qui s'avère n'être qu'une variante de l'idée de dons autorisant à renoncer à des objectifs d'enseignement égaux (Sève, 1989 ; Rochex, 1995). Dans toutes ces conceptions, la difficulté est attribuée à l'individu-élève, à ses capacités personnelles, comme une fatalité. L'évolution des politiques compensatoire en Europe et en France en particulier, va dans le sens de cette individualisation pour nombre de dispositifs (Demeuze, Frandji et *al*., 2008). Comme cela a été mentionné par plusieurs recherches citées, on oublie un peu vite dans ces conceptions que la difficulté scolaire frappe plus souvent les enfants issus des classes populaires.
Les conceptions qui « expliquent » inversement la difficulté de façon sociologisante du fait d'un « handicap socio-culturel », prennent certes en compte les inégalités sociales de réussite scolaires. Mais elles attribuent la « responsabilité » aux familles de ce qu'elles ne sont pas spontanément dans la connivence avec la culture scolaire, ce qui revient encore une fois à une vision fataliste, désarmant l'école de sa mission à acculturer les élèves et considérant que les familles populaires présentent des déficits, comme de nombreux chercheurs l'ont montré (Charlot, Bautier, Rochex, 1992 ; Lahire, 1993 ; Bouveau & Rochex, 1995 ; Thin, 1998 ; Terrail, 2002…).
D'une autre façon les discours qui prennent comme allant de soi le fait que des jeunes rejetteraient l'école « parce que » elle véhiculerait une culture qui n'est pas la leur et face à laquelle ils opposeraient des « affirmations identitaires » cèdent très vite à une explication ethnicisée de la difficulté scolaire (Bonnéry, 2006). S'il faut prendre au sérieux le rejet de l'école par des élèves sur une base identitaire, nos premières recherches montraient au contraire que les élèves de classe-relais avaient, plus jeunes (et comme les jeunes ayant quitté l'école sans qualification – Broccolichi S., 1997) été des élèves sans conflit particulier avec l'école : le rejet de celle-ci, y compris sur des bases identitaires, ethnicisées ou sociales (et ce rejet n'est pas l'apanage des enfants d'immigrés), est le résultat d'un processus qui frappe bien davantage les élèves qui avaient en amont des difficultés d'apprentissage (Martin & Bonnéry, 2002).
Ce résultat est corrélé aux éléments quantitatifs que l'on connait à l'échelle du système scolaire : les écarts d'apprentissage (évaluations nationales – DEPP, 2009) sont présents dès l'élémentaire et vont croissant au collège, tandis que les indicateurs d'événements perturbateurs (conseils de discipline, etc.) sont quasiment absents en élémentaire mais font irruption au collège. Les difficultés d'apprentissage précèdent donc les difficultés comportementales dans la plupart des cas, alors que dans l'opinion courante, les difficultés scolaires s'« expliquent » par la désignation de ces élèves au travers de catégories essentialisées auxquelles on attribue l'insuffisance de dispositions scolaires comme l'attitude de rejet de l'école par les élèves.
Nous avons donc fait le choix d'orienter la recherche pour comprendre comment la grande difficulté et le rejet de l'école advenaient, au terme d'un processus que l'on met au jour en faisant une place centrale aux difficultés d'apprentissage, et en expliquant comment elles s'articulent aux difficultés comportementales.

De ce point de vue, il nous semble que le recours aux catégories essentialisées, à l'appellation globale « élève *en* difficulté » masque les difficultés précises qui existent face au savoir, donc la question même de l'enseignement et de l'apprentissage. En quelque sorte « l'élève en difficulté », c'est celui qui n'apprend pas spontanément lorsqu'on a enseigné de la façon qui semble « normale », sans que l'on n'interroge cette norme. Il est révélateur que la catégorie « élève normal » ait pour symétrique une autre catégorie, celle de « l'élève brillant ». De même que la difficulté est « en » eux pour les premiers, pour les seconds ce qui brille est en eux, l'école n'y peut rien. L'école serait limitée à jouer le rôle d'un abat-jour pour canaliser ce qui brille quand c'est le cas, et impuissante quand l'élève ne brille pas de lui-même. Au fond, ces catégories, si on ne les déconstruit pas, conduisent à penser qu'il y a les élèves brillants qui

comprennent spontanément les attentes scolaires, et les élèves en difficultés, responsables de leur échec du simple fait qu'ils ne sont pas dans la connivence. Ce qui empêche de penser l'école comme un lieu où il est normal de se confronter à de la difficulté d'apprentissage. Et ce qui nous empêche aussi de penser les inégalités sociales de réussite scolaire autrement que comme une fatalité quand on le rattache à un « manque » de préparation par la famille de l'enfant à avoir des dispositions d'apprenant scolaire.
Cela interroge l'image implicite de l'élève normal que ces catégories de sens commun nous imposent, qui est un élève possédant des « pré-requis » (Bourdieu & Passeron, 1964).
Or, c'est peu connu, et c'est contradictoire avec l'opinion courante d'une atténuation des écarts entre classes sociales, les catégories populaires restent majoritaires. On le sait au niveau du collège, donc avant le tri social de la fin de scolarité obligatoire, le parent déclaré responsable de l'élève occupe en pourcentage les professions suivantes (DEPP, *Repères et références statistiques*, 2009) :

Ouvrier :	27,6 %
Employé :	16,6 %
Sans activité :	7,6 %
TOTAL =	51,8 %

Dans un des pays de la planète qui a la plus forte corrélation entre le niveau d'emploi et le niveau de qualification, cela veut probablement dire que le parent responsable (le « chef de famille » est souvent le plus diplômé) n'a pas plus qu'un BEP, ce qui n'est pas un problème en soi, mais veut dire que ces parents ne peuvent pas refaire l'école après l'école sur nombre de contenus de savoir, ce parents ne pourront pas prendre en charge ce que l'école ne prend pas en charge.
Ils sont majoritaires. Comment peut-on donc à l'inverse faire fonctionner un système d'enseignement avec un modèle implicite de l'élève « normal » calqué sur la minorité d'enfants dont les familles font de l'éducation familiale une préparation permanente aux dispositions scolaires ?
Si les élèves de familles populaires manquent de quelque chose, c'est de connivence avec ce que l'école considère comme allant-de-soi sans être évident. Il est donc heuristique de renverser le point de vue et de considérer que ces familles ne manquent de rien, que l'élève normal pourrait être celui qui n'a comme recours que l'école pour apprendre les savoirs scolaires. C'est ainsi que nous posons la question des inégalités sociales de réussite scolaire, d'une façon qui n'est pas fataliste, puisqu'elle interroge ce qui est censé être déjà acquis pour pouvoir apprendre à l'école.

