

Master 1 Sciences de l'éducation FOAD-CNED – Université de Rouen  
Promotion MALAGUZZI – 2012-2013

## Dossier exploratoire de recherche

Quels sont les processus de construction des  
inégalités scolaires par le système  
et au cœur de la classe ?

Sébastien GIBERT - [sgibert@live.fr](mailto:sgibert@live.fr)

# Sommaire

<b>Introduction</b> .....	page 4
<b>Partie 1 : Les mécanismes qui accentuent les inégalités à l'école</b> .....	page 6
1. Les mécanismes sociologiques.....	page 6
2. Les mécanismes du système institutionnalisé .....	page 9
A. Le curriculum formel (Perrenoud-1993) .....	page 9
B. L'évaluation et le système d'excellence .....	page 11
3. Les mécanismes au cœur de la classe .....	page 12
A. Le triangle pédagogique .....	page 12
B. Les mécanismes du processus « apprendre » ou la relation élève-savoir....	page 13
Le métier de l'élève .....	page 13
Le curriculum caché .....	page 14
Les devoirs .....	page 15
Les usages du langage à l'école .....	page 16
C. Les mécanismes du processus « former » ou la relation professeur-élève ..	page 17
Le contrat didactique .....	page 17
La théorie du don et la représentation de l'élève .....	page 18
L'effet Pygmalion .....	page 19
La connivence sociale de l'enseignant ou la difficulté de se décentrer.	page 20
D. Les mécanismes du processus « enseigner » ou la relation professeur-savoir .	page 21
Le curriculum réel et pédagogie .....	page 21
L'effet Jourdain ou l'illusion de la pédagogie actionnelle .....	page 22
Le soutien ou l'aide aux enfants en difficulté .....	page 23
4. Conclusion de la première partie .....	page 24
<b>Partie 2 : réflexions sur la mise en place d'une expérimentation méthodologique des représentations des enseignants</b> .....	page 25
1. Des représentations enseignantes déterminantes.....	page 25
2. Une mise en évidence problématique .....	page 26

A. Les méta-analyses statistiques .....	page 27
B. Les observations et vidéos .....	page 28
C. Des méthodologies aux moyens importants.....	page 28
2. Bases d'une réflexion méthodologie de recherche à partir des appréciations scolaires..	page 29
A. Pourquoi les appréciations ? .....	page 29
B. Quel échantillon ?.....	page 30
C. Quelles méthodes d'analyse qualitatives ?.....	page 31
Un entretien semi-dirigé préalable .....	page 31
L'analyse textuelle ou par grappe.....	page 32
D. Une analyse quantitative .....	page 34
E. Les étapes de la méthodologie proposée .....	page 34
<b>Partie 3 : Conclusions en forme d'ouverture .....</b>	<b>page 36</b>
1. L' « effet maître » .....	page 36
2. Plaidoyer pour une pédagogie « explicite » .....	page 37
A. Pour une pédagogie « visible » .....	page 38
B. Pour la méta-cognition et le méta-langage .....	page 38
C. Pour le « apprendre à apprendre » .....	page 39
D. Pour apprendre à se connaître .....	page 39
E. Pour expliquer l'école .....	page 40
3. Conclusion .....	page 41
<b>Bibliographie.....</b>	<b>page 42</b>
<b>Sitographie.....</b>	<b>page 43</b>

## Introduction

*« L'éducation est la première priorité nationale. Le service de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances<sup>1</sup> »*

Cette notion d'égalité sociale, portée par l'école, est assez récente dans l'Histoire. C'est dans la seconde partie du XX<sup>ème</sup> siècle que ce concept s'est imposé comme un des piliers de l'école républicaine. En effet, avant les années 50, deux dispositifs de scolarisation existaient en parallèle : un système « primaire », la fameuse école gratuite, laïque et obligatoire, chère à Jules Ferry (école communale, puis, éventuellement, certificat d'études primaires, primaire supérieur, brevet, brevet supérieur) et un système « secondaire », payant (petite classe de lycée, lycée, baccalauréat, éventuellement études supérieures). Ces deux systèmes étaient socialement étanches : les enfants des classes populaires, ne côtoyant presque jamais les enfants des classes sociales aisées, scolarisés dans d'autres établissements. Cette dichotomie de systèmes était reconnue, assumée et il était inenvisageable d'amener le plus grand nombre d'élèves plus loin que le certificat d'étude en primaire. Les études supérieures et universitaires étaient presque exclusivement réservées à la filière « secondaire ». La scolarisation et l'alphabétisation du plus grand nombre suffisait à satisfaire la société.

Plusieurs changements ont amené une modification du discours politique et des objectifs attendus de l'école. En effet, la volonté de soutenir la croissance industrielle et économique du pays en formant de plus en plus d'ingénieurs, de scientifiques, de techniciens et la volonté de renforcer la démocratie en formant des citoyens, ont amené l'ouverture des études secondaires et supérieures au plus grand nombre. Cette politique venait aussi appuyer les revendications d'une certaine justice sociale réclamée après la seconde guerre mondiale. Crahay (2000)<sup>2</sup> souligne deux principes avec lesquels cette massification s'est accompagnée dans les différents systèmes d'éducation : l'égalité des chances et l'égalité de traitement. L'égalité des chances signifie que l'origine sociale, ethnique, la nationalité ou le sexe d'un élève, ne doivent pas entraver sa scolarité, notamment ses possibilités de réussite et d'accès à la formation. Ce principe méritocratique a entraîné une différenciation des parcours scolaires. Cependant la réalité n'a pas permis de rendre l'école plus juste car les élèves issus des milieux défavorisés se sont retrouvés plus nombreux dans les filières dévalorisées. L'égalité de traitement s'est donc développé en réaction au principe d'égalité des chances. Ainsi tous les élèves doivent bénéficier d'un enseignement de même qualité dans une école unique. Cependant

1- Bulletin de l'Éducation Nationale. Loi n°89-486 d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989

2- Cité par GAUTHIER C., BISSONNETTE S. et RICHARD M. 2013) *Enseignement explicite et réussite des élèves* : Editions DE BOECK, p. 8

malgré la noblesse morale de ce principe, ce dispositif ne prend pas en compte les différences individuelles. Ainsi, des réformes successives vont amener la fusion des deux systèmes, rassemblant dans les mêmes classes les enfants de tous milieux sociaux. Les différences sociales sont apparues alors plus flagrantes et corrélées à la réussite scolaire. Donc « *l'école républicaine* », dispensatrice de savoirs est devenue, au fil des décennies un « *ascenseur* », passage obligé d'une réussite professionnelle et sociale. Cette « *égalité des chances* » a fini donc par être inscrite dans la loi. Cependant qu'en est-il vraiment ? « *L'ascenseur social* » serait-il en panne, comme on peut le lire aujourd'hui ?<sup>3</sup>

Les constats ne datent pas d'aujourd'hui, mais déjà durant les années 60 où des analyses statistiques ont mis en évidence cette « ségrégation sociale » dans la réussite scolaire malgré une « massification » de la scolarité. Les analyses et les tentatives d'explication sont nombreuses. Les politiques ont tenté à travers des réformes scolaires successives de prendre le contre-pied de cette inégalité statistiquement reconnue, devenue « *politiquement incorrecte* », indigne d'une démocratie moderne (dispositifs d'aide multiples, discrimination positive, mise en place de ZEP, scolarisation précoce etc.). Pourtant, les dernières évaluations internationales PISA (OCDE, 2009) pointent du doigt une accentuation de cette inégalité avec un écart sans cesse plus grand entre les élèves les plus faibles et les meilleurs élèves. La réussite et l'échec restent corrélés de façon très forte, avec les catégories socioprofessionnelles des parents<sup>4</sup>.

Le problème se pose à partir du moment où l'on pressent que cet échec scolaire n'est pas une fatalité : « *les enfants ne sont pas naturellement destinés à être de bons ou de mauvais élèves, ils le deviennent du fait d'un fonctionnement particulier du système scolaire* »<sup>5</sup> (Perrenoud P., 1996). Certains pays, suite à l'évaluation PISA de 2000, ont su réformer leurs systèmes pour plus d'équité au sein de leurs écoles. Cette constatation devient dramatique avec un contexte de crise économique, dans un pays où le diplôme est un des éléments qui garantit l'emploi. C'est cette réalité qui m'a amené à réfléchir sur les mécanismes qui entretiennent, ou qui accentuent les difficultés scolaires pour les élèves des catégories sociales modestes.

La littérature et les spécialistes de différentes disciplines des sciences de l'éducation tentent d'analyser cette problématique à la lumière de leurs spécialités depuis plus de cinquante ans. Ces recherches démontrent une multitude de mécanismes, souvent imbriqués les uns dans les autres, à la frontière entre philosophie, éthique, