

in Jean-Pierre Terrail (dir.), *La scolarisation de la France, Critique de l'état des lieux*, Paris, La Dispute, 1997, p. 105-122.

Ces malentendus qui font les différences

Élisabeth Bautier,
Jean-Yves Rochex,
Équipe ESCOL, Université Paris VIII

On l'a vu dans le chapitre 1, la prolongation massive des cursus scolaires est loin d'avoir fait disparaître les inégalités entre groupes sociaux. Mais elle les a manifestement rendues plus difficiles à percevoir et à objectiver, tant pour ceux qui en font l'expérience immédiate que pour ceux qui font profession de les analyser. D'une part, parce que la diversification des filières de l'enseignement secondaire a multiplié les voies d'accès aux différents niveaux de formation ou de certification (en particulier au niveau baccalauréat), lesquelles sont loin d'être de valeur égale sur le marché du travail ou des possibilités de formation post-secondaire. D'autre part, parce que les effets conjugués d'une politique volontariste plus soucieuse de gestion des flux d'orientation que de réelle amélioration des conditions d'apprentissage et d'une mise en concurrence croissante des établissements secondaires ont contribué à brouiller notablement les normes d'exigence et leur perception et à accroître les inégalités entre établissements¹. Le lien entre niveau de scolarisation, voire de certification, et acquisitions intellectuelles et culturelles effectivement réalisées durant le cursus scolaire a ainsi été rendu beaucoup plus incertain, et il en résulte souvent de cruelles déconvenues lorsque les élèves qui ont pu se trouver ainsi partiellement leurrés quant à leur "niveau", entreprennent une nouvelle étape de leur cursus (entrée au lycée ou dans l'enseignement post-bac, par exemple).

L'objet de ce qui précède n'est évidemment pas d'entonner "la plainte du niveau qui baisse", mais de dire que la mise en évidence et l'évaluation des inégalités scolaires ne sauraient se limiter à la mesure des taux d'obtention des différents diplômes et des taux de sortie aux différents niveaux de formation, sans s'intéresser aux inégalités d'acquisitions cognitives et culturelles entre élèves suivant un même cursus, aux différences d'efficacité des formes de mobilisation et des modalités d'apprentissage qu'ils mettent en œuvre. Une telle évolution des problématiques, s'intéressant non seulement aux inégalités produites mais à leurs processus de production, apparaît comme une des évolutions importantes de la recherche en éducation de la dernière décennie.

De la scolarisation comme cadre à la scolarisation comme activité

En 1970, Bourdieu et Passeron écrivaient que, si notre système d'enseignement consacre et perpétue les privilèges culturels, « c'est que le rapport à la culture qu'il reconnaît n'est complètement maîtrisé que lorsque la culture qu'il inculque a été acquise par familiarisation (...). On voit en premier lieu que, en ne donnant pas explicitement ce qu'il exige, il exige uniformément de tous ceux qu'il accueille qu'ils aient ce qu'il ne donne pas »². Perspective très éclairante, encore aujourd'hui, mais qui, à l'époque demeurait purement théorique, sans être le résultat d'observations ou de constats empiriques. Il en va d'ailleurs de même des hypothèses de Bourdieu portant sur le rôle de la famille dans la transmission du capital culturel et du système de dispositions (l'*habitus*) qui, en se composant, contribuent à produire les conduites scolaires et les attitudes devant l'école dont procèdent pour une large part les inégalités de « réussite » ou d'« échec » scolaires

1. Sylvain Broccolichi, « Orientations et ségrégations nouvelles dans l'enseignement secondaire », *Sociétés contemporaines*, n° 21, 1995, p. 15-27. Cf. également, du même auteur, *Organisation de l'école, pratiques usuelles et production d'inégalités*, Thèse de Doctorat, EHESS, 1994, et (avec Françoise Cœuvrard), « L'engrenage », in Pierre Bourdieu et alii, *La misère du monde, op. cit.*, p. 639-648.

2. Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Ed. de Minuit, 1970.

entre groupes sociaux³. La famille, dans cette construction théorique, n'a guère de réalité propre, pas plus que les activités et les rapports qui se réalisent et se nouent en son sein ; elle n'est que le support du capital et des dispositions culturels et linguistiques qui caractérisent la classe d'appartenance. De même, l'institution et les activités scolaires ne sont guère envisagées pour elles-mêmes mais comme espace, champ, où se révèlent les déterminismes à distance liés aux différents habitus et où s'impose l'arbitraire de l'habitus des classes dominantes.

De nombreuses recherches empiriques ont, depuis, franchi les murs des écoles et établissements et des classes, massivement inspirées par les théories de la Reproduction durant la décennie 1970, aujourd'hui de plus en plus sous-tendues par les paradigmes « constructivistes » de l'interactionnisme symbolique et de la phénoménologie sociale⁴. Mais, quelle que soit la diversité des postures théoriques qui les inspirent, ces différentes recherches se sont pour une très large part focalisées sur les représentations sociales, les catégories d'entendement, de jugement, d'évaluation et d'orientation des enseignants, sur les interactions maître-élèves, sur les diverses modalités d'imposition, de négociation ou de transgression des règles et des routines d'un ordre scolaire pensé beaucoup plus en termes « polémologiques » que cognitifs. Elles ne se sont guère intéressées aux rapports entre ces phénomènes et les processus et activités d'enseignement et d'apprentissage de contenus cognitifs et culturels spécifiés, lesquels obéissent à leurs propres normes, pour une part irréductibles à celles de l'ordre scolaire. Ces travaux apportent des éclairages tout à fait intéressants sur ce qui se passe et se joue au sein des enceintes scolaires ; ils posent des questions redoutables à l'institution scolaire, aux pratiques et aux catégories d'interprétation des situations mises en œuvre par ses divers protagonistes, mais ils ne nous apprennent que peu de choses sur les processus individuels et sociaux qui permettent, favorisent ou, au contraire, entravent *l'appropriation des savoirs par des élèves appartenant à différents milieux sociaux*. Dans leurs problématiques comme dans leurs objets, ces travaux appréhendent la scolarisation plus comme cadre ou comme scène où se révèlent ou se construisent des logiques et des processus sociaux d'ordre général, que comme *activité spécifique*, confrontée à des objets et des contraintes ayant leur caractère propre, et dans laquelle ces logiques et processus sociaux s'incarnent, se spécifient, voire se transforment.

Penser et interroger la scolarisation comme activité spécifique nécessite dès lors de faire porter l'investigation sur les modalités concrètes de cette activité, sur les pratiques de chacun de ses protagonistes⁵, analysées et interrogées au regard des savoirs concernés et des activités cognitives que requièrent leur appropriation et leur exercice, lesquels ne sauraient être réduits à de pures exigences arbitraires et élitistes⁶. Seront donc interrogés de ce point de vue les pratiques des professionnels du système éducatif, les modalités de mise en forme scolaire des savoirs pour les enseigner, voire les choix et arbitrages qui président à l'élaboration et à la différenciation des curriculums selon les filières. Le seront également non seulement le degré de préoccupation scolaire des parents (et des proches) et leur implication pratique effective dans la scolarité de leurs enfants, mais la pertinence et l'efficacité des mobilisations, des attitudes et des rapports au langage et au savoir, pour une grande part socialement construits au sein de la famille, que ceux-ci importent et mettent en œuvre dans les situations scolaires. De telles investigations ont permis de mettre à jour de véritables et persistants « malentendus socio-cognitifs » entre les élèves et leurs familles d'une part, l'école, ses pratiques et ses

3. Pierre Bourdieu, « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, vol. VII, n° 3, 1966, 325-347.

4. Pour une présentation synthétique de ces évolutions de la sociologie de l'éducation, que nous n'avons pas la place de faire ici, cf. Marie Duru-Bellat et Agnès Henriot-van Zanten, *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 1992, et Jean-Louis Derouet (dir.), *Éducation et Sociétés. Pour un nouveau bilan de la sociologie de l'éducation*, Actes du colloque de l'AISLF (mai 1993), Bruxelles, De Boeck, à paraître.

5. Essentiellement élèves et enseignants pour ce qui nous concerne ici, mais l'interrogation vaut également pour chacun des maillons de la « chaîne de transposition didactique » des savoirs et pratiques sociales de référence : concepteurs des programmes, des manuels et auxiliaires pédagogiques, formateurs d'enseignants, etc.

6. Cf. sur ce point, Jean-Claude Forquin, *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, Bruxelles, De Boeck, 1989.

professionnels d'autre part, mais aussi entre le souci affirmé par la majorité des enseignants d'œuvrer à la démocratisation de l'accès au savoir, et leurs modalités d'« adaptation » aux « nouveaux publics ».

Ainsi est-ce davantage une différence dans ce qui est considéré comme savoir et comme apprentissage par les élèves, dans les modalités selon lesquelles ils donnent sens à leur scolarité et interprètent les situations scolaires, qu'une différence de capital culturel ou de compétences cognitives qui peut rendre compte des processus de différenciation qui, cumulés, vont produire de l'« échec » ou de la « réussite » scolaires, ce y compris au sein de milieux sociaux que les indicateurs socio-statistiques traditionnels tendent à présenter comme homogènes. A mobilisation initiale équivalente, les malentendus portant sur les postures et activités intellectuelles requises par l'appropriation des savoirs et de la culture peuvent, lorsque le fonctionnement de l'institution scolaire et les pratiques de ses professionnels ne permettent pas de les lever, ou lorsqu'ils contribuent à les créer ou à les renforcer, leurrer durablement certains élèves quant à la nature du travail intellectuel et des activités pertinentes pour apprendre et, par là, les détourner de la voie de l'apprentissage, et aboutir, par effet de cumul, à des situations, des parcours et des acquisitions scolaires très contrastés. Divers travaux de recherche permettent de penser que trois composantes de l'expérience scolaire sont au cœur de tels processus de différenciation : le rapport à la scolarité, le rapport au savoir et au langage, et le rapport aux tâches et activités scolaires.

Logique de cheminement et métier d'élève, ou logique d'apprentissage et travail d'apprenant ?

C'est souvent le sens même de l'entreprise scolaire⁷ qui est au cœur du malentendu. Ainsi, nombre d'élèves ne peuvent-ils conférer sens et valeur à leur présence à l'école et aux activités qu'on y exige d'eux que dans une logique du "niveau" et du cheminement, voire de la survie. Le sens de l'entreprise scolaire semble à leurs yeux ne guère être lié avec ce qu'ils sont censés y faire et y apprendre, mais se réduire à la course d'obstacles permettant de « passer » de classe en classe, d'aller ainsi « le plus loin possible » et de pouvoir prétendre *ipso facto* à « un bon métier ». Cette référence au métier et à l'avenir demeure cependant très confuse et indifférenciée, de l'ordre de l'imaginaire ; ce faisant, elle ne peut contribuer à conférer ou à restituer une valeur et un sens cognitifs et culturels aux activités d'apprentissage et à leurs contenus. Ceux-ci n'ont dès lors aucune légitimité propre et ne peuvent apparaître que comme des « obligations scolaires », dont il convient — au mieux — de « s'acquitter », dans l'attente de pouvoir en être « libéré ». Une telle réduction de l'institution à sa fonction certifiante, et des parcours scolaires à leur supposée valeur d'échange censée garantir l'accès à l'emploi s'affirme souvent chez les élèves en difficultés au détriment de la reconnaissance (dans les deux sens du terme) de la scolarisation comme matrice possible d'apprentissages et de développement culturel. Exacerbée par la situation socio-économique et le poids des discours économistes sur les missions assignées et reconnues à l'institution scolaire, elle est particulièrement prégnante chez les élèves de milieux populaires. Pour autant, elle est loin d'affecter l'ensemble de ceux-ci. Ainsi, dans nombre d'écoles et établissements ZEP comme ailleurs, les bons élèves sont-ils ceux qui, sans pour cela méconnaître l'importance de leur parcours scolaire et des certifications qu'ils peuvent y obtenir pour leur future insertion professionnelle et sociale, peuvent conférer un sens et une valeur aux activités et contenus d'apprentissage dans l'ici-et-maintenant de leur présent d'élève, pour leur formation et leur développement intellectuels et culturels, voire pour lesquels c'est la réussite et le goût pour tel ou tel domaine de savoir qui préside à la formation du choix ou de l'imaginaire professionnels, ou encore aux yeux desquels un savoir peut être important sans pour autant être utile. Même si leur expérience scolaire n'est pas sans problèmes ni sans ambivalences, ils parviennent à y conjuguer logique institutionnelle de cheminement et logique culturelle d'apprentissage et de développement.

Ainsi, pour les uns, le « niveau », le « bon métier » et l'avenir qu'on en attend ne peuvent-ils donner du sens que de l'extérieur au savoir et aux activités

7. Le terme *entreprise* n'est évidemment pas employé ici en son acception économique, mais au sens de dessein, de projet.

proposées par l'école, alors que, pour les autres, le savoir, la culture présentent du sens en eux-mêmes. Constat qui amène tout à la fois à interroger la part prise par les pratiques enseignantes dans ce processus, et à se défier des discours et pratiques qui rabattent la question du sens de l'école et du savoir sur celle de leur utilité, réelle ou supposée : à ne justifier la scolarité que par sa fonction de préparation à l'insertion socioprofessionnelle, ne court-on pas le risque d'enfermer les jeunes d'origine populaire dans un rapport au savoir et à l'école qui ne leur permet guère de se construire les compétences et attitudes requis par la réussite scolaire, ni d'avoir accès au sens et au plaisir d'apprendre et de savoir... et, dès lors, de les préparer fort mal à cette insertion à laquelle se réduit pour eux la finalité de l'institution scolaire ?

Les deux logiques précédemment décrites qui sous-tendent le rapport à l'école et à la scolarité vont bien souvent de pair avec des rapports au savoir et des modes d'interprétation des situations scolaires contrastés et différenciateurs des élèves. Ainsi les élèves qui se situent dans la seule logique du cheminement (et qui sont ceux qui sont le plus souvent en difficultés scolaires) ne valorisent guère les savoirs qu'en ce qu'ils permettent de "faire face" aux situations de leur vie quotidienne, situations scolaires comprises. Fréquemment identifiés aux seules situations où ils sont censés être acquis ou mis en œuvre, les savoirs ne se voient dès lors reconnue aucune valeur transférable dans d'autres situations, aucune portée anticipatrice et constitutive d'expériences à venir. Le travail requis par l'apprentissage semble se réduire pour ces élèves au suivi des consignes scolaires et à l'observance des règles de comportement : se comporter correctement, faire ses devoirs, venir en classe, y avoir le matériel demandé, etc. On constate dès l'école élémentaire la difficulté de nombre de ces élèves à percevoir qu'il existe une spécificité des contenus d'apprentissage et des disciplines scolaires (la grammaire, les mathématiques...) qui transcende la diversité et la succession des exercices et des moments qui font le quotidien de la vie de la classe. En revanche, ces exercices et ces moments ne sont, pour les élèves qui se situent dans une logique d'apprentissage, que le "contexte" d'une activité cognitive dont ils identifient l'objet et le registre spécifique au-delà du strict suivi de la consigne, et au cours de laquelle ils font souvent plus que ce que demandent l'enseignant ou la tâche⁸, cette valeur ajoutée, cet excédent pragmatique leur facilitant la reconnaissance et l'appropriation des savoirs dans leur cohérence et dans leur globalité. Ces deux modes d'interprétation des situations, des tâches et des activités scolaires ne mobilisent évidemment pas la même activité intellectuelle et ne produisent donc pas les mêmes effets en termes d'apprentissage, d'acquisitions cognitives et de rapport à l'école et à ses professionnels.

Ainsi, pour les élèves qui se situent dans la seule logique du cheminement et du « métier d'élève », le travail intellectuel, les activités d'apprentissage et les contenus qu'ils permettent d'élaborer, ne sont guère perçus comme tels et disparaissent derrière l'effectuation des tâches et exercices scolaires et la conformité aux rituels de la classe ou du cours. De l'élémentaire à l'université (qui doit elle aussi faire face à l'arrivée massive de "nouveaux publics"), on trouve ainsi des élèves ou des étudiants qui peuvent être très mobilisés pour réussir leurs études, tout en demeurant dans le malentendu et peu efficaces du point de vue de l'appropriation des savoirs. Croyant faire ce qu'il faut en s'acquittant des tâches et en se conformant aux prescriptions scolaires sans pour autant être à même de mobiliser pour cela l'activité intellectuelle requise par un réel travail d'acculturation, ils estiment en être quitte avec les réquisits de l'institution, et satisfaire ainsi aux conditions de la réussite, ce qui n'est que rarement le cas. Le malentendu s'instaure dès le C.P. et ne fait que croître au cours de la scolarité⁹. Il s'y conjugue fréquemment avec un autre leurre, celui qui conduit ces élèves, centrés sur

8. Nous avons pu observer ces différences entre élèves scolarisés dans les mêmes classes d'écoles ou établissements ZEP ou "sensibles", soit donc entre élèves dont les origines et appartenances sociales sont très proches, et qui sont confrontés aux mêmes pratiques enseignantes et aux mêmes consignes et exercices, qu'ils interprètent cependant de manière très différente, quel qu'en soit le degré de pertinence. Cf. Bernard Charlot, Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 1992.

9. Il semble aujourd'hui s'étendre de plus en plus aux dispositifs et activités d'aide aux devoirs et d'accompagnement scolaire (cf. chapitre VIII).

l'effectuation de tâches parcellaires qu'ils ne peuvent mettre en rapport avec des principes généraux tenant de la spécificité des disciplines et des contenus d'apprentissage, à s'en remettre entièrement à l'enseignant, qu'ils désignent dès lors comme « celui qui nous apprend », qui « dit ce qu'il faut faire », voire à réduire les situations et les exigences scolaires à leurs seules composantes affectives et relationnelles. Tout se passe pour ces élèves comme si le manque de clarté cognitive sur la nature des activités intellectuelles requises par les apprentissages se payait d'une exacerbation de la dépendance à l'égard de la personne de l'enseignant. Inversement, les appréciations et évaluations discriminantes, visant à faire la part, dans les travaux produits par les élèves, entre ce qui est réussi et ce qui ne l'est pas, sont bien souvent perçus par ceux-ci comme discriminatoires à l'égard de leur personne (« j'ai une mauvaise note parce que le prof ne peut pas me saquer, parce qu'il est raciste, etc. »). Faut-il préciser que, si le chemin mène rarement à la réussite, désillusion et sentiment d'injustice, rancœur et ressentiment sont, eux, bien souvent au rendez-vous ? On peut même penser qu'ils prennent d'autant plus d'ampleur et risquent d'autant plus de se muer en violence à l'égard de l'institution et de ses agents que le moment où se dévoilent ces malentendus semble aujourd'hui différé de plus en plus tard dans le cursus.

En revanche, pour les élèves qui ne se situent pas dans le seul « métier d'élève » mais dans le travail d'apprenant, les tâches et exercices scolaires sont l'occasion d'une réelle activité cognitive et d'un travail de décontextualisation-recontextualisation par lequel les savoirs s'émancipent des situations et activités où ils sont acquis et peuvent être reconnus et mobilisés dans d'autres contextes, devenir constitutifs d'autres situations et expériences. Ces élèves font la distinction entre exercices et objets d'apprentissage. Ils s'interrogent sur le sens des disciplines et le but des exercices et activités scolaires, cherchent à comprendre les principes qui les sous-tendent, et peuvent donner à leur activité un sens cognitif qui transcende la nécessité de s'acquitter de tâches morcelées, de routines ou d'exigences comportementales. Leurs conduites en classe et les propos par lesquels ils les commentent font preuve d'une autonomie relative par rapport au travail et à la personne de l'enseignant et aux rituels de la classe. Ils ont intuitivement conscience du caractère progressif et toujours incomplet des apprentissages, dont la réalisation participe d'un travail de développement et de transformation de soi, et d'élaboration de l'expérience personnelle. Alors que les élèves en difficulté se situent fréquemment dans une posture de non différenciation entre le *moi* de leur expérience quotidienne et celui de leur expérience scolaire, entre le registre de l'opinion fondée sur la première et celui de la construction des savoirs spécifique de la seconde, ces élèves se situent au contraire dans une posture de construction d'un *je* sujet apprenant, distinct du *moi* de l'expérience quotidienne et pouvant par là-même mobiliser les savoirs scolaires pour constituer ce *moi* et cette expérience comme objets de réflexion.

Les pratiques langagières, et tout particulièrement les pratiques propres à la culture écrite (au sens de la *literacy* des auteurs anglo-saxons¹⁰) sont sans conteste un des lieux princeps de la construction d'un tel rapport au monde et à soi-même. Ainsi les travaux menés par B. Lahire sur "l'échec scolaire" à l'école élémentaire¹¹ montrent-ils « qu'une disposition générale à l'égard du langage sous-tend la réussite à l'ensemble des tâches scolaires », disposition faite d'une maîtrise symbolique seconde, réflexive, explicite et consciente, qui vient ordonner, raisonner et donc transformer ce qui, dans l'expérience ordinaire, peut relever de l'usage et de la pratique implicites, non-conscients, et que les élèves en difficultés, majoritairement originaires des classes populaires, ne partagent pas. Pour nombre de ceux-ci, en effet, le langage (tout comme le savoir) est une pratique qui s'ignore comme telle, qui s'oublie dans son fonctionnement pour se fondre dans les actes, les événements et les situations. D'où leurs difficultés, et parfois leurs résistances, face aux activités scolaires spécifiques de la culture écrite qui exigent d'eux qu'ils

10. Sur ce point, cf. Jack Goody, *La raison graphique*, 1977, traduction française, Paris, Ed. de Minuit, 1979.

11. Bernard Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1993. Cf. également, sur les rapports entre travail cognitif et pratiques langagières, en situation scolaire ou non, Elisabeth Bautier, *Pratiques langagières, pratiques sociales*, Paris, L'Harmattan, 1995.

sachent et puissent opérer une importante transformation de leur rapport au langage et au monde. Plus généralement, à l'école élémentaire et bien au-delà, le *travail* d'écriture ne saurait être réduit à sa seule fonction de communication différée, ni à la seule application de règles de construction des différents types de textes (du récit de l'école primaire à la dissertation du lycée en passant par la rédaction du collège). Il est un instrument de pensée, un moyen de transformation intellectuelle de soi et de son rapport au monde, un outil irremplaçable de construction des savoirs et du sujet apprenant, en ce qu'il requiert nécessairement de sortir de la logique de l'expérience vécue et du rapport pratique d'immersion dans les situations immédiates. L'ensemble de ces transformations que les élèves en difficultés ont du mal à opérer, à chacun des niveaux du cursus, de l'école à l'université, est néanmoins exigé implicitement de tous, mais ne fait que rarement l'objet d'un enseignement explicite visant à ce que ceux qui n'en ont pas ou guère été dotés par leur socialisation familiale puissent construire et élaborer un tel rapport au langage, au monde et à eux-mêmes. Leur importance et leurs caractéristiques sont bien souvent méconnues par les enseignants et, à leur insu, maltraitées dans leurs pratiques professionnelles quotidiennes. Elles le sont d'autant plus que ceux-ci sont portés à juger des productions orales des élèves à l'aune des critères formels propres à l'écrit et à ignorer ou sous-estimer ainsi certaines pratiques langagières orales qui, pour n'être pas le produit d'une culture écrite, peuvent néanmoins témoigner d'un certain rapport réflexif au langage dont l'analyse et l'explicitation pourraient faciliter la construction de la maîtrise symbolique seconde et du rapport au langage et au monde requis et produit par le travail d'écriture.

Pratiques « innovantes » contre « tradition » : d'une méconnaissance à l'autre ?

Il n'est guère possible de faire la part entre ce que les processus de différenciation qui produisent l'« échec » ou la « réussite » scolaires doivent à la socialisation familiale et ce qu'ils doivent au fonctionnement de l'institution, aux pratiques et représentations de ses agents, tant l'expérience scolaire de chaque élève se construit à partir de chacun de ces deux domaines d'activités, de ressources et d'obstacles, d'aspirations et de contraintes. Ils ne sauraient donc, pas plus que la distorsion croissante entre la prolongation des cursus et la réalité des acquisitions cognitives auxquelles elle donne lieu, être imputés au seul compte des formes de mobilisation, des modalités d'apprentissage et d'interprétation des situations scolaires mises en œuvre par les élèves, sans que l'on interroge également les représentations et les modes d'activité professionnelle des enseignants. Si le mode dominant de transmission du savoir dénoncé par Bourdieu et Passeron depuis trente ans se caractérise par son « indifférence aux différences », le hiatus entre celui-ci et une part croissante des élèves est de plus en plus évident. De l'école au lycée et à l'université, la possibilité pour les élèves et les étudiants d'interpréter de manière pertinente les situations scolaires et de donner du sens aux contenus et activités d'apprentissage qu'on leur y propose ne peut plus être considérée comme un donné de l'exercice du métier enseignant. Elle demande, beaucoup plus souvent et avec beaucoup plus d'insistance qu'auparavant, à être construite, et cette nécessité touche aujourd'hui, quoique selon des modalités extrêmement diverses, toutes les disciplines et tous les ordres d'enseignement.

D'où la montée, dans le quotidien de l'expérience professionnelle comme dans le champ des prescriptions et incitations institutionnelles, des préoccupations pédagogiques et didactiques et de l'exigence de prendre en considération les différences existant entre élèves et entre groupes sociaux. L'évolution des conceptions et des modes pédagogiques, insistant sur la part prise par le sujet dans son apprentissage, voire disant vouloir mettre l'élève « au centre » du système éducatif, mais aussi et surtout le développement, depuis une quinzaine d'années, de politiques éducatives « territorialisées » (zones d'éducation prioritaires, projets d'établissement, projets éducatifs locaux, etc.), au titre de l'adaptation aux spécificités des différents publics et, spécialement, de l'aide aux publics en difficulté, ont abouti à une spécification croissante, locale mais aussi sociale, des contenus et formes d'enseignement¹². A-t-on pour autant rompu avec l'indifférence

¹². La politique ZEP, sa mise en œuvre et les problèmes qu'elles soulèvent font l'objet du chapitre suivant.

aux différences pour aller vers cette pédagogie explicite, rationnelle, que Bourdieu et Passeron opposaient à la « pédagogie par défaut » qu'est la pédagogie traditionnelle¹³ ? Rien n'est moins sûr.

En effet, nombre de discours institutionnels, prescriptifs ou incitatifs, mais aussi nombre de pratiques que nous avons pu observer et analyser, visant à adapter contenus et modes de travail pédagogiques aux élèves de milieux populaires, à prendre en compte leurs « différences », réelles ou supposées, peuvent aboutir à consacrer et entériner ces différences, à enfermer les élèves dans ce qu'ils sont, ce qu'ils savent ou ce qu'ils aiment, là où il s'agirait de travailler à ce qu'ils reconnaissent (dans les deux sens du terme) la nécessité et les exigences d'un travail d'acculturation qui leur permette d'élaborer leurs appartenances et expériences passées et présentes pour mieux s'en déprendre et anticiper sur des expériences à venir. Ce risque apparaît d'autant plus grand que, d'une part, les logiques d'adaptation mises en œuvre reposent sur une vulgate sociologique ne percevant les élèves et les milieux populaires qu'en termes de manques, de déficits et d'incapacités, sur des représentations et des valeurs qui sont celles des classes moyennes et supérieures, et que, d'autre part, méconnaissant les différences réellement pertinentes du point de vue des apprentissages scolaires, de leurs contenus et exigences propres, elles peuvent aller à l'encontre des objectifs affirmés en dressant des obstacles supplémentaires au travail cognitif requis par l'appropriation des savoirs par les élèves. En effet, dans la mesure où, comme on vient de le voir, ces différences se situent pour une large part dans la manière dont les élèves interprètent les attentes institutionnelles et les situations scolaires, plus les modes de travail pédagogique sont flous, « invisibles » ou ambigus, plus ils reposent sur l'implicite, moins ils permettent aux élèves peu familiers du rapport étroit entre travail cognitif et apprentissages effectifs de construire ce rapport nécessaire à l'appropriation des savoirs.

Tel est le cas de certains modes de travail inspirés de la "pédagogie de projet" et visant à répondre aux conceptions que se font les élèves de l'école et du savoir par une "finalisation" étroite des activités d'apprentissage et par leur plus grande proximité avec l'univers des élèves, lorsque ces modes de travail relèvent davantage, dans l'interprétation que peuvent en faire les élèves en difficulté, de "l'activisme" et de la réalisation sans cesse renouvelée de tâches et de productions variées, dont l'une remplace l'autre dans le quotidien de la classe et du métier d'élève, que de la construction progressive d'objets et de disciplines de savoir, de postures et de compétences intellectuelles. A méconnaître la nécessité de travailler explicitement dans la classe à ce que les élèves puissent construire et reconnaître le rapport entre chacun de ces deux registres, le bénéfice intellectuel escompté du remplacement partiel d'exercices scolaires formalistes par la réalisation d'actions et de projets "en situation" s'avère souvent fort décevant, voire nul, pour les élèves les plus en difficulté. Ces modes de travail visant à finaliser et contextualiser les apprentissages vont bien souvent de pair avec le souci d'accorder une grande importance à la référence au "vécu", à l'expression de l'expérience de l'élève, ou plutôt de l'enfant ou de l'adolescent. Mais la constitution de cette expérience en objet de réflexion et de pensée, son élaboration en savoir ne vont pas de soi, pas plus que la nécessaire distinction, tout à la fois cognitive et langagière, entre ce que l'on pourrait appeler le "moi-je" de l'expérience vécue et du rapport pratique aux situations immédiates, et le "je" objectivé d'un rapport réflexif à cette expérience, au monde et à soi-même. Lorsque ces processus ont déjà été construits chez l'élève, le recours et la référence à l'expérience personnelle et à l'expression de soi dans le cadre scolaire peuvent donner lieu pour lui à un travail d'élaboration de l'expérience en savoir. Mais, lorsqu'ils ne le sont pas (ce qui est le cas chez les élèves en difficulté) et lorsque leur importance est méconnue par l'enseignant, un tel recours, une telle référence, peuvent autoriser et légitimer l'indistinction entre le registre de l'expérience et du rapport pratique au monde, et celui du savoir et de l'élaboration conceptuelle, alors qu'il s'agirait de penser et de mettre en œuvre leurs rapports.

Cette tendance apparaît d'autant plus grande que les pratiques professionnelles enseignantes sont sous-tendues par des habitudes ou des

13. Le même type de préoccupation se retrouve sous la plume du sociologue britannique Basil Bernstein opposant les « pédagogies visibles » aux « pédagogies invisibles » : Cf. *Classes et pédagogies : visibles et invisibles*, Paris, CERI-OCDE, 1975, et « Sur les formes de classification et le découpage du savoir dans les systèmes d'enseignement », in *Langage et classes sociales*, Paris, Ed. de Minuit, 1975.

représentations aboutissant à ce que le *travail* d'écriture soit minoré, voire absent, dans les activités requises des élèves, au profit de l'expression, le plus souvent orale, de la subjectivité, censée être plus facile et plus motivante. L'évitement ou la minoration du travail d'écriture, ou sa mise en œuvre sur les seuls registres de l'expression ou du ludique, au détriment de la construction cognitive inhérente au travail de l'écrit et à l'activité intellectuelle qu'il permet et requiert tout à la fois, est préjudiciable aux élèves en difficulté en ce qu'il ne leur permet pas d'élaborer le rapport au langage, au monde et à eux-mêmes propre à la culture écrite, voire en ce qu'il renonce de fait à parvenir à un tel objectif. On peut considérer comme un symptôme d'une telle minoration du travail d'écriture la prolifération de méthodes et outils pédagogiques qui, parce qu'ils sont construits sur une logique d'exercices et non sur une logique de mise en activité intellectuelle de l'élève, évitent l'utilisation de l'écrit dans sa dimension cognitive et ne requièrent de l'élève que la seule réponse aux questions posées, par le cochage de cases, le dessin de flèches pour compléter des schémas, etc. Même si ces tâches et ces signes minimaux n'excluent pas en eux-mêmes la mise en œuvre d'une réelle activité intellectuelle, ils risquent fort d'entretenir ou d'accroître la confusion entre le fait de "s'acquitter" d'exercices et de tâches scolaires et celui de s'engager dans une activité d'apprentissage.

Ce type de méthodes et d'outils est particulièrement répandu dans les dispositifs et les enseignements visant à doter les élèves de compétences méthodologiques et de savoir-faire instrumentaux, dans ou hors l'école. Lorsque, comme c'est bien souvent le cas, une telle visée d'instrumentation méthodologique est pensée pour elle-même, sans lien avec des contenus de savoir (ou sans que les liens supposés soient pertinents), le risque est grand de substituer une logique de compétences techniques à une logique de savoir et de travail intellectuel¹⁴. Certaines de ces démarches peuvent apparaître satisfaisantes, pour les enseignants comme pour les élèves, parce que permettant à ces derniers de s'acquitter convenablement des tâches et des exercices proposés, mais leur mise en œuvre ne va pas ou guère au-delà d'une maîtrise technique étant à elle-même sa propre finalité. Elle ne change pas le rapport des élèves au savoir et à l'apprentissage, même si elle leur permet d'obtenir de bonnes notes et d'avoir ainsi l'impression de mieux satisfaire aux demandes scolaires. Plus généralement, il en va de même de la démarche, fréquemment adoptée face à des élèves en difficulté, qui consiste à tenter de rendre les apprentissages plus faciles en découpant les objectifs de savoir en petite unités morcelées qui se prêtent à une mise en exercices plus aisés à réussir. Une telle réussite ne mobilise bien souvent, elle aussi, que la seule dimension du métier d'élève, au détriment du travail intellectuel, lequel est parfois même interdit ou fortement bridé parce que la pauvreté de la situation d'apprentissage et du contenu sur lequel elle est censée porter a pour effet de dissoudre la spécificité et le sens de la discipline ou de l'objet de savoir visés.

*
* *

On le voit, il ne suffit pas d'« innover », ni de vouloir « adapter » les modes de travail pédagogiques aux élèves en difficulté pour *ipso facto* lever les malentendus d'ordre socio-cognitif entre ces élèves, les enseignants et les exigences propres à l'appropriation des savoirs et au travail intellectuel. Ce qui ne signifie pas que les démarches innovantes ci-dessus interrogées ne puissent être réellement "aidantes" pour certains élèves et leur permettre de remédier à certaines de leurs difficultés. Force est cependant de constater que, faisant trop bon marché de la spécificité des contenus et activités d'apprentissage, elles se révèlent trop souvent être des leurres, pour les enseignants comme pour les élèves, quant aux possibilités d'appropriation des savoirs et de réelles activités intellectuelles auxquelles elles sont censées donner accès. Autant dire que les conceptions pédagogiques et les pratiques enseignantes "innovantes", qui font aujourd'hui l'objet de fortes incitations institutionnelles au nom de la démocratisation de l'accès au savoir, peuvent, au-delà de leurs oppositions apparentes, partager avec les conceptions et pratiques "traditionnelles", sinon la même indifférence aux différences, du moins la même

¹⁴. Cf., pour une approche critique générale de ce type de logique, Françoise Ropé et Lucie Tanguy (dir.), *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan, 1994.

méconnaissance de ce qui donne forme et contenu aux différences entre élèves, et s'avérer dès lors beaucoup moins "démocratisantes" que ne l'espèrent ou ne l'affirment leurs promoteurs.

A l'encontre d'une telle méconnaissance partagée, d'autres pratiques, d'autres voies de recherche et de réflexion existent, qui ne séparent pas les enjeux politiques et sociaux de démocratisation de l'accès au savoir de la nécessaire interrogation de la culture scolaire et de ses modes de transmission. Les difficultés d'apprentissage, les embûches et les obstacles que les élèves, tout particulièrement ceux qui sont issus des milieux populaires, rencontrent, voire se créent, sur la voie de l'accès aux savoirs ne se situent pas tant en marge qu'au cœur des enjeux et des réquisits sociaux et épistémologiques des pratiques de savoir. Autrement dit, ils contraignent à décaper le vif des concepts, des savoirs et des pratiques intellectuelles, et du travail de création dont ils sont issus et qu'ils permettent de poursuivre, de la gangue des formes aliénantes de leurs modes de transposition et de transmission didactique, et des contradictions sociales et institutionnelles dans lesquelles ils sont pris. Il n'est pas de raccourci sur la voie de la démocratisation de l'accès au savoir et à la culture. Celle-ci a tout à perdre aussi bien à l'extension d'une conception faible de la culture s'accommodant d'un relativisme empirique ou de méthodologies sans contenus, qu'à l'installation satisfaisante dans les formes consacrées de la culture scolaire et de sa transmission, données comme éternelles et indépassables.