2.2 Une sociologie des dispositifs pédagogiques et de l'activité des élèves

Les recherches que nous avons conduites (Bonnéry, 2007, Bonnéry, 2009b)[1] ont ainsi consisté en l'étude des inégalités sociales d'apprentissage qui se construisent dans les dispositifs pédagogiques quand ceux-ci reposent sur trop d'implicites sociaux. Reprenant ainsi à notre compte les travaux initiés par la sociologie critique (Bourdieu & Passeron, 1964), nous nous sommes intéressé, de plus près que celle-ci (à la suite de recherches précédentes : ESCOL – Bautier, Charlot, Rayou, Rochex… ; GRS : Lahire...), à ce qui se joue dans les dispositifs pédagogiques précis, à l'intérieur même des façons d'enseigner et d'apprendre. On ne peut résumer l'école ni au fait qu'elle fabrique des inégalités, ni à celui qu'elle enseigne, donc participe à la démocratisation des savoirs. Ce n'est pas l'un OU l'autre, mais l'un ET l'autre. Bien que nous mettions ici l'accent sur les inégalités, celles-ci sont étudiées à l'intérieur d'une école

[1] Se reporter à ces publications pour les détails des modalités et des résultats de ces deux recherches.

conçue avant tout comme une institution qui enseigne. D'où la combinaison d'une sociologie de la transmission (Deauvieau & Terrail) et d'une sociologie des inégalités.

Il s'agit d'articuler deux regards. Le premier, sur les élèves, pour comprendre les difficultés précises face à des dispositifs pédagogiques, et pour comprendre comment le cumul de ces difficultés donne lieu à des processus qui se développent dans le temps pour que la somme de difficultés ponctuelles se transforme en blocage vis-à-vis de l'école, en décrochage de la scolarité. Pour comprendre cette évolution, les raisons pour lesquelles les difficultés semblent exploser au collège alors que les apprentissages sont déficients dès le primaire, nous avons donc suivi des élèves près de deux ans : le dernier trimestre de CM2, l'année de sixième et le premier trimestre suivant.
Le second regard porte sur les dispositifs pédagogiques auxquels les élèves se confrontent, donc sur les façons d'enseigner. Une précision s'impose tant est grande dans notre société la recherche de coupables, d'insuffisance de performances individuelles ou collectives, qui non seulement masque pour la recherche l'identification des phénomènes qu'il s'agit de comprendre, mais qui culpabilise aussi les praticiens et empêche de penser l'alternative éventuelle. Déconstruire, comme nous l'avons fait, les conceptions qui renvoient « l'explication » de la difficulté aux élèves ou aux familles expose en effet au risque de renvoyer, par mouvement de balancier, la culpabilité aux enseignants, ce dont il faut tout particulièrement se prémunir dans le contexte politique actuel. Nous considérons les pratiques enseignantes comme étant modelées par des évolutions sociales et des évolutions de la forme scolaire, par des conceptions dominantes et souvent implicites (de ce que c'est qu'enseigner, de ce qu'est un élève « normal »…), par des exigences institutionnelles, des programmes, des matériaux pédagogiques (manuels, fichiers…), des formations qui sont limitées. Bien sûr, les enseignants font des choix dans leur classe, et ont des façons de faire qui sont propres à chacun, mais ils mettent aussi en œuvre des façons d'enseigner qui ont des récurrences sans qu'ils soient forcément conscients de chacune d'entre elles.
Étudier comme nous le faisons la participation de ces formes récurrentes d'enseignement à la fabrication des difficultés et même des inégalités sociales de réussite scolaire, ce n'est pas considérer que les enseignants soient coupables. Pas coupables individuellement : on retrouve ces dispositifs pédagogiques dans toutes les classes observées. Pas coupables collectivement non plus car ils subissent des influences et véhiculent malgré eux des façons de faire dont ils ne connaissent pas forcément les effets. L'objectivation de ces phénomènes peut contribuer, nous l'espérons, à les armer. Cette précision est d'autant plus utile qu'après des années où le collège était brocardé hâtivement comme le « maillon faible du système », c'est au tour de l'enseignement primaire d'être montré du doigt, à l'appui du rapport du HCE en septembre 2007. Mais chacun des degrés du système, de la maternelle à l'université, fait successivement l'objet d'attaques disant que ce degré fabrique des inégalités. Cette façon de culpabiliser les praticiens d'un degré à tour de rôle poursuit des objectifs politiques sur lesquels je ne vais pas m'étendre tant il est évident qu'il s'agit d'attaquer à tour de rôle pour diviser. Mais il me semble être contre-productif, par mouvement de balancier, d'ignorer les constats bien réels au motif qu'ils sont enrôlés par ces attaques contre l'école publique. Il me semble préférable d'imposer la réflexion sur les explications de cette fabrication d'apprentissages inégaux, qui se pose sur l'ensemble du système. Quand nous analysons ce qui se révèle, lors du passage élémentaire-collège, des difficultés antérieures, c'est ainsi que nous pensons les choses : ces degrés sont sous pression particulière car, en tant que scolarité unique, s'y décident des destinées scolaires et sociales de l'ensemble d'une génération. Mais les mécanismes de fabrication d'inégalités d'apprentissage ne semblent pas très différents de ce qui se joue en maternelle (Bautier & al., 2006), au lycée ou dans le premier cycle de l'enseignement supérieur.

Dans l'étude de ce que nous appelons les « dispositifs pédagogiques », on se situe donc ici à une échelle intermédiaire de conceptualisation, entre les pratiques dans la classe et les évolutions des rapports sociaux et de la forme scolaire. L'étude des dispositifs comprend trois facettes : ce qui influence le dispositif, les traits saillants qui peuvent être typifiés en tant que dispositif, et ce que le dispositif influence à son tour. Nous ne les développerons pas toutes ici (en renvoyant pour les détails de cette conceptualisation à Bonnéry, 2009b), nous limitant à quelques traits saillants des dispositifs pédagogiques permettant de d'identifier ce qu'ils cachent aux élèves, ce qu'ils empêchent, ce qu'ils leur donnent comme possibilités, selon qu'elles sont laissées seulement ouvertes ou qu'elles font l'objet d'un guidage pédagogique. Les exemples ici mobilisés ne sont donc pas des « études de cas » isolées, mais des illustrations de phénomènes récurrents dans notre corpus. Au-delà de ces matériaux empiriques, les exemples utilisés ici sont sans doute typiques des traits saillants des dispositifs pédagogiques de la scolarité unique[2]. La fréquence de leurs modalités et de leurs effets permet ainsi la formulation de pistes de réflexion d'ordre plus général que les résultats de l'enquête.

Il s'agit de faire l'analyse sociologique des incompréhensions (de l'activité intellectuelle face à des dispositifs pédagogiques), en mettant l'accent sur ce qu'il y a de similaire, transversal, aux différentes disciplines scolaires. Cette sociologie est donc outillée d'apports de l'histoire et des didactiques des disciplines.

2.3 Terrains et méthodes

Nous fondons notre propos sur une enquête qui a consisté à suivre, dans le passage entre l'école élémentaire et le collège, seize élèves issus de quatre CM2 et affectés dans neuf classes de sixième.
Les écoles primaires ont été choisies à la fois avec des données sociales (dans un quartier populaire, socialement homogène avec beaucoup de précarité des familles) et des données scolaires : ces écoles ont parmi les scores les plus faibles de leur académie aux évaluations nationales CE2 et fournissent à leurs collèges de rattachement les élèves qui ont les scores les plus faibles aux évaluations 6ème, auxquelles ces mêmes collèges ont obtenu à leur tour les scores parmi les plus faibles de l'Académie. Il s'agissait en effet d'accéder à un terrain où il était probable d'étudier de la difficulté scolaire en train de se fabriquer, et de la difficulté scolaire socialement marquée, à l'instar de ce qu'indiquent les statistiques.
Les enseignants dans les classes desquels les observations ont été réalisées ne sont ni débutants ni proches de la retraite, ni indifférents à leur métier ni particulièrement investis dans des réseaux pédagogiques ou didactiques. Il s'agissait bien d'observer des dispositifs récurrents, dans des classes correspondant à un profil moyen et des enseignants de bonne volonté dont les outils professionnels sont les plus courants. Nous avons donc pu faire d'autant plus facilement abstraction de leurs singularités, en ne retenant que les traits saillants des dispositifs qu'ils mettent en œuvre.

Les élèves suivis l'ont été parce qu'ils ont été repérés en CM2 comme de potentiels futurs élèves en difficulté au collège. Mais la recherche le montre, s'ils ont pour spécificité de cumuler les difficultés d'apprentissage, ces difficultés ne sont pas d'une nature particulière. Par conséquent, notre étude de la construction de la grande difficulté scolaire produit un effet de loupe sur les

[2] Au sens institutionnel, la « scolarité unique » est l'ensemble des classes, du CP à la 5ème, où toute la classe d'âge est confrontée à un programme et un corps enseignant unifiés. Presque tous les élèves arrivant en 3ème générale, la « scolarité unique », au-delà de sa définition institutionnelle, englobe quasiment les degrés primaire et collège.

difficultés plus ordinaires que rencontrent et doivent surmonter les élèves que l'éducation familiale n'a pas rendu complice de ce que nous appelons les délits d'initiés de la culture scolaire.

Les observations longues dans les classes (126 h d'enregistrement audio en donnant la priorité au recueil de séquences complètes dans différentes disciplines) ont été accompagnées d'entretiens[3] avec les élèves et les enseignants, du recueil des documents distribués aux élèves et des productions écrites de ceux-ci, ainsi que des documents préparatoires des enseignants et de ce qui modèle le dispositif pédagogique (manuels, textes officiels, injonctions des inspecteurs…).

3 LE REGISTRE COGNITIF DE L'ACTIVITÉ DES ÉLÈVES FACE AUX DISPOSITIFS PÉDAGOGIQUES

3.1 « Magistral » ou « mise en activité » : questions en suspens sur les attitudes sollicitées chez les élèves

Le débat scolaire est saturé par les oppositions entre soi-disant « pédagogues » et soi-disant « républicains ». Mais les dispositifs pédagogiques observés empruntent à des conceptions différentes qui rendent caduque l'explication des difficultés scolaires par un abandon des formes traditionnelles comme par un trop grand maintien de celles-ci. Les slogans « passe partout » qui pèsent comme prescription de l'activité enseignante recouvrent en fait des dispositifs qu'il faut analyser dans le détail, pour identifier les savoirs, les dispositions et les types de raisonnement qui sont « pré-requis »[4] quand ils sont nécessaires à l'apprentissage alors que l'école ne prend pas en charge leur transmission.
Les pédagogies dites traditionnelles ont été critiquées notamment parce que les élèves ne voyaient pas assez le lien entre la leçon magistrale préalable et les exercices d'application qui la suivaient, cette leçon restait un énoncé « pour tous », non approprié par chacun des élèves.
Mais, par mouvement de balancier, le souci de chaque élève a donné lieu à des injonctions ambiguës telles que la promotion de « pédagogies individualisées », ce qui s'est traduit, par le biais des manuels, des injonctions officielles, des fiches d'activités toutes prêtes, etc., en dispositifs pédagogiques qui modèlent l'activité enseignante d'une autre façon sans résoudre le problème d'apprentissage. On a ainsi opposé au schéma « leçon-application-contrôle » des séances ternaires où la première phase de découverte de la notion (qui doit être « construite » par l'enfant, c'est-à-dire redécouverte pour mieux se l'approprier) précède la phase de formalisation du savoir (identification avec les termes de la discipline), puis le contrôle de connaissances.
On retrouve ainsi à un niveau plus général pour différentes disciplines le constat précurseur formulé par Halté (1993, p.33) à propos de l'enseignement du français. Les façons d'enseigner les plus répandues aujourd'hui mélangent des logiques différentes et notamment des emprunts à des formes pédagogiques anciennes et à d'autres plus récentes. Les dernières ont déstabilisé les premières sans pour autant s'y substituer, donnant lieu à un assemblage qui ne correspond ni à ce que certains critiquent comme des « pédagogies frontales », ni à ce qui permettrait à tous les élèves, selon des conceptions plus récentes, de « construire » le savoir.

[3] Trois entretiens répartis sur la durée avec chaque élève, visant notamment chaque fois à faire dire aux élèves leur interprétation des séances observées et des productions écrites recueillies.
[4] Nous reprenons là des hypothèses de Bourdieu & Passeron (1964) selon lesquelles l'école ne donne pas à tous ce qui est nécessaire pour apprendre, mais en mettant ces hypothèses à l'épreuve d'observations de classes.

Mais que la leçon magistrale précède les exercices d'application comme autrefois ou que les savoirs soient induits dans des tâches de façon diffuse pour que l'élève les « construise », l'appropriation effective suppose une *attitude cognitive d'appropriation* : faire le lien entre les tâches et le savoir. Cette posture est indispensable à la réussite scolaire. Or, notre recherche montre que les dispositifs pédagogiques ne prennent pas en charge son développement chez les élèves. Dès lors se multiplient des « malentendus socio-cognitifs » (Bautier & Rochex, 1997) : l'élève travaille à côté des enjeux d'apprentissage en croyant faire ce qui est demandé, dans ce que nous nommons une *attitude de conformité* déconnectée d'une *attitude d'appropriation* ; et le professeur, voyant l'élève travailler, croit que celui-ci s'engage dans l'activité intellectuelle pertinente.
Plus particulièrement, il arrive souvent que les élèves se focalisent sur la dimension visible des prescriptions enseignantes : accomplir un exercice, arriver au résultat, avoir une bonne note... sans conscience que ces tâches ne sont que le moyen pédagogique de comprendre ou consolider un savoir, ce qui est rarement explicité. Ces élèves sont plus fréquemment issus de familles populaires. Au contraire, pour d'autres élèves, cette double dimension des tâches est évidente : ils vivent dans des familles imprégnées des logiques scolaires, où toute action des adultes envers les enfants est sous-tendue par une volonté éducative et où des habitudes de type scolaire ont déjà été progressivement construites : désignation du lien entre activité et apprentissage, utilisation d'anecdotes pour en tirer des règles générales, attention à la précision du vocabulaire, travail autonome avec obéissance non pas à une personne mais à des règles dépersonnalisées... (Bernstein, 1975). Les familles populaires, faute d'études longues, n'ont pas intégré ces formes d'éducation scolaire. Mais l'École fait comme si ces dernières étaient pré-requises pour l'apprentissage.

3.2 Exemple

Une séquence de technologie en CM2 illustre ce propos. Elle porte sur la schématisation des circuits électriques. Lors d'une des premières séances, l'enseignant ne fait pas un cours magistral mais induit de façon invisible la notion à découvrir, celle de « circuit fermé / ouvert ». Pour cela, il distribue du matériel pour monter des circuits ainsi qu'une fiche photocopiée à partir de laquelle les élèves doivent travailler en autonomie. Plusieurs exercices demandent de réaliser différents montages et interrogent « que se passe-t-il ? ». L'écolier doit alors répondre par exemple « l'ampoule s'allume ». Les élèves suivis (qui, rappelons-le, connaissent des difficultés d'apprentissage) réalisent de façon morcelée chacun des exercices précédents et ne comprennent donc pas à quoi réfère, tout en bas de la fiche, la dernière question : « Qu'en conclues-tu ? ». Pour eux, ce n'est qu'une question parmi d'autres. Ils ont eu « juste » aux précédentes et ont la moyenne. Ils ne réalisent pas l'écart entre la résolution de tâches morcelées et les apprentissages de savoirs attendus. Le malentendu est partagé : pour l'enseignant (et le manuel d'où la fiche est tirée), il est incontestable que le but réel n'est pas la résolution de chacun des exercices mais leur mise en lien. Il est aussi évident que la fiche ne doit pouvoir conduire, si les exercices sont réalisés, qu'à la construction du savoir. Or, ce n'est pas le cas. La fiche *met au travail* les écoliers sur des tâches visibles et se contente de *mettre en présence* du savoir induit. Ainsi, seuls les élèves ayant acquis ailleurs une *attitude cognitive d'appropriation* et non pas seulement de *conformité* aux tâches prescrites, peuvent réaliser seuls ce saut intellectuel.

3.3 Quelques influences portées par le dispositif et leurs conséquences sur un cadrage inadéquat de l'activité de l'élève

L'influence de la « pédagogie individualisée » n'est pas seule en cause dans ce processus, mais elle y contribue quand cette prescription conduit les dispositifs pédagogiques à renverser la priorité de l'énoncé magistral (le savoir au centre) vers la résolution successive de tâches (le cheminement visible, l'élève au centre), renversement de priorité qui ne permet pas de mettre les deux en lien, de conduire chaque élève à la maîtrise du savoir.
Plusieurs influences s'exercent pour modeler le dispositif pédagogique. Au point que l'on peut regarder celui-ci comme le résultat d'une « composition sous influence », pour reprendre la formule que Martinand (1999) utilise à propos des programmes.
Une autre de ces conceptions prescriptrices de la pratique est la conception psychologisante d'un élève « spontanément autonome ». Elle favorise la prédominance d'une certaine conception de l'individualisation du travail qui est majoritaire dans nos observations. Elle consiste à laisser l'élève étudier seul dans un cadre, dans une situation censée le guider, d'où le recours massif aux fiches individuelles. C'est à l'élève de savoir qu'il doit mener l'enquête sur ce que chaque situation est censée lui faire découvrir, c'est à lui de se mettre spontanément en activité sur les bons objets d'apprentissage. Cette forme d'« individualisation » (au sens d'une faible régulation collective et institutionnalisée de la progression des apprentissages dans la classe) semble être une telle « évidence » portée par la majorité des dispositifs pédagogiques, que ces derniers sont finalement peu pensés pour « cadrer » l'activité de l'élève de façon adéquate sur l'objet de savoir : cela reste du domaine de l'implicite, du possible à condition de mobiliser des dispositions dont le développement n'est pas réellement pris en charge par l'école.
Le *cadrage* fait en début d'activité est en effet généralement trop diffus et ne permet pas, contrairement à ce que les théories de l'enseignement (le « constructivisme » notamment) promeuvent, d'éviter à l'élève les « bifurcations didactiques » (Margolinas, 2005) qui s'avèrent être un égarement sur de fausses pistes intellectuelles, lorsque ces élèves résolvent des tâches déconnectées des enjeux de savoir. Or, faute d'avoir face à soi des apprenants qui soient suffisamment complices des évidences scolaires pour suivre les bonnes pistes induites implicitement, les enseignants sont obligés de réguler l'activité de l'élève de façon très étroite en cadrant cette fois la tâche sur des consignes opératoires de résolution de mini-tâches successives afin qu'ils « réussissent » plusieurs exercices indépendamment les uns des autres même si c'est sans comprendre le savoir. On retrouve ici les constats de didacticiens des mathématiques (Butlen, Peltier, Pézard, 2002), mais à un niveau plus général pour l'ensemble des disciplines.

Ainsi, contrairement au discours convenu, l'individualisation de l'enseignement ne procède pas d'une appropriation par chaque élève des savoirs en jeu dans la séance. Il s'agit plutôt d'une mise en activité dé-collectivisée qui organise de fait la classe comme un marché concurrentiel (la compétition inhérente à l'« égalité des chances ») dans lequel les activités de résolution de problèmes proposées ne peuvent en fait être menées à bout que par les élèves qui disposent de « pré-requis ». On voit ici combien le débat dichotomique entre « le savoir au centre » et « l'élève au centre » peut ressembler aux deux faces inégalitaires du conservatisme et du libéralisme pédagogique, qui restent étrangères à l'appropriation par chaque élève des mêmes contenus de savoir dans le cadre institutionnel.
Sur l'exemple précédent, seuls quelques élèves savent au préalable que toute activité scolaire vise une acquisition et ont donc une idée approximative des finalités cachées de la tâche. Avant de se lancer dans les exercices successifs, ils commencent par chercher le principe organisateur de la séance qui est souvent caché en bas de la fiche. Identifiant qu'ils doivent « en conclure » quelque chose de général, les exercices sont appréhendés autrement : leurs « essais – erreurs » successifs (pour que l'ampoule s'allume) leur permettent des comparaisons et de conclure que

les éléments doivent être nécessairement reliés pour qu'il y ait conduction d'électricité. Ils sont alors les seuls à fournir les bonnes réponses oralement au moment de la correction de l'activité. Ce qui est censé être « la formalisation collective du savoir » découvert par chacun dans l'activité est en fait un moment lors duquel les « bons » élèves disent à haute voix ce que les autres n'ont pas trouvé, englués dans une résolution de tâche disjointe du savoir.

L'exemple précédent est typique des supports distribués aux élèves qui sont censés cadrer leur activité. Souvent sous forme de fiche (photocopiée ou dans des fichiers personnels qui remplacent les manuels), ces supports constituent une liste de consignes qui doivent guider l'activité de l'élève, par étapes successives, vers un cheminement intellectuel théorique. Mais le plus souvent, ce qui constitue le cœur de la fiche est opaque : dans l'exemple ci-dessus, il est attendu que l'on compare les différents exercices et leurs résultats pour dégager une notion, celle de conduction d'électricité, ou du moins, que l'on dégage deux grands cas de figure réunissant les conditions pour que l'ampoule s'allume ou pas ; mais cette conclusion ne peut apparaître que si l'on met en relation les différents exercices de la fiche, si on les compare en ayant en tête qu'il faut dégager des cas généraux indépendants de chacun des exercices. Les élèves qui mobilisent une attitude de conformité à ce qu'ils croient être demandé ne peuvent pas y arriver : ils résolvent chaque exercice isolément, sans imaginer qu'il faille les confronter.
Mais cela n'a pas été enseigné, c'est resté implicite car cela paraît « évident » : évident à l'enseignant qui utilise la fiche, mais plus généralement au concepteur de celle-ci (puisque rien n'est stipulé qui explicite les réels attendus dans le fichier dont elle est extraite), comme à la culture scolaire dans son ensemble puisque ce cas se retrouve de façon répétée dans les supports utilisés dans chacune des classes observées.

Le cadrage de l'activité de l'élève est en général d'abord trop faible dans ces fiches : elles laissent chaque élève s'engager avec les attitudes et sur les pistes qui lui viennent spontanément, les laissant s'engager sur de fausses pistes. Les recadrages de la tâche sont alors trop étroits dans un second temps : ils portent moins sur la relation entre l'exercice et l'identification d'un savoir que sur la résolution ponctuelle et morcelée de l'exercice pour « valoriser » chaque élève et permettre des réussites ponctuelles, sans obliger chacun à réaliser les sauts cognitifs (de la succession de cas à la généralité par exemple, ou pour transférer des notions par leur application dans d'autres exercices, etc.)

Ceci nous conduit à penser que les élèves qualifiés de « brillants » sont en fait ceux qui bénéficient de délits d'initiés face à la culture scolaire : ils entendent ce qui n'est pas dit (ou dit à demi-mot) et savent ce qui est exigé sans être enseigné. Le fait que les autres, la majorité, se confronte à des difficultés, n'est pas surprenant. Et ce ne le serait pas non plus si les dispositifs pédagogiques étaient débarrassés de bon nombre d'implicites car le développement chez chacun des dispositions à réaliser ces sauts cognitifs et à s'approprier les savoirs requiert des efforts, des rectifications, des retours sur l'activité. Mais telle n'est pas la priorité des dispositifs pédagogiques majoritairement observés : la phase de découverte des savoirs est suivie par une très rapide phase d'institutionnalisation de ces savoirs où seuls quelques élèves énoncent à haute voix ce que d'autres n'ont même pas soupçonné. La conception usuelle est qu'il est « normal » de mettre en œuvre le cheminement intellectuel à partir de ce cadrage faible.

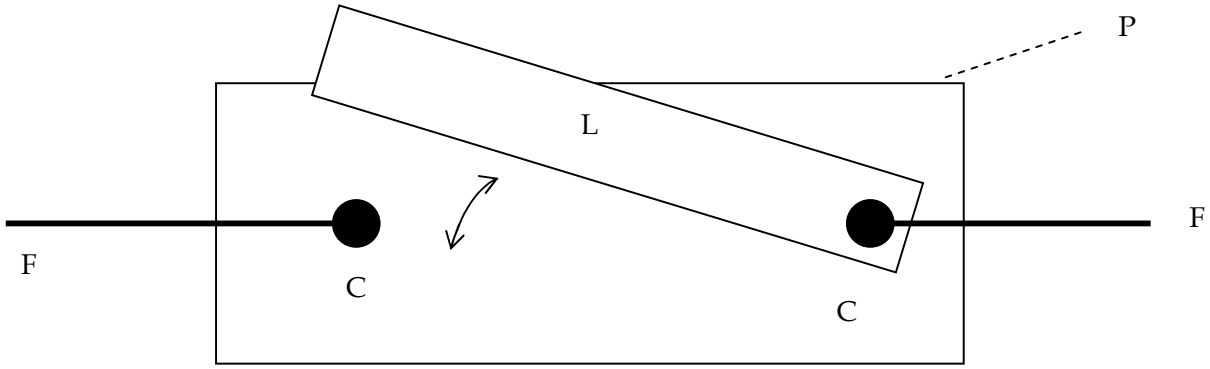
La récurrence de ces résultats dans la plupart des différents dispositifs analysés ne doit conduire ni à la culpabilité, ni à la fatalité. Au contraire, cela interroge les outils dont disposent les enseignants et les conditions faites pour leur formation.
La récurrence de ces dispositifs explique que la succession de difficultés ponctuelles non résolues produisent des lacunes irréductibles dans les acquisitions quand trop de retard est pris.

Il reste maintenant à montrer comment il est possible que ces incompréhensions soient davantage perçues au collège qu'en primaire, et comment les difficultés cognitives non résolues ont des conséquences sur le registre « identitaire ».

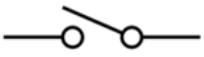
4 LE REGISTRE « IDENTITAIRE » DE L'ACTIVITÉ DES ÉLÈVES FACE AUX DISPOSITIFS PÉDAGOGIQUES

4.1 La personnalisation des apprentissages

L'introduction dans l'école des rhétoriques managériales ou psychologisantes sur la valorisation et l'estime de soi, sur « la mobilisation des acteurs » constitue de fait un terrain favorable au développement d'une forme de « personnalisation » des relations pédagogiques. Cette personnalisation se traduit par une signification moindre du caractère institutionnel de la relation pédagogique et des disciplines de savoir que l'enseignant représente. Elle se traduit aussi par une attribution de ce qui se joue en classe aux caractéristiques essentialisées des personnes en présence, qu'il s'agisse « d'explications » individuelles sur le registre affectif (le fait d'être « gentil » ou « méchant »), ou qu'il s'agisse encore « d'explications » collectives qui reposent sur les origines sociales ou supposément ethniques (les « profs racistes » par exemple).
Dans l'exemple précédent, une des séances vise à familiariser les élèves avec l'utilisation de schémas et de symboles. L'enseignant fait passer les élèves par une première étape de construction d'un interrupteur sur le modèle élaboré par les premiers savants qui ont travaillé sur l'électricité. Il s'agit d'un dispositif pédagogique « d'archéologie des savoirs » : en leur montrant les raisons pour lesquelles le savoir a été découvert et formalisé de telle façon, les élèves sont censés mieux le comprendre et se l'approprier. Nous représentons ci-dessous la vue aérienne de la construction qui doit conduire, selon le manuel utilisé, à comprendre que l'objet réel « interrupteur » peut être représenté de façon formalisée et codifiée par le symbole de l'interrupteur universel que l'on connaît aujourd'hui.



Vue aérienne de la construction

Légende : Symbole de l'interrupteur : 

P = "Planchette" en bois ; support de l'interrupteur.
C = Clous métalliques.
L = Lamelle recouverte d'aluminium pivotant sur l'un des clous et butant sur le second.
F = Fils raccordés aux clous.

Dans cet exemple, la personnalisation des relations pédagogiques conduit l'enseignant à focaliser l'intérêt de la séance sur la dimension de « construction d'un objet personnel par chaque élève » (dimension affective de motivation, conception « sociologisante » d'élèves de milieux populaires prédestinés à être plus « concrets »…). Pris dans le malentendu, les élèves les plus en difficulté de la classe ne perçoivent pas le rapport entre la séance de « fabrication » valorisant les qualités de bricoleur et la leçon sur le symbole en lien avec la conduction d'électricité. Comme le savoir est *mis en présence* des élèves, notamment au travers d'une étape « dessin de la construction » (entre la fabrication et le recours au symbole) et comme par ailleurs ce savoir émerge peu à peu des échanges du cours dialogué dans l'entre-soi de la classe, ils pensent que le recours au symbole est motivé par la seule nécessité de « simplifier » la représentation d'un interrupteur, d'une ampoule, etc. Ils restent dans une logique du « dessin épuré » en laissant de côté les explications orales portant sur le critère de conduction (par exemple, on ne représente pas la planchette qui est un élément isolant). Considérant à juste titre qu'ils n'ont pas besoin de ce raisonnement pour avoir « juste » à l'exercice, ils contournent, malheureusement à leurs dépens, le dispositif d'enseignement : le savoir leur échappe. Au-delà de l'exemple, c'est la multiplication de ce phénomène dans les différentes disciplines, en élémentaire comme au collège, qui participe à expliquer les inégalités d'apprentissage : seuls ceux qui connaissent hors l'école le type d'attendu scolaire saisissent le savoir en jeu dans l'activité.

En outre, en centrant l'attention sur ce qui « émerge » dans la discussion de la classe, le dispositif pédagogique provoque une certaine ambigüité quant au rapport que les élèves doivent entretenir aux savoirs. Car s'il peut paraître intéressant de montrer aux élèves les origines des savoirs, les dispositifs pédagogiques oublient souvent cet objectif d'attirer l'attention sur l'élément de culture rencontré, pour se contenter de faire « réinventer » dans l'entre-soi de la classe. On conduit en outre les élèves à croire que la représentation est simplifiée uniquement pour leur faire économiser des efforts parce qu'il en a été convenu dans la classe : « *C'est trop dur de dessiner les clous en entier et tout…* ». Quand les symboles sont écrits au tableau pour être copiés dans leur cahier, seuls quelques « initiés hors l'école » ont compris qu'il s'agit là de symboles universels qui font convention dans une discipline et pas d'une convention particulière au groupe classe qui a « construit » le savoir ensemble. Les dispositifs « psychologisés-personnalisés » masquent ainsi aux écoliers le fait que les savoirs ne relèvent ni de la décision de l'enseignant, ni de la leur. Ils leur laissent penser que le maître est « gentil » de leur épargner des efforts, sans voir que les critères selon lesquels l'enseignant va « formaliser » un savoir (retenir la réponse de tel élève plutôt que celle de tel autre) a un rapport avec le symbole aujourd'hui devenu universel. De fait, ils opacifient les critères d'évaluation du contrôle qui clôt la séquence, critères qui ne sont pas d'ordre personnel ou interpersonnel mais qui dépendent de normes propres à la discipline enseignée.
Paradoxalement, la manière dont s'est réalisée, par mouvement de balancier, la rupture avec une présentation jugée « dogmatique » des savoirs dans la « pédagogie magistrale » favorise chez les élèves une vision dogmatique de la personne adulte. Les élèves pensent que la condition principale de la réussite scolaire est de « tomber » sur un enseignant gentil qui épargne des efforts inutiles, propose des enseignements « faisables », etc. Il leur faut donc se faire bien voir par lui et essayer d'être « le chouchou ». Là encore, l'intention de ces formes pédagogiques n'est pas en cause, mais plutôt leurs conséquences effectives, apparemment ni plus ni moins démocratisantes que les précédentes.

4.2 Quand l'essentialisation et la psychologisation masquent le fait que les savoirs scolaires sont des espaces de conquête sociale. Les formes de l'opacité en élémentaire et au collège.

La personnalisation de l'enseignement se traduit aussi par l'engagement des élèves dans des expériences sensibles, en faisant appel à ce que l'*enfant* a éprouvé en dehors de l'école, pour l'amener vers un savoir dépersonnalisé, objectivé et formalisé que l'*enfant* ne connaît pas. Or, là encore, la posture d'appropriation, typiquement scolaire, est requise implicitement alors que la personnalisation des apprentissages interpelle l'enfant dans sa dimension individuelle, privée, intime. Les séances montrent que les élèves éloignés des évidences scolaires sont orientés vers de fausses pistes intellectuelles car ils restent focalisés durant toute la séance sur la thématique de l'entrée en matière du cours dialogué (par exemple l'expérience individuelle de la respiration), tandis que l'enseignant et les « meilleurs » élèves cheminent ensemble, de réponses en questions progressives, vers la découverte de la notion cachée en jeu dès le début de la séance (la fonction que remplit la respiration en permettant les échanges gazeux dans le corps).
Cette personnalisation de l'enseignement (alors que le savoir dont la transmission est visée ne peut être que dépersonnalisé dans la forme scolaire – Vincent et al., 1994) est renforcée par la psychologisation de la conception de la relation pédagogique. En effet, instruits de « l'effet Pygmalion » ou des risques de « dévalorisation de l'estime de soi », les enseignants observés consacrent beaucoup d'énergie à valoriser en permanence toute forme de participation, notamment à l'oral, pour maintenir « la mobilisation » sur l'activité. Mais comme le dispositif pédagogique ne permet pas à tous d'intervenir de façon pertinente au regard des enjeux de savoirs cachés, la valorisation se traduit autrement ; par exemple en félicitant l'élève d'avoir « essayé », ou pour des raisons extérieures aux apprentissages comme le choix d'une belle police de caractère pour dactylographier un texte libre néanmoins insatisfaisant… Cette traduction personnalisée et « affective » de l'école se rencontre dès lors plus fréquemment auprès des élèves en difficulté d'apprentissage. Elle n'est pas sans effet sur la suite de leur scolarité, notamment au collège où le temps moindre passé avec chaque enseignant raréfie les occasions de nouer une relation personnalisée avec lui, alors que les contraintes du programme dans un temps compté vont croissant. Les enseignants qui donnent des « *travaux infaisables* » ou « des *mauvaises notes* » sont vus sur ce même registre : ils ne sont plus « *gentils* », mais « *méchants* ». Cette personnalisation de l'enseignement peut déboucher sur de profonds ressentis d'animosité, voire de violences à l'égard des enseignants. Elle peut parfois dépasser le cadre interpersonnel et se traduire en sentiments d'injustice sociale collectivement partagés : ainsi, nos observations dans des collèges au recrutement populaire ont montré comment certains élèves confrontés à la répétition de mauvaises notes éprouvent le sentiment d'être victimes, d'être désignés non-conformes, et de l'être de la même manière que leurs « *copains de mêmes origines* ». Pris dans les malentendus sociocognitifs et dans ce registre personnalisant et psychologique, ils suspectent alors une malveillance de la part des enseignants à leur égard pour des raisons de discrimination raciale, sociale ou de genre ; comme le dit l'un des élèves suivis : « *C'est bizarre cette année, y'a que les noirs et les arabes qui redoublent* ».
Un enseignant qui lors d'un devoir demande de transférer une notion qui a été étudiée sur un autre cas appliqué est très vite alors soupçonné, par exemple par Amidou, de « faire étudier un truc qui a rien à voir avec l'interro » et même de donner les énoncés des contrôles à ses « chouchous » : « c'est bizarre, quand même, y'a que les blancs et les noichis qui savaient » (que ce ne serait pas le même exercice).
Pour quelques élèves, cette relation aux enseignants se généralise alors qu'elle n'était que ponctuelle en CM2. Par exemple, lors de la séance de technologie décrite, Leïla avait obtenu de

l'enseignante que le symbole de l'ampoule, dans la légende, soit complété de la mention « ampoule et support d'ampoule » : le pas de vis présent pour la commodité des manipulations étant conducteur d'électricité, la maîtresse avait accepté de considérer que le symbole de l'ampoule incluait la représentation du support. Deux autres élèves, Raffik et Dorda, avaient alors demandé à ce que la planchette sur laquelle sont plantés les clous (voir la représentation ci-dessus) soit symbolisée. Mais devant le refus de l'enseignante, pour des raisons énoncées mais incomprises par les élèves, Raffik souffle à l'oreille de Dorda : « laisse tomber, Leïla c'est la chouchou », signifiant que la sélection des « bonnes réponses » par la maîtresse dans ce cours dialogué ne relève que de caprices qui lui sont personnels. Mais en CM2, ces cas-là sont rares, isolés, et les valorisations régulières maintiennent, même si c'est sur une part de leurre, les relations pédagogiques.

Les enfants de familles populaires, au sens où ils sont majoritaires dans la scolarité unique, n'ont que l'école pour apprendre cette part de la culture que seule l'école peut leur enseigner : la culture savante, littéraire, etc. que les classes sociales au pouvoir se sont longtemps accaparée. Cacher cet aspect, pour des raisons « politiquement correctes » de non stigmatisation, c'est participer à cette illusion selon laquelle la confrontation avec la culture scolaire serait une affaire purement personnelle, c'est empêcher de mesurer le cheminement intellectuel nécessaire, forcément plus grand pour ces élèves que pour ceux, minoritaires, pour qui les implicites scolaires sont entendus.

Quand cet écart culturel entre l'école et les élèves de familles populaires n'est pas présenté comme un espace de travail et une possibilité d'appropriation, il passe d'abord inaperçu par les élèves concernés. C'est le cas le plus fréquent en élémentaire où il est davantage possible et fréquent de rassurer sur des dimensions « personnelles » extérieures aux apprentissages. Les élèves sont plus protégés des verdicts, ce qui a pour avantage de ne pas les démoraliser, mais pour inconvénient de ne pas désigner clairement les « sauts » cognitifs à opérer. Les élèves sont souvent félicités pour avoir « participé », « donné une réponse », en atténuant le décalage avec la réponse attendue, ce qui relève de louables intentions, mais qui ont pour effet de laisser les réelles exigences opaques.
De plus, en primaire, immanquablement, quand un élève a échoué à un exercice important, il est chaudement félicité dans la demi-journée qui suit sur des aspects annexes des leçons : il a choisi une belle police de caractère pour dactylographier la rédaction (qui ne correspond pas aux exigences), etc. La relation pédagogique est étayée artificiellement : l'enseignant n'est pas vu comme mettant toujours des mauvaises notes, mais pas davantage comme quelqu'un guidant vers des sauts cognitifs à franchir.

Mais cette illusion ne peut perdurer : le plus souvent au collège, les difficultés sont révélées, sans pour autant aider les élèves à les surmonter : le temps manque, les cours s'enchaînent, et les outils pédagogiques disponibles ne résolvent pas le problème... Les enseignants sont moins disponibles qu'en élémentaire pour aider à segmenter les activités en micro-tâches : on peut de plus en plus difficilement avoir « juste » sans procéder aux sauts cognitifs, sans s'approprier les savoirs.
Les élèves n'entendent que leur non-conformité, l'écart culturel est alors bien visible, mais leur semble infranchissable ; ils ne perçoivent qu'une altérité radicale, une différence sur un mode ethnicisé. Dans une société où les injustices sociales sont moins désignées comme telles, le masquage de ce que les savoirs scolaires sont socialement marqués au sens où ils ont été longtemps l'apanage d'une minorité empêche de penser leur appropriation comme une conquête sociale. Mais les élèves perçoivent confusément cette injustice, et brutalement leur non-conformité culturelle et les interprètent alors avec les catégories qui leur sont disponibles.

Dans ce contexte, les élèves ont parfois tendance à adopter des attitudes de « refus » de l'acculturation, qui ne font qu'amplifier leurs difficultés scolaires. De leur côté aussi, les équipes pédagogiques ne saisissent souvent l'expression de la distance culturelle que de façon insurmontable, à travers la thématique du « *handicap socio-culturel* ». Cette perception compassionnelle de l'écart social rend encore une fois l'élève et sa famille responsables de ne pas connaître les implicites de la culture scolaire.
Face à ce constat, ne faut-il pas penser que l'institution scolaire doit justement désigner cet écart culturel comme un fait « normal » puisqu'il concerne la majorité des élèves de la scolarité unique ? Le fait de donner ainsi à voir aux élèves que l'écart social avec la culture scolaire constitue non pas une anormalité mais l'espace de travail logique de la scolarité unique, pourrait les aider à mieux identifier le chemin à parcourir et à fournir aux enseignants des leviers pour leur pratique.

5 QUATRIÈME PARTIE. CONCLUSIONS ET RETOUR AU CAS « TOPAZE ACCUSÉ »

Au collège, en cours d'année, les exigences s'accélérant, les verdicts étant plus explicites (conseil de classe...), les élèves perçoivent que leur volonté d'être conformes se traduit par un échec. Et les dispositifs pédagogiques ne leur permettent pas davantage de développer une attitude d'appropriation. On voit alors progressivement croître une attitude de rejet des situations pédagogiques : l'investissement dans des révisions est discrédité par les résultats, les enseignants, sur le même registre qu'auparavant, basculent de l'image de « gentil » (donnant des activités faisables) à « méchant » (il met les élèves en difficulté).
Et il faut s'expliquer sa méchanceté, il faut s'expliquer pourquoi dans la classe les uns réussissent et pas les autres… La tentation est grande d'identifier les perdants à partir de critères ethnicisés sans percevoir que les enfants d'immigrés sont plus souvent, dans ces établissements, des enfants de familles très populaires qui sont en fait victimes non pas de pénalisations racistes de la part des personnes-enseignants, mais plutôt d'injustices sociales découlant des implicites véhiculés par les dispositifs pédagogiques.

C'est ici que les accusations de la baronne Pitart-Vergniolles à l'encontre de Topaze illustrent selon nous le fait que, lorsque l'interprétation des situations de classe n'est pas clairement ramenée par l'école sur les enjeux d'apprentissage de savoirs, on laisse libre cours aux interprétations disponibles à l'esprit des jeunes et de leurs familles, sur la base des éléments « de surface » dans la situation : dans les exemples précédents, les réponses de Leïla sont objectivement plus souvent retenues que celles de Raffik ou de Dorda, sans que le favoritisme n'entre en ligne de compte ; et si des élèves blancs et asiatiques connaissaient bel et bien plus souvent que les autres les attendus du contrôle ignorés par Amidou et ses copains, ce n'est pas parce qu'ils ont été renseignés par la maîtresse, mais parce que leurs familles ont un cursus scolaire plus important, et qu'Amidou ne considère pas comme « blancs » les copains qui le sont pourtant alors qu'ils habitent la même cité.
La relégation, le racisme, ne sont pas des fantasmes victimaires, mais bien une réalité de ces jeunes dans leur vie quotidienne : si les dispositifs pédagogiques ne donnent pas clairement à voir que ce qui est évalué est un apprentissage plus ou moins réussi, ni où se situent les « ratés » et les moyens de corriger le tir pour apprendre réellement, il n'y a donc pas à s'étonner que les

élèves interprètent autrement ce qui leur arrive, en tant que victimes du pouvoir « personnel » de l'enseignant.
Dès lors, quand l'élève perçoit l'enseignant comme quelqu'un de mauvaise volonté, il lui semble inutile de se donner du mal au travail. C'est même dangereux pour l'image de soi : mieux vaut se dire qu'on est victime voire « fainéant » quand on a affaire à des « profs qui dégoûtent » plutôt que de risquer de paraître bête si on étudie mais qu'on échoue.
D'autant qu'au collège, avec l'entrée symbolique dans l'adolescence, la pression du groupe de pairs à « faire son choix » entre les victimes ou les « bouffons » pèse progressivement de plus en plus lourd. Trahir le groupe de pairs qui s'amuse et rigole, c'est prendre le risque de se couper des amis du quartier, risque qui est d'autant moins pris par les élèves quand ils pensent n'avoir pas de chance de gagner sur le terrain des résultats scolaires.
Tous les élèves suivis, rappelons-le, s'ils avaient des difficultés à saisir l'activité cognitive sollicitée, étaient mobilisés en élémentaire, où la relation pédagogique était maintenue avec l'enseignant. Nous avons donc pu observer des processus de basculement d'une série de difficultés d'apprentissage de savoir, à un cumul de difficultés buttant sur les attentes implicites, et jusqu'à un rejet de l'école sur des bases relationnelles et identitaires.

Aucune des difficultés d'apprentissages observées ne relève d'une pathologie, ni d'une fatalité. Simplement, les dispositifs pédagogiques n'ont pas permis de les lever, voire ont contribué aux incompréhensions.
D'une part, cela montre qu'il y a un continuum entre les difficultés cumulées qui conduisent au décrochage et ces mêmes types de difficultés lorsqu'elles sont isolées (dans une discipline…) ou même lorsqu'elles sont surmontées. En fait, ce que nous avons décrit quant aux difficultés sur le registre cognitif produit un effet loupe sur les processus au travers desquels se réalisent les inégalités sociales de réussite scolaire : au travers d'apprentissages inégaux selon la connivence ou la méconnaissance des attendus scolaires implicites.
D'autre part, le fait que ces difficultés soient de type courant (même si cumulées elles produisent des effets graves) invalide toutes les catégories qui essentialisent l'interprétation des difficultés scolaires et les font percevoir comme une fatalité, alors que, comme dans le cas Topaze, elles viennent souvent obstruer la compréhension de ce qui se joue dans la classe, et même la compréhension par les praticiens des mécanismes dans lesquels ils sont impliqués.
L'oubli par les enseignants (socialement et institutionnellement influencés) de ce que l'appropriation des savoirs et les sauts cognitifs sollicités ne sont pas évidents et nécessitent une construction progressive et encadrée par l'école, leur fait minorer l'importance de ce qui se joue dans la confrontation des élèves aux dispositifs pédagogiques.
Les propos de Topaze, avec la caricature de l'essentialisation médicalisée, illustrent un phénomène récurrent : ces conceptions désarment les enseignants dans l'exercice de leur propre métier.
Au contraire, la remise en cause du modèle implicite de l'élève « normal », et sa redéfinition explicite comme devant, dans la scolarité unique, se baser sur l'enfant qui n'a que l'école pour apprendre les savoirs et les attendus scolaires, pourrait conduire à interroger les dispositifs pédagogiques. Et ce, sans se culpabiliser individuellement, mais en cherchant des solutions collectives pour élaborer de nouvelles façons de faire.
Évidemment, cela implique pour les enseignants d'avoir du temps de préparation et une réelle formation au métier et aux savoirs, comme cela implique le lien entre formation et recherche en éducation et le développement de celle-ci.

Sur le plan de la recherche, cela invite, comme vous l'avez fait en m'invitant, à permettre l'échange entre diverses approches de recherche, et pour ce qui me concerne, entre sociologie et didactique.
Si la recherche sociologique montre les limites _ comme y contribue, j'espère, notre équipe, et d'autres_ de l'appropriation par les enseignants des modèles didactiques et des apprentissages réellement réalisés par des élèves socialement marqués (et non pas lambdas, dont on pourrait se demander quel est le modèle social qui préside à sa définition), l'élaboration de nouveaux types de dispositifs pédagogiques conforte la place que devraient prendre des théories de l'enseignement des savoirs.

6 RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BAUTIER É. & *al.* (2006), *Apprendre à l'école. Apprendre l'école. Des risques de construction des inégalités dès la maternelle*, Paris : Chronique sociale

BAUTIER É. & ROCHEX J.-Y. (1997/2007), Apprendre : des malentendus qui font la différence. I*n* Deauvieau & Terrail (eds), *Les sociologues et la transmission des savoirs.* Paris : La Dispute

BAUTIER É. & ROCHEX J.-Y. (1998), *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens – Démocratisation ou massification ?* Paris : A. Colin

BONNÉRY S. (2006), La question de "l'ethnicité" dans l'École : essai de reconstruction du problème, Sociétés et jeunesses en difficulté, n°1 : http://sejed.revues.org/document109.html

BONNÉRY S. (2007), *Comprendre l'échec scolaire.* Paris : La Dispute

BONNÉRY S. (2009a), Contenus, pratiques pédagogiques et échec scolaire. In Van Zanten A. & Duru-BELLAT M. (dir.), *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires.* Paris : P.U.F.

BONNÉRY S. (2009b), Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage, *Revue Française de pédagogie*, n° 167, avril-mai-juin

BOURDIEU P. & PASSERON J.-Cl. (1964), *Les héritiers.* Paris : éd. Minuit

BOURDIEU P. (1979), *La distinction.* Paris : éd. Minuit

BOUVEAU P. & ROCHEX J.-Y. (1995), *Les ZEP, entre école et société.* Paris : INRP / Hachette

BROCCOLICHI S. (1997) Les abandons d'études avant la fin d'un cycle. *Bulletin d'information ONISEP* 518.

BROUSSEAU G. (1986), Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques, *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 7, n°2.

BUTLEN D., PELTIER M.L. & PÉZARD M. (2002), « Nommés en REP, comment font-ils ? », *Revue Française de Pédagogie*, n° 140

CHARLOT B., BAUTIER É. & ROCHEX J.-Y. (1992), *École et savoirs dans les banlieues… et ailleurs*, Paris : A. Colin

DEAUVIEAU J. & TERRAIL J.-P. (2007), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, Paris : La Dispute

DEMEUSE M., FRANDJI D., GREGER D. & ROCHEX J.-Y. (2008) *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe*, Lyon : INRP

DEPP (2009), *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Ministère de l'Éducation Nationale

HALTÉ J.-F. (1993), *La didactique du français*, Paris : PUF

ISAMBERT-JAMATI V. (1985), « Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme "problème social" dans les milieux pédagogiques français », *in* Plaisance Éric (dir.) *L'échec scolaire : Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Paris : éd. du CNRS
KAHN A. (2007), Un gène ne commande jamais un destin humain, *L'Humanité*, 4 avril.
LAHIRE B. (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'"échec scolaire" à l'école primaire,* Lyon : PUL
MARGOLINAS C. (2005), Les bifurcations didactiques, *in* Mercier A. & Margolinas C., *Balises en didactique des mathématique*s, Grenoble : La pensée sauvage
MARTIN É. & BONNÉRY S. (2002), *Les classes-relais*, Paris : ESF
MARTINAND J.-L. (1999), La question de la référence en didactique du curriculum, http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol8/n2/v8_n2_a2.html
PELTIER M.-L. (2004), *Dur pour les élèves, dur pour les enseignants, dur d'enseigner en ZEP*, Grenoble : La pensée sauvage
PINELL P. & ZAFIROPOULOS M. (1978), La médicalisation de l'échec solaire, *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol.24/1.
ROCHEX J.-Y. (1995), « Des rythme scolaires ou la mystification du sujet », *Les cahiers de l'école et la Nation*
ROPÉ F. & TANGUY L. (1994), (dir.), *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris : L'Harmattan
SÈVE L. (1964), Les dons n'existent pas, *L'école et la Nation*, n° octobre.
SÈVE L. (1989), « Touche pas à mon rythme », *L'école et la Nation*, n° 402, n° septembre
TERRAIL J.-P. (2002), *De l'inégalité scolaire*, Paris : La Dispute
THIN D. (1998), *Quartiers populaires. L'école et les familles*, Lyon : PUL