

Comprendre l'échec scolaire – Stéphane Bonnéry

Introduction

Depuis la fin des années 1990 l'école met en avant le développement de dispositions, voire de compétences chez l'élève par la mise en place de situations ou de dispositifs, d'interactions dans la classe, ou de supports écrits individuels censés amener les élèves vers des démarches de travail, de raisonnements et d'usage réfléchi du langage. Mais ces manières de faire qui organisent la classe peuvent être sources d'inégalités importantes. En effet, ces démarches posent la question des ressources et dispositions auxquelles les élèves doivent être familiers pour tirer partie de ces formes nouvelles. Ces obstacles liés aux pratiques nouvelles d'apprentissages sont d'autant plus redoutables qu'ils sont **invisibles** pour les enseignants comme pour les élèves.

Ces pratiques sont souvent construites dans l'évidence de leur bien-fondé : elles correspondent aux préconisations de la formation des enseignants (enseignement en séquences, individualisation du travail, référence à l'expérience de l'élève...). L'accent est en effet mis aujourd'hui sur des objets travaillés dans une transversalité disciplinaire, ou dans une logique de séquence thématique, et portant sur une pluralité de compétences permettant à chacun de se saisir d'une partie du travail, d'une partie des savoirs en jeu, de faire valoir une compétence particulière, mais qui ne permettent souvent pas de se saisir de l'objectif global envisagé par l'enseignant et l'institution. L'élève est ainsi pris au piège : **il croit (et souvent l'enseignant aussi) avoir fait ce qui était attendu, quand ce qu'il a fait ne lui permet pas d'avoir appris.**

Les inégalités scolaires ne préexistent pas à la scolarité : c'est dans l'école qu'elles apparaissent à partir des inégalités sociales entre élèves. Les inégalités statistiques constatées entre les parcours d'élèves issus de classes sociales différentes *se construisent* (et doivent donc être étudiées) à l'intérieur des salles de classes. Des recherches ont ainsi montré que les élèves proches de la déscolarisation au collège ou sortis sans qualifications du système scolaire n'étaient pas en rupture avec l'école primaire mais ils connaissaient d'importants déficits d'acquisition des savoirs du programme sans en être réellement conscients. C'est au collège que les difficultés comportementales (absence, indiscipline...) apparaissent, exacerbées par leur interprétation de la scolarité (sentiment d'injustice et d'abandon, conception de leur place d'élève inconciliable avec les attentes scolaires etc.). S'ils finissent par être orientés vers des filières de relégation, ils ne souffrent absolument pas de déficience intellectuelle.

Champ : pour comprendre la construction des « difficultés », le sociologue a suivi un groupe d'écoliers durant le dernier trimestre de CM2, l'année entière de 6^e et le trimestre suivant, au sein de deux collèges dont le public est majoritairement populaire (dont les résultats sont les moins bons aux évaluations nationales de 6^e dans leur académie) et deux écoles élémentaires où ces collèges recrutent.

Chapitre 1 : la difficulté intellectuelle dans le processus d'apprentissage

Description des difficultés rencontrée par Bassekou, élève de CM2, lors d'une séance de technologie. Objectifs : apprentissage du schéma électrique et de la schématisation, construction des notions de « circuit électrique, élément conducteur ou isolant, montages en série ou en parallèle ». Pour l'enseignante, ses écoliers étant plutôt « des concrets » qu'elle souhaite « ne pas décourager », elle décide de passer par l'étape du dessin et par la fabrication d'un interrupteur, avant d'aborder la schématisation. Lors d'une séance suivante, les écoliers réalisent des exercices qui induisent la notion de conduction. L'enseignante fait constater que si le circuit est bien monté, « l'ampoule s'allume. Le courant électrique passe », mais elle n'utilise pas le terme de conduction. Lorsque les élèves dessinent l'interrupteur, l'ampoule, la pile, ils se heurtent à des difficultés de représentation (détails, couleurs...). Lorsque Bassekou doit reconstituer le montage qu'ils ont dessiné lors de la séance précédente, il est bloqué par la couleur des fils, qui n'est pas la même. La maîtresse explique : « Quelle que soit la couleur des fils, à la fois précédente, on a vu que le courant passait de la même façon ». L'objectif de la séance suivante est « d'aider les élèves à passer du dessin au schéma », le présentant comme « une forme de dessin plus simple ». Après un mini-cours magistral sur la façon de symboliser l'ampoule, l'interrupteur, les fils et la pile, elle fait peu le lien entre ces symboles et la notion de conduction.

Si Bassekou sait répéter qu'il s'agit d'un « dessin simplifié », il n'a pas conscience de la différence entre un « dessin » et un « schéma ». Il est en difficulté car il essaie de respecter la longueur proportionnelle de chaque fil électrique sur son schéma. La maîtresse lui explique que ce n'est pas important. Il reprend la tâche avec cette nouvelle consigne, sans écouter la suite des explications. Son « schéma » est finalement triangulaire et les côtés sont entortillés comme de vrais fils, et non rectangulaire, comme c'était attendu. La maîtresse explique que sa solution est recevable. Bassekou est satisfait, mais il n'a pas compris pourquoi sa solution était également « bonne ».

Cet exemple illustre les **malentendus sociocognitifs** que l'on retrouve plus fréquemment dans les milieux populaires : certains élèves croient que ce qu'on attend d'eux se limite à **se conformer aux consignes**, à résoudre des tâches scolaires et atteindre le résultat. Ainsi pour une tâche donnée, peuvent être mobilisées plusieurs attitudes cognitives et différents rapports au savoir. Les élèves les plus familiers des logiques scolaires ont par exemple intégré (en dehors de l'école) que la réalisation des tâches scolaires, l'application des consignes et l'obtention de bons résultats, s'ils sont importants, ne le sont que parce que cela constitue **un moyen de construire un savoir**. Ils engagent ainsi une attitude plus réflexive car **ils ont conscience du lien entre les tâches et leur finalité**. Ils adoptent la bonne posture scolaire, **l'attitude d'appropriation** qui va de soi pour eux. Pour d'autres, plus fréquemment issus des milieux populaires ces évidences ne le sont pas : ils adoptent une **attitude de conformité** : ils obéissent aux consignes et cherchent à parvenir au résultat « juste » sans imaginer que ce que l'on attend d'eux ne s'en tient pas là, sans réussir également à

relier la tâche à des exercices antérieurs, de « décontextualiser / recontextualiser » le savoir dans différentes tâches. Il y a de plus ici **co-construction des difficultés scolaires** qui ne sont pas liées uniquement aux façons de faire de l'élève, car les formes de travail auxquelles l'élève est confronté (programmes, manuels etc.) participent aussi de ce malentendu. De plus le dispositif pédagogique permet à l'enseignant comme à l'élève de croire qu'il fait ce qu'on attend de lui puisqu'il manifeste tous les signes extérieurs de l'étude (ex : il n'est pas inactif, il répond aux questions etc.)

De telles observations ne mettent pas seulement en cause les façons de faire de l'élève, elles interrogent la co-construction des difficultés scolaires entre l'élève et l'école. Les formes du travail scolaire auxquelles l'élève est confronté participent aux malentendus. Ce sont des malentendus sociocognitifs : ils dépendent d'évidences qui ne sont pas les mêmes d'un milieu social à un autre.

Le dispositif observé n'est pas assez cadré (absence de validation collective et institutionnalisée des résultats, non explicitation des liens logiques entre exercices car ces liens sont du domaine de l'évidence : leur explicitation ne fait donc pas partie de la mise en travail) tout en étant morcelé en mini-tâches (exécution d'une liste d'exercices, l'attention est alors focalisée sur la résolution successive de ces mini-tâches pour se conformer au résultat validé par l'enseignante).

« L'élève est simplement mis en présence du savoir dans une série d'exercices dont le cadrage trop diffus ne le contraint pas à mobiliser l'attitude cognitive sollicitée, mais le laisse adopter celle qui lui semble aller de soi ».

Dans une autre séance de sciences sur la respiration, le sociologue observe que les malentendus sociocognitifs dont sont victimes certains élèves ne sont pas attribuables à l'enseignante mais aux formes pédagogiques dominantes. La séance débute par un « **cours dialogué** » qui s'appuie sur les « représentations des élèves ». L'enseignante demande ainsi en introduction aux élèves de dire ce qu'ils savent de la respiration, elle « pioche » ensuite parmi les réponses des élèves les éléments conformes aux programmes (ici la notion d'échange gazeux oxygène / gaz carbonique). Les questions successives de l'enseignante permettent à certains de suivre le cheminement intellectuel caché, mais ce n'est pas le cas de tous les élèves : alors que l'enseignante, aidée par les meilleurs élèves, abordent déjà l'idée d'échange gazeux, certains restent « bloqués » autour de la première réponse donnée : « quand on court on respire vite ». Un des élèves qui aime le sport émet ainsi plusieurs remarques : « quand on court on a aussi le nez qui coule », « si on arrête de courir, on marche un peu ensuite on peut recommencer à courir », « quand il fait froid on a du mal à respirer des fois ». La seconde observation est reprise par l'enseignante car elle peut être « raccrochée » à l'objectif pédagogique de la séance mais l'élève s'en tient au domaine de l'expérience ordinaire : l'objet réel de l'apprentissage lui reste encore invisible. C'est à des mini-signes (tonalité de la voix de l'enseignante...) que les élèves doivent ainsi comprendre que la conversation, (en apparence informelle) vise en réalité à mettre au travail pour dégager un savoir, pour **scolariser l'expérience ordinaire**. Lors d'autres séances de cours dialogué, certains élèves peuvent être convaincus que l'exercice consiste à jouer aux « devinettes » et que ceux qui ont les bonnes réponses savaient avant le cours. D'éventuelles mauvaises réponses ne sont pas sanctionnées négativement par l'enseignante « ce n'est pas grave, c'est bien d'avoir essayé » en s'appuyant sur l'idée que pour apprendre, l'élève doit être actif. Ces encouragements entretiennent bien entendu le malentendu car certains sont valorisés pour leur participation alors que d'autres le sont car ils ont réellement compris. Cette façon de motiver contribue à **leurrier les élèves** car ils n'ont pas conscience de travailler « à côté » de ce qui est réellement demandé. Au collège, quand la valorisation et les encouragements se font plus rares, les enseignants sont très vite suspectés de ne pas vouloir aider les élèves (voir chapitre 2 et 3).

Un autre exemple de situation pédagogique analogue, auquel il est souvent fait référence lorsque l'on rend compte de cet ouvrage, retrace les difficultés d'Amidou à l'occasion d'un cours de géographie. Les élèves doivent construire la notion de relief en même temps qu'ils apprennent à « faire une carte » au travers du cas particulier de la carte du relief d'un pays. Amidou passe beaucoup de temps à apprendre « la » carte, à l'apprendre « en soi » : il ne relie l'image ni aux symboles de représentation cartographique, ni à la notion de relief. Il s'engage sérieusement dans la tâche. Au prochain cours, un contrôle écrit est prévu. Pour Amidou, c'est évident, « faire une carte » c'est « faire la carte ». Lorsque, lors du cours suivant, l'interrogation porte sur un autre fond de carte, Amidou le ressent comme une injustice.

« Plus la façon d'enseigner est en apparence déscolarisée, informelle, plus elle présuppose que les élèves adoptent de manière spontanée une posture d'appropriation qui leur permet de « scolariser » par eux-mêmes les objets étudiés, et de comprendre que l'ensemble de la séance participe à la construction d'un savoir institutionnalisé, généralement désigné en fin de séance par l'enseignant mais de façon rapide (car le reste de la séance est supposé avoir permis aux élèves de le découvrir et de la comprendre). Les dispositifs pédagogiques ont ainsi tendance à traiter comme formalité ce qui relève de la formalisation des savoirs et de la formation intellectuelle »

En 6^e, lors d'une séance de S.V.T. sur la catégorisation des espèces animales entre vertébrés et invertébrés, l'enseignante montre des diapositives de différentes espèces. Au fur et à mesure, les élèves doivent marquer le nom de chaque espèce en les classant dans un tableau de synthèse à deux colonnes (vertébrés / invertébrés). Lors de la première séance, l'enseignante fait émerger les « représentations des élèves » comme le stipulent les directives officielles en comparant différents animaux. Au cours de cette séance, l'enseignante explique à l'oral sous la forme d'un cours dialogué les critères de classement dans l'une ou l'autre des colonnes (présence d'une colonne vertébrale par exemple). C'est seulement à la fin de la dernière séance, (juste avant le contrôle) que l'enseignante **institutionnalise le savoir** en faisant écrire aux élèves les définitions de « vertébré » et « invertébré ». L'enseignante explique que ces définitions ne doivent pas seulement être apprises par cœur mais sont avant tout une aide pour pouvoir refaire le travail en classe lors du devoir. L'élève observé croit connaître le critère de distinction et est persuadé qu'il doit « retenir » les espèces classées dans le tableau lors de la première séance. Dans le cas le plus extrême, la tâche n'est plus morcelée,

mais évitée : l'élève peut ainsi se contenter d'attendre que les informations soient énoncées par d'autres élèves, copiées et écrites au tableau par l'enseignant, dans la bonne case/colonne ; et il n'a pas pour autant l'impression de ne pas apprendre. Bien entendu, le contrôle sur cette séquence porte sur d'autres animaux car l'enseignante cherche volontairement à évaluer la capacité des élèves à « **décontextualiser / recontextualiser** » un savoir exigé par le programme. Or, le dispositif d'enseignement n'a pas conduit certains élèves à acquérir cette compétence. Ceci dérouta l'élève observé qui estime que le contrôle a porté sur d'autres connaissances que celles vues en cours : ce n'est pas ce qu'il a révisé !

Le dispositif pédagogique repose ici au départ dans la mise en confrontation des élèves avec une « situation - problème » : il s'agit de faire construire les connaissances aux élèves par le biais d'une situation pédagogique constituée de tâches qui les confrontent à un problème intellectuel. « L'expérience » de la résolution de ce problème et des diverses tâches à effectuer est censée guider progressivement les élèves vers la « connaissance », vers la découverte d'un savoir induit qu'ils doivent « construire » eux-mêmes, c'est-à-dire à la fois **identifier, comprendre, institutionnaliser, scolariser et apprendre** (nécessitant une véritable attitude cognitive d'appropriation). En réalité la situation-problème qui est censée avoir lieu pendant le cours n'apparaît que le jour du contrôle. Le dispositif pédagogique est ici la source du malentendu : la figuration sur une même feuille des exemples étudiés, des intitulés et des définitions est conçue comme une synthèse du produit des activités cognitives en classe. Toutefois, l'élève étudié ne lit que les résultats comme une liste « toute faite ». De plus la consigne orale donnée par l'enseignante de ne « pas apprendre par cœur » (sous-entendu : ne pas apprendre bêtement mais comprendre) fait l'objet d'un second malentendu. L'élève retient que ce n'est pas important et ne relit pas les définitions. Ce dispositif pédagogique **ne cadre pas assez** l'activité pour guider vers la construction des notions en jeu pendant le cours. Les relances individuelles en classe **cadrées très étroitement** autorisent l'attitude de conformité. Le jour du devoir ces conditions changent mais il est trop tard !

Chapitre 2 : dispositifs pédagogiques et inégalités scolaires

Comment les dispositifs des classes observées peuvent-ils entretenir ou alimenter les difficultés d'apprentissage alors que les enseignants concernés sont favorables à la réussite des élèves ? Ces dispositifs découlent en réalité des conditions d'exercices, d'injonctions officielles, d'évidences, ou de conceptions dominantes etc. qui s'imposent discrètement aux enseignants. Les attitudes cognitives pour s'approprier les savoirs ont aussi évolué : l'activité intellectuelle requise est désormais centrée sur la **compréhension** plutôt que la simple mémorisation-restitution et requiert donc une attitude d'appropriation des savoirs : on ne demande plus aujourd'hui aux élèves de se contenter de retenir, ils doivent **scolariser par eux-mêmes, mobiliser une attitude d'appropriation des savoirs**. Il leur faut découvrir des savoirs, être capables d'appliquer des principes de classement, des méthodes d'expérimentation, des catégories d'analyse sur des cas et dans des situations non étudiées au préalable. L'école n'est ainsi aujourd'hui pas plus inégalitaire qu'avant (elle limitait auparavant l'accès aux lieux des savoirs complexes : lycées et Universités) **mais les inégalités s'y réalisent de manière plus insidieuse** : on fait ainsi comme si tous les élèves étaient sur la même ligne de départ en prenant comme référence implicite les ressources intellectuelles des enfants de milieux cultivés. La culpabilité de l'échec est renvoyée à l'individu (élève ou enseignant) qui ne « saurait pas s'y prendre » sans remettre en cause les modalités d'enseignement qui semblent aller de soi. Les dispositifs d'enseignement actuels sont le résultat d'une **stratification pédagogique** dont les influences contradictoires contribuent à la mise en œuvre de modalités de cadrages non pensées rationnellement pour pouvoir enseigner les savoirs complexes à tous les élèves.

ENTRE PÉDAGOGIES ANCIENNES ET PÉDAGOGIES RÉCENTES

Dans les classes observées les méthodes anciennes cohabitent avec les façons plus récentes d'enseigner. Se sont ainsi imposées des méthodes pédagogiques favorisant le développement de pratiques dites « **moins formelles** ». Le professeur doit ainsi aider l'élève à « construire » le savoir, c'est-à-dire comprendre son bien fondé tout en se l'appropriant. Ceci conduit souvent les dispositifs à opacifier l'objet de savoir et à la mise en œuvre de « **pédagogies invisibles** » : la mise en activité autonome de l'élève prend le pas sur le reste. Pour ce faire, les enseignants mettent en place des dispositifs qui visent à **faire découvrir le savoir**, le plus souvent en le mettant en présence de l'expérience de l'élève, de son vécu personnel. Comme nombre de tâches ne cadrent pas suffisamment l'activité cognitive des élèves, celle-ci se disperse ou est laissée à la libre interprétation de chacun condamnant certains élèves à ne pas construire de nouveaux savoirs mais à mobiliser ceux qu'il connaît déjà. A l'inverse, les pédagogies « traditionnelles » contribuent au moins tout autant au malentendu : l'exposition des savoirs par les maîtres ne vise pas à permettre de dépasser des attitudes de conformité : elle les encourage ! **On est passé du savoir exposé de façon dogmatique au savoir peu identifiable.**

Dans la réalité il est difficile d'opposer ces pédagogies car les façons d'enseigner procèdent de mélanges entre anciennes et nouvelles façons de faire. Le cours dialogué par exemple, moins formaliste en apparence, se résume souvent à ce que l'enseignant essaie de « souffler » aux élèves ce qui doit être dit avant de plaquer la phase de cours magistral où c'est lui qui énonce les savoirs. Il s'agit d'une forme pédagogique en réalité stratifiée entre la phase inductive dialoguée et la « leçon » d'autrefois en fin de séance. De plus, ces façons d'enseigner reposent implicitement sur une vision de l'élève « brillant » qui apprend sans effort. Par exemple, lorsque l'enseignante demande de ne pas apprendre par cœur la leçon mais d'essayer de se rappeler du cours brouille pour certains élèves les enjeux de la révision. Réciter sans comprendre procède d'une attitude de conformité peu favorable à un réel apprentissage, mais à l'inverse, décourager le recours à la technique et disqualifier l'explicitation des attendus scolaires participent de ce malentendu (en empêchant de voir les tâches, les techniques comme moyens d'apprendre). Or, mémoriser des codes de représentation

est nécessaire pour schématiser des circuits électriques à l'aide de symboles par exemple. L'implicite s'étend donc bien au-delà des objectifs du savoir mais concerne aussi les techniques d'apprentissage elles-mêmes.

ENTRE LES DEGRÉS DU SYSTÈME SCOLAIRE

Chaque degré participe aussi à la stratification des dispositifs pédagogiques car chacun conserve ses spécificités, ses exigences, ses prérequis et ses méthodes propres :

- **Les dispositifs sont influencés par l'aval** : la massification scolaire impose aujourd'hui une harmonisation des exigences : l'école élémentaire prépare au collège (ce qui n'était pas le cas auparavant), le collège a été unifié et vise à transmettre les mêmes savoirs à toute une génération assumant une fonction de préparation à l'entrée au lycée... lui-même modelé par les attentes de l'enseignement supérieur. L'étude du passage du CM2 à la 6^e montre en réalité que l'école élémentaire leurre involontairement les élèves en leur laissant croire qu'ils sont capables. Il en va de même pour les degrés suivants.
- **Les dispositifs sont influencés en amont** : avant les réformes des années 1960, les pratiques « non formalistes » s'étaient par exemple déjà développées au sein de l'école maternelle, relayées ensuite par les idéologies soucieuses de l'épanouissement individuel de l'enfant. Ces évolutions ont ensuite influencé les conceptions et manières de faire en aval (école primaire). Cohabitent ainsi à l'école élémentaire les pédagogies anciennes valorisant l'idéologie du travail et celles valorisant l'épanouissement, l'incitation à la créativité, la pédagogie du jeu et de l'épanouissement, le tutoiement... Ce sont autant d'influences que l'on retrouve ensuite au collège puis au lycée. Pourtant, ces pratiques pertinentes en maternelle ne le sont plus nécessairement ensuite. Ex : l'utilisation de fiches où l'élève travaille à son rythme et sollicite l'enseignant dès qu'il est en difficulté ne le prépare pas à l'importance des consignes collectives délivrées au collège.

Au final, l'élève confronté à des dispositifs stratifiés dans lesquels ce sur quoi il doit vraiment se mettre au travail risque de lui rester opaque.

ENTRE PÉDAGOGIE POUR TOUS ET PÉDAGOGIE ADAPTÉE

La stratification des dispositifs pédagogiques relève aussi d'un mélange entre **pédagogie pour tous** et **pédagogie adaptée**. La massification scolaire à l'œuvre depuis les années 1960 reste fondée sur le modèle du rapport des classes dominantes à l'enseignement. Se sont ainsi développées des pédagogies censées adaptées aux « handicap » scolaire des classes populaires et qui viennent se mélanger dans les établissements aux façons d'enseigner pour tous. Les pratiques en classes mélangent aussi ces deux logiques : d'un côté les pratiques pour tous, indifférentes aux différences (reposant sur le modèle de l'élève « normal-brillant ») conduisant à des dispositifs peu cadrés et une mise en présence diffuse du savoir. De l'autre, des pratiques pensées comme « adaptées » et qui portent une attention particulière aux différences, enfermant les élèves dans des attitudes de conformité avec un cadrage très étroit de l'activité intellectuelle sur des tâches dissociées des savoirs. Ceci répond à la fois aux difficultés des enseignants face à un public diversifié mais aussi aux politiques officielles qui encouragent par exemple à l'innovation. Il s'agit là d'une **décentralisation pédagogique** puisque c'est aux enseignants, seuls dans les classes et les établissements, de trouver des solutions aux contradictions sociales avec pour seule aide des injonctions contradictoires : réussite de tous, et modulation des exigences sous couvert d'adaptation. Ex : débiter la séquence sur le circuit électrique par la fabrication d'un interrupteur relève d'une volonté d'adaptation de l'enseignante (basée sur sa connaissance des élèves) qui déplace les consignes de travail vers ce que ces enfants sont censés apprécier (ici la manipulation plutôt que les savoirs). Ceci peut avoir comme conséquence d'attirer les élèves en difficultés vers des **fausses pistes** car il leur est difficile de passer du registre de la manipulation à celui de la construction de connaissances abstraites. Le morcellement des tâches en tâches simples peut aussi mener à ces malentendus, l'attention étant portée sur la réalisation de ces tâches successives, laissant penser que celles-ci constitue l'objectif pédagogique final.

DU CM2 AU COLLÈGE, CONTINUITÉ ET RUPTURE PÉDAGOGIQUE

Le passage au collège amène à s'interroger sur la manière dont les malentendus, jusque là discrets, vont être dévoilés par les changements d'exigences. Au CM2, l'absence de mobilisation de l'attitude d'appropriation produit peu de dommages perceptibles par l'élève qui se conforme. Au collège, une multitude de dispositifs pédagogiques imposent de mobiliser l'attitude d'appropriation (ex : coder, schématiser, scolariser des objets du monde, passer du cas à la généralité etc.). Les contrôles portent aussi essentiellement sur ces raisonnements complexes. Plusieurs élèves étudiés en déduisent qu'il est alors inutile de réviser, ce qui les prive d'occasions de se saisir des tâches pour mobiliser les attitudes d'appropriation. Au primaire, l'adaptation permanente aux élèves sous formes de répétitions multiples et des consignes conduit à ce que les élèves soient **dépendants de ces reformulations et du morcellement des tâches**. Au collège, il y a moins de relances individuelles ou de marques d'attentions personnalisées, ils se sentent alors « abandonnés » par le professeur. L'enseignant en primaire a davantage de temps en présence de l'élève et peut aménager des occasions pour rattraper ce qui a été « raté » et proposer des directives opératoires permettant de se conformer. De même, les élèves se voient souvent reprocher au collège leur lenteur à copier ou recopier ou à écrire sous la dictée par exemple (manque de formation technique). L'usage de photocopies de fiches (en ZEP en particulier pour éviter de démotiver les élèves par des copies fastidieuses) alimente notamment les difficultés de collégiens à écrire des textes longs.

APPROPRIATION RATÉE ET CONFORMITÉ DÉÇUE : VERS UNE RÉSISTANCE CONFUSE ?

La difficulté des élèves de milieux populaires pour comprendre les contraintes et les injustices qu'on leur impose constitue une seconde manifestation de la conflictualité sociale qui devient plus visible à l'entrée au collège. Ainsi, l'attention de l'élève n'est pas attirée sur le fait que les exigences qui lui sont adressées sont celles de l'institution

scolaire, et ce qu'il perçoit est au contraire souvent détourné vers ce qui est présenté comme une **décision locale, aléatoire, dépendant du contexte singulier de la situation**. Ex : les élèves en difficulté ne perçoivent pas que la symbolisation des cartes de géographie répond à des codes hors de l'école, mais ils perçoivent seulement le contexte singulier « c'est le prof qui dit les bonnes réponses ». Tant que l'élève reçoit de lui-même une image valorisante, il vit bien sa scolarité et ne se rend pas compte qu'il travaille « à côté » des enjeux cognitifs sous-jacents : il ne perçoit pas de mise en conflit ni d'injustice. Ce mécanisme est renforcé par une tactique de **valorisation des élèves** qui n'est pas forcément consciente chez les enseignants mais est récurrente dans les classes de CM2 observées par le sociologue (ex : valorisation des efforts d'application, de choix de police de caractère, de bon comportement en classe ou dans la cour de récréation etc.). Quand ces pratiques diminuent au collège, les élèves ne comprennent pas le verdict : elle les conduit même à penser que les professeurs les ignore (voir chapitre 3). Quand l'école exerce une violence symbolique, elle entraîne des **attitudes de résistance** qui s'ajoute aux deux autres attitudes (conformité et appropriation). Cette mise en conflit n'est pas ou peu présente au départ : les observations montrent que les élèves mobilisent des attitudes de résistance bien après avoir été déçus par des résultats découlant de la seule mobilisation de l'attitude de conformité. Ils ne sont pas en mesure d'objectiver ces mauvais résultats car ils n'ont pas pris conscience des exigences intellectuelles de l'école et la nécessité de changer de posture cognitive. Il ne peut s'agir pour eux que d'une **injustice** commise par l'enseignant, relevant du contexte singulier.

Chapitre 3 : les élèves entre l'école, la famille et les pairs

La confrontation à l'école engendre des malentendus dans d'autres domaines que celui des postures d'apprentissage. Les valeurs, modèles et comportements attendus par l'institution scolaire diffèrent de ceux qui sont en vigueur dans la plupart des familles populaires ou au sein des groupes de pairs. Comment l'école traite-t-elle ces différences ? Tente-t-elle de combler ces écarts ou bien met-elle en conflit ses propres modèles valeurs et pratiques avec ceux des familles et groupes de pairs, favorisant ainsi les attitudes de résistance ?

EFFORTS, JEU, APPRENTISSAGE : TOUT TRAVAIL MÉRITE SALAIRE ?

La façon dont les élèves travaillent tend à se rapprocher de ce que demandait l'ancienne école primaire : une **éthique de la valorisation du travail** y est très forte. Les enfants de milieu populaires d'aujourd'hui ont souvent une haute estime de la valeur « travail », intériorisée au sein de leur famille par le discours parental. Il s'agit moins en réalité « d'apprendre » qu'une demande « d'être sage », de « faire des efforts » et « d'obéir » à l'enseignant. L'école promeut par ailleurs le modèle de l'élève brillant, qui a le plaisir d'apprendre et est naturellement autonome dans ses apprentissages. La nécessité de réalisation quotidienne d'exercices, d'un travail régulier, est de plus en plus censée être pré-acquise hors l'école et ne fait plus l'objet d'une transmission rationnelle et explicite. Lorsque l'enseignant ne parvient pas avec certains élèves à s'approcher de ce modèle, il déploie un discours valorisant l'effort « au moins présente bien les choses », « applique toi » encourageant une attitude de conformité où l'effort est coupé de l'apprentissage. Ainsi, il est difficile pour les élèves une différence entre ces diverses évocations de l'effort : une bonne note est censée pour eux récompenser les signes extérieurs de sérieux : « tout travail mérite salaire ».

D'autres présupposés entrent aussi en compte dans la manière d'enseigner : le modèle de « l'épanouissement » favorisent les dispositifs ludiques, à jouer afin d'apprendre (à rapprocher de la culture instruite des nouvelles classes moyennes). La mise en présence des savoirs et l'activité de l'élève sont supposées suffire pour qu'il saisisse qu'il s'agit d'un moment d'apprentissage. Or, parmi les élèves observés, le jeu masque souvent l'objet du savoir (ex : cours dialogué = « devinettes »). Quand l'interaction est à dominante affective les élèves se conforment à ce qui est demandé, et s'approprient peu les savoirs. Mais au collège, quand la conformité ne suffit plus, la mauvaise note est vécue comme une trahison et participe ainsi à la mise en conflit. Ex : lorsque l'élève se plaint parce que la carte de géographie donnée le jour du devoir n'est pas la même que celle qu'il a apprise, l'enseignante répond que s'il a bien appris il lui suffit de réfléchir. Mais pour ces élèves, la réflexion, la pensée ou le langage sont « transparents », ils pensent ne pouvoir réfléchir que d'une seule manière. Il y a ici malentendu et potentiellement un jugement de valeur porté sur eux par l'enseignant : leur travail n'est pas vraiment de la réflexion, il doit être « bête ». L'élève interprète ainsi la remarque comme une insulte et **ne perçoit pas qu'il peut y avoir différentes formes de réflexions**.

LA DIFFÉRENCE DES HABITUDES DE VIE ET DES DISPOSITIONS CULTURELLES

On parle aujourd'hui concernant les familles de « coéducation » alors que par le passé l'école devait éduquer « contre » les familles (leurs traditions culturelles etc.). Concernant les familles, les élèves sont bien plus souvent confrontés à des conseils bienveillants mais les critiques sont plus frontales et fréquentes à l'égard des groupes de pairs et des pratiques culturelles populaires. Le collégien est ainsi sommé de faire un **choix entre l'influence des copains et l'écoute des leçons**.

En outre, lorsque des observations disqualifient leurs pratiques ordinaires, elles amènent les élèves à interpréter l'écart culturel avec l'école sur le mode du conflit. Les élèves sont ainsi mis en présence d'objets culturels et de pratiques qui ne leur sont pas familiers et sans que l'appropriation de ces objets ne fasse l'objet d'une attention particulière. Ex : une enseignante de 6e envoie ses élèves acheter un livre à la librairie afin de les familiariser avec l'univers du livre afin de mettre en place un « bain culturel » : les difficultés en français sont ici associées par l'enseignante à un manque de familiarité avec la « culture cultivée » et les livres en particulier, il suffirait alors de mettre les élèves en présence régulière des livres pour que le plaisir de lire vienne « naturellement » (activités au CDI etc.). Mais cette familiarisation ne suffit pas : plus d'un tiers de la classe n'ira pas acheter le livre et le nombre de pages important du livre étudié (299 pages) décourage la plupart d'entre eux. Pour l'enseignante, en résistant, les élèves se privent eux-mêmes d'apprendre des

choses qui leur « manquent » et qu'ils ne peuvent qu'apprendre qu'à l'école. Cette façon de voir est largement partagée dans le système scolaire en général : les élèves en difficultés ne disposent effectivement que de l'école pour acquérir ces pratiques de lecture (le programme de 6^e exige par ailleurs une lecture suivie pour cette raison). Mais l'école compromet elle-même cet objectif quand elle renvoie aux élèves **un verdict d'anormalité**. Cette façon de faire ne peut aboutir qu'à une **mise en opposition des références culturelles entre socialisation familiale et socialisation scolaire**. Ainsi la présentation comme pratiques « normales » de tout objet culturel induit chez ces élèves un sentiment d'être mis **hors jeux** et un rejet des savoirs.

LA CONFRONTATION A L'ÉCOLE MISE EN MOTS

Dans le mode de socialisation des quartiers populaires (caractérisés par un certain isolement social) les formes d'interactions langagières témoignent de l'attention permanente accordée à autrui et de l'appartenance au groupe. Ce mode d'intégration entre pairs est importé par ces jeunes à l'école : « parler avec » c'est « exister pour » l'autre. L'école sollicite néanmoins des pratiques langagières différentes qui doivent permettre de construire un point de vue dépersonnalisé. Ainsi, lors des séances dialoguées, l'enseignant reformule scolairement les propos des élèves mais **sans expliciter que l'essentiel réside dans le changement de formulation** (du point de vue ordinaire de l'élève au point de vue réfléchi de l'apprenant). Cette façon de procéder suscite deux malentendus : premièrement le souci d'intégrer à tous prix l'élève dans l'interaction verbale peut masquer la nécessité d'une maîtrise d'un langage spécifique. Deuxièmement, il lorsqu'un élève souhaite participer trop souvent, il est renvoyé à son côté « impulsif », « impatient ». L'interprétation est donc psychologique au lieu d'être l'objet même d'un travail d'apprentissage. Par ailleurs, ces élèves font un **usage « transparent » du langage** qui relève d'une logique de témoignage : ce qu'ils disent est vrai car ils l'ont vu. Ceci rend plus difficile la construction de soi comme apprenant. Ceci peut générer des tensions d'usages sociaux du langage : les élèves attribuent la même valeur à ce que disent les pairs et les enseignants (sans saisir la dimension institutionnelle ou d'apprentissage de ces derniers) produisant ainsi des dichotomies :

- Il existe d'abord **une dichotomie entre énoncé et référent** : une chose dite est vraie ou fautive avec peu de nuances car les personnes sont supposées dire « la vérité ». Admettre qu'il puisse y avoir différents points de vue sur un objet relève d'une activité de pensée peu familière. Il faut donc choisir entre l'énoncé des professeurs et celui des pairs (choisir entre deux expériences)
- Ensuite, c'est aussi la façon de penser les apprentissages qui prend des allures dichotomiques. Ainsi pour ces élèves, on sait ou on ne sait pas, ils ne conçoivent pas **la progressivité de l'apprentissage**. Comme ils estiment qu'il suffit de se conformer pour réussir une tâche, l'échec est associé au caractère jugé réalisable ou non de la tâche donnée par l'enseignant : on n'aime ou on n'aime pas l'objet proposé, ou l'enseignant qui le propose.
- Enfin, les élèves mobilisent des catégories qui **opposent le « nous » et le « eux »**, les groupes dans lesquels ils s'inscrivent et ceux qu'ils perçoivent comme étrangers (« les intellos »).

L'INSCRIPTION DANS LA SCOLARITÉ

Avec la démocratisation scolaire, chaque élève doit s'interroger sur l'adéquation ou non entre ses diverses appartenances : on parle ici d'**inscription sociale** (« être issu de » et « se sentir appartenir à » un groupe défini par rapport à d'autres groupes). L'étude s'intéresse ici à ce qui se joue entre l'école, la famille et les pairs.

La reconnaissance de soi dans l'école et/ou dans la famille est potentiellement porteuse de tensions entre des inscriptions dans des classes sociales différentes. Les enfants de milieux populaires passaient autrefois de l'enfance à la jeunesse par l'entrée dans le monde du travail encadrée par des adultes de même milieu social. Aujourd'hui, la scolarité prolongée étire l'adolescence pour l'ensemble des classes sociales ce qui implique une socialisation prolongée dans les groupes de pairs. Les modalités varient toutefois selon le milieu social : plus on descend dans la hiérarchie sociale, et plus s'étendent les domaines de la socialisation entre pairs (émotions, sexualité...). Le groupe de jeunes, pour les garçons en particulier est un lieu de sociabilité intense qui **rassure**, mais également **un poids** par l'affiliation qu'il faut sans cesse manifester au groupe, y compris à l'école. **Plus la famille est disqualifiée, plus l'attrait et l'intensité de la vie sociale juvénile semble intense**. L'entrée au collège marque un pas décisif dans l'entrée de cette socialisation juvénile. Ex : l'établissement scolaire est généralement situé plus loin du domicile ce qui renforce l'autonomie des enfants, les horaires varient et se terminent parfois plus tôt l'après-midi etc. Or, l'inscription dans la scolarité joue un rôle déterminant : les apprentissages semblent facilités si l'enfant s'inscrit dans un collectif d'apprenants plutôt que de résister à ce qui dans l'école lui paraît inconnu.

ENFANT, ÉLÈVE ET APPRENANT

Le regard porté par les élèves sur l'enseignant (« eux ») permet de comprendre la façon dont ils s'inscrivent dans la scolarité. **L'attitude d'appropriation** est à l'œuvre quand l'écolier ou le collégien se sent appartenir à un groupe qui dans la classe travaille à acquérir collectivement des savoirs dispensés (« nous apprenants »). L'écart culturel avec le « Eux » des programmes est alors identifié et devant faire l'objet d'un **déplacement de la pensée**. **L'attitude de résistance** est plus souvent mobilisée en 6^e qu'en CM2 et se traduit par l'inscription des élèves dans un « nous enfants » au travers de caractéristiques attribuées par la famille ou les pairs. Ces caractéristiques s'opposent à celle des enseignants (« eux ») et l'élève rejette alors tout ce qui s'y rattache (ex : langage, rigueur etc.). Enfin, **l'attitude de conformité**, dominante en CM2 se réfère au groupe de vie de la classe qui travaille, respecte des règles institutionnelles communes et partage des moments quotidiens ensemble. Cette inscription dans le collectif n'est pas normée par les nécessités d'apprentissage scolaires, elle répond à une nécessité d'obéissance au maître (investi d'une autorité totale : il

peut distribuer les bonnes ou mauvaises notes comme il le désire) plutôt qu'un moyen de concentration propice aux apprentissages. Dans un premier temps, les élèves ne distinguent pas clairement les différentes positions qu'ils doivent implicitement occuper. Avec la massification l'école n'a cessé de se rapprocher matériellement et institutionnellement des classes populaires or les dispositifs pédagogiques semblent s'adresser explicitement à l'enfant ou à l'élève, alors que la réussite scolaire présuppose une inscription en tant qu'apprenant. Ainsi, lorsque les élèves finissent par distinguer ces positions, c'est souvent en les opposant de façon radicale (nous / eux)

LA PERSONNALISATION DE L'ÉCOLE

Les pédagogies actuelles s'adressent explicitement à l'*enfant*, mais celui-ci ne reste pas enfermé dans son expérience première qui doit devenir objet d'étude pour l'*apprenant*. Ainsi, partir des représentations des élèves (ex : « que savez-vous de la respiration ? ») est entendu par certains comme appel à témoignage sur leur expérience. Pourtant, l'objectif de la séance est bien un **savoir dépersonnalisé** (ici l'échange gazeux dans la respiration) indépendant de l'expérience des personnes en présence. L'école considère comme évidence qu'en son sein, **l'expérience première de l'élève doit être reconsidérée et posée comme objet d'étude**. Ces façons d'enseigner sollicitent le « nous enfants » surtout pour motiver les élèves en difficultés : on les sollicite en tant qu'enfants (sur leur vie privée, leur expérience sensible) ou en tant qu'élèves (valorisation de la vie de groupe dans la classe, valorisation de la participation plutôt que de la pertinence des interventions) ce qui ne conduit pas à une inscription en « nous apprenant ». Ex : la volonté de rassurer l'enfant conduit à dissimuler les difficultés d'apprentissage. De même, la mise en place de remédiation est dissimulée aux élèves afin d'éviter toute forme de stigmatisation. **C'est presque par lui-même que l'écolier, puis le collégien doit savoir discriminer les situations dans lesquelles on s'adresse à lui en tant qu'enfant ou élève et celles dans lesquelles on attend qu'il s'inscrive en tant qu'apprenant** (ex : repérer les indices discrets qui montrent que le cours dialogué fait l'objet d'un apprentissage). Ce processus se trouve renforcé par la tendance à la personnalisation des enseignements (l'enseignant s'adapte aux demandes de chaque élève) qui aboutit à ce que l'élève perçoive l'enseignant comme celui qui décide du savoir, et non comme un porte-parole de la discipline enseignée. Tant qu'il valorise les élèves et leur évite des efforts inutiles à leurs yeux, il est perçu comme humain et attentionné. Quand ce n'est plus le cas, les collégiens se sentent victimes d'attaques personnelles : on assiste là aussi à une personnalisation de l'interprétation des injustices. **Cette perception dichotomique des enseignants « gentils » ou « méchants » est donc souvent mobilisée par les élèves, et cette dimension affective est souvent perçue par l'institution comme une caractéristique des « élèves en difficulté ».** Elle est pourtant la conséquence de cette personnalisation de l'école (qui exige par ailleurs des connaissances dépersonnalisées). Or, quand un professeur est vu comme méchant, cela devient une caractéristique propre à sa personne, les choses ne pourront pas s'améliorer : il faut résister ou en se conformer *a minima* pour ne pas être puni.

L'IMAGE DE SOI FACE AU MODÈLE SCOLAIRE

Les enseignants de CM2 reprochent souvent aux élèves d'être « dépendants de l'adulte » et leur manque d'autonomie ou bien leur lenteur face à ce qu'il y a à « faire ». Ceci prend la forme d'une disqualification des modèles populaires d'éducation, jugés anormaux et comme s'écartant du modèle scolaire implicite. En CM2 l'enseignant prend le temps de répéter, d'attendre, de livrer des mini-consignes opératoires qui permettent d'effectuer des tâches. Les notes restent correctes et les élèves ne perçoivent pas leurs difficultés d'apprentissage, l'enseignant alertant toutefois régulièrement sur le fait que les professeurs au collège n'auront pas la même attitude. Au collège, les difficultés sont renvoyées différemment : « on apprend ça normalement au primaire, pas au collège ! », or les élèves ont le sentiment de s'être conformé à ce qui est demandé et ils sont « passés » dans la classe supérieure, c'est donc la preuve qu'ils ont fait ce qu'il fallait faire ! De plus, l'écart avec l'élève « normal » se traduit par des mauvaises notes : il fallait « réfléchir » (sous-entendu : il fallait être capable de remobiliser les savoirs appris sur d'autres questionnements que ceux vus en classe), or l'élève étudié ne perçoit pas différentes façons de réfléchir (il a révisé de longues heures) donc soit il est bête (or ce n'est pas l'image renvoyée au primaire) soit c'est l'enseignant qui est en cause car il interroge sur des choses qu'il n'a pas enseigné. Ces interactions, récurrentes au collège, sont interprétées comme une volonté délibérée des professeurs d'humilier l'enfant (en le faisant passer pour bête ou en lui tendant des pièges). Or d'autres élèves ont réussi le contrôle : seule explication pour Amidou : « ce sont des blancs ou des asiatiques ». **L'interprétation d'une mise en conflit personnalisée (enseignant « méchant ») évolue vers l'insulte provenant d'une personne ayant les caractéristiques d'un groupe (« eux ») à l'encontre d'un « nous adolescents » composé de copains les plus proches et porteurs selon eux d'autres caractéristiques (noirs, beurs...)**

Bien souvent, sans que cela ne soit dit officiellement les élèves sont répartis au collège en classes de niveaux. Les élèves qui ne sont pas dans des « bonnes classes » comprennent vite que l'ambiance de classe va pénaliser leurs apprentissages. Ex : la classe qui regroupe les élèves en difficultés se voit très vite qualifiée « d'agitée », en les comparant implicitement à la classe protégée. On leur rappelle ainsi régulièrement que c'est eux-mêmes que cette agitation pénalise pour entendre le cours, rappelant au passage le manquement aux valeurs de « calme », de « sérieux » et de « raison » qui caractérisent les bons élèves et dont l'école ne ferait qu'entériner la disposition ou l'absence sans en permettre l'apprentissage. Or cette disqualification ne peut être perçue que comme un jugement de valeur porté à l'encontre des normes qui prévalent dans la famille, les quartiers ou entre pairs. Dans ces espaces, répondre à quelqu'un qui vous parle est la moindre des politesses, tout comme prêter attention aux autres ou s'intéresser en même temps au cours. **Les reproches devenant plus fréquents au collège et sont entendus comme une mise en conflit exercée par les professeurs qui ne partagent pas les mêmes valeurs. L'élève est donc renvoyé à des caractéristiques personnelles ou collectives pour expliquer « son » échec.**

LES AMBIGUÏTÉS DE LA VALORISATION DES ORIGINES

La personnalisation de l'enseignement passe aussi de la part de l'enseignant au primaire par la volonté de valoriser les élèves en mettant en avant « les origines » des élèves (ex : une activité sur le Mali pour motiver un élève malien). Les élèves se sentant valorisés vivent ainsi bien leur scolarité au primaire et pensent leurs enseignants comme « gentils ». Au collège, cette valorisation de l'origine des élèves est rare voire inexistante, et peut dans certains cas être maladroite ce qui renforce une lecture ethnicisée par les élèves de ce qui se joue à l'école : ils réagissent aux vexations en tant que « musulmans, noirs, arabes... » (discours également relayé par les pairs, grands frères ou chansons de rap).

CONCLUSION

La scolarité et l'apprentissage constituent un inconnu pour les élèves dont l'ampleur dépend de la distance culturelle entre la famille et l'école. L'école prend finalement peu en charge la mise au travail des élèves pour qu'ils puissent s'approprier les modèles et valeurs qui sous-tendent son fonctionnement, les usages scolaires du langage, les pratiques sociales liées au savoir (ex : types de lecture) etc. **Cela nécessite pour certains élèves de devenir un transfuge culturel, et c'est là l'objet central de l'apprentissage : il s'agit de comprendre que l'école est un lieu de confrontation à ce qui n'est pas familier.** Cet écart cesse d'être relativisé à l'entrée au collège : les notes sont faibles et le sentiment d'humiliation progresse. Le « nous élèves » est invalidé par la disqualification des attitudes de conformité (mauvaises notes) et le « nous enfants » est moins valorisé (diminution des encouragements individuels). Cet écart culturel apparaît ainsi au grand jour pour ces élèves et leur paraît insurmontable. Se forment ainsi des groupes de pairs qui vivent les mêmes choses et se soudent et rassurent, et où le « je » existe à travers le « nous ». Les attitudes de résistances vont souder ces groupes, pour ne pas être seuls face aux « verdicts » humiliants. Il faut donc **faire un choix** entre l'attention pour le cours et les interactions parallèles (plus compliqué qu'en CM2). La frontière entre le « nous » et le « eux » ne cesse alors de se marquer : le collégien humilié par ses résultats sans avoir d'explications est poussé par ses pairs à considérer toutes les caractéristiques des autres comme un repoussoir au sein du groupe de pairs : on peut essayer de participer ponctuellement à la classe mais sans se dissocier des interactions d'amusement avec les copains. Le risque est grand que cet écart soit essentialisé et devienne une frontière symbolique impossible à franchir (ex : lecture ethnicisée des rapports sociaux en occultant la conflictualité sociale). On assiste ainsi à un véritable **brouillage entre les registres de la confrontation à l'école.**

Ces constats engagent à réfléchir sur les possibilités de surmonter les malentendus en amont plutôt qu'à laisser ces processus se mettre en place.

Chapitre 4 : spirales de l'échec

Ici l'auteur adopte le point de vue de l'élève pour comprendre **l'agencement et le cumul progressif** des difficultés propres à chaque registre. Le verdict « d'élève en difficulté » est l'aboutissement d'un processus dont les modalités peuvent varier : c'est une **construction progressive qui débouche sur le dévoilement d'une non-conformité jusqu'alors masquée.** Le manque de préparation aux exigences du collège, la désillusion ou l'incompréhension qui en découle conduisent à des attitudes de résistance face aux exigences qui réduisent nécessairement les chances de progrès. Ainsi, de multiples degrés sont discernables aussi bien en ce qui concerne le « point de départ », qui peut s'échelonner d'un sincère désir de réussite à une résistance ponctuelle, que « celui d'arrivée », allant du « décrochage silencieux » à l'« escalade conflictuelle ». Bonnéry présente ainsi 6 parcours différents, comme autant de processus de la difficulté scolaire.

CONCLUSION

Le verdict de « grande difficulté » sur un élève apparaît souvent au moment de conflits ou de décrochages actifs, de comportements jugés inadmissibles alors qu'en réalité, ces événements sont l'aboutissement d'un **processus discret qui se construit tout au long de la scolarité.** Cette construction n'est ni prédéfinie ni irrémédiable. Les victimes de ce processus sont le plus souvent issues des classes populaires sans que le déterminisme social ne soit total : leur construction a en effet davantage à voir avec les dispositifs pédagogiques et des objets de savoir (fruits de l'histoire scolaire et des évolutions sociales et donc marqués par les antagonismes sociaux). Il existe inévitablement un écart culturel entre l'école et les élèves de milieux populaires : les familles exploitées économiquement sont aussi celles qui ont été privées de l'accès aux scolarités longues et à l'accès aux savoirs complexes. L'école confronte ces élèves à des façons de raisonner et de parler qui ne leur sont pas familières et qu'ils ne peuvent s'approprier dans le cadre scolaire lui-même, conduisant inévitablement à des malentendus ou des incompréhensions. Or les dispositifs pédagogiques observés sont conçus comme si ces malentendus étaient anormaux. L'école suppose donc des dispositions qu'elle ne construit pas elle-même et participe aux difficultés scolaires. Deux solutions sont alors envisageables : les masquer pour ne pas décourager les élèves, ou imputer ces difficultés aux élèves jugés non conformes. Des procédures d'adaptation à ces « élèves » pensés comme victimes de handicaps socioculturels sont ainsi mises en place : abaissement du niveau des exigences et pérennisation des méthodes d'enseignement empruntées aux cycles antérieurs. Le cadre trop lâche des activités laisse penser aux élèves que les signes extérieurs de l'étude a valeur d'attitude cognitive. Lorsqu'elle s'adapte à l'image convenue d'enfants de classes populaires préférant le concret, elle détourne ces enfants des registres d'activités permettant une véritable acquisition des savoirs. A l'entrée en 6^e, cet écart cesse d'être euphémisé et les collégiens mis en cause par cette disqualification le vivent comme un rejet de leur personne ou de leur appartenance ethnique en remobilisant les catégories de pensée que l'école elle-même a pu laisser penser qu'elle étaient pertinentes

pour analyser telle ou telle situation scolaire. La confusion des registres favorise donc une attitude de résistance, active ou passive, et l'école n'y est pas pour rien : lorsqu'elle ne donne pas accès aux requis de l'apprentissage, elle se réduit à la fonction de tri social et incite les élèves les plus distants de ce qui est requis à entrer en résistance.

Les observations invitent aussi à déconstruire la catégorie d' « élèves en difficultés » comme explication des médiocres performances de certains élèves. Cette désignation masque le fait que la confrontation à l'école est marquée par la conflictualité sociale. Parler de « handicaps socioculturels » revient à méconnaître qu'ils sont le produit d'une sélection sociale exercée par les formes actuelles des apprentissages scolaires (fondées sur des modèles implicites d'élèves et d'évidences sociales). C'est reprocher à ces élèves de ne pas être issus des classes sociales qui partagent des délits d'initiés de la culture scolaire.

Le principe d'une pédagogie rationnelle qui pourrait conduire à ne plus prendre comme norme d'enseignement les enfants de familles fortement dotées en capitaux scolaires et culturels est une question hautement politique. Le rôle de l'enseignant est ici central, ni coupable ni impuissant face aux inégalités. Leur pratique professionnelle s'inscrit toujours dans un contexte qui ne dépend pas d'eux. Il ne faut pas nier les déterminismes qui s'exercent sur les pratiques et dévoiler les évidences et injonctions qui pèsent sur les façons d'enseigner et s'imposent aux enseignants comme les pratiques d'enseignement légitimes. Les discours officiels encouragent ainsi l'innovation pédagogique locale sans créer les conditions de dégager ce qui est généralisable et démocratisant dans ces expérimentations. Les professeurs sont donc responsables de l'échec scolaire (de même lorsqu'ils ne respectent pas les méthodes officielles imposées). Il faut donc interroger cette culpabilisation institutionnelle qui nuit à la remise en cause des malentendus. **Au fond, ce n'est pas tellement une réelle lutte contre les inégalités scolaires qui est en œuvre dans les établissements populaires, mais plutôt une limitation de la souffrance que provoque chez les élèves la prise de conscience d'être victime des inégalités.** Or, la bienveillance protectrice ne peut agir que comme un leurre, car la confrontation des élèves de milieux populaires à l'école est obligatoirement une confrontation de classes sociales marquée par la conflictualité. Les pratiques enseignantes qui visent à protéger les élèves de la conflictualité de classe reposent sur l'illusion qu'ils pourraient réussir à l'école sans transformer les comportements acquis en dehors de l'école en comportements adéquats à l'appropriation des savoirs scolaires. Avec la « révolution informationnelle », même les travailleurs les moins qualifiés doivent aujourd'hui assumer des opérations plus complexes ce qui nécessite un niveau élevé de formation intellectuelle. Mais la reproduction des rapports de classes supposent paradoxalement que ces apprentissages complexes restent l'apanage d'une minorité. Les enseignants sont donc de manière contradictoire à la fois agents de reproduction sociale et intermédiaires de transmission d'un savoir commun à l'ensemble d'une génération et garants du service public d'éducation. Ainsi **il est important de replacer le métier d'enseignant dans le cadres de rapports sociaux et de considérer les dispositifs pédagogiques comme ayant des effets politiques.** Il s'agit ici de repenser la posture enseignante, non plus du haut vers le bas (posture « caritative », attitude de protection bienveillante à l'égard des verdicts scolaires) mais du bas vers le haut, ce qui suppose la conscience d'une solidarité d'intérêt avec les familles et élèves de milieux populaires. Il faut aussi repenser les contextes institutionnels de la pratique enseignante car elles produisent des injonctions contradictoires : exiger des enseignants qu'elles fassent « construire les savoirs » à chaque élève tout en mettant à disposition des pratiques qui ne fonctionnent que si l'élève partage certaines évidences culturelles. Il faut enfin interroger les mécanismes qui déterminent les choix des enseignements dans la mise en œuvre de leurs dispositifs pédagogiques : faut-il y voir par exemple l'effet de conceptions dominantes dans certains groupes sociaux, ou bien d'images véhiculées sur les élèves ? Les enseignants ne sont majoritairement pas des spécialistes des théories pédagogiques et mettent en place des dispositifs stratifiés, en perpétuels renouvellements, il serait donc pertinent de les interroger au regard de leurs effets démocratisants. On retrouve ainsi une sorte d'écho aux oppositions économiques conservatrices / libérales à travers ces deux conceptions pédagogiques dominantes et en oppositions : pédagogies traditionnelles de l'inculcation et de la conformité contre pédagogies nouvelles de type inductif où l'activité des élèves est peu cadrée (« laisser-faire » pédagogique). La mise à plat de ces options et des pratiques qui en découlent est un préalable indispensable pour repenser la mise en œuvre des pratiques stratifiées actuelles. Cela nécessite une prise de distance des enseignants sur leurs pratiques et sur ce qui semble « aller de soi ». Se pose donc *in fine* la question des moyens humains et financiers pour mettre en œuvre une politique de formation des enseignants (initiale et continue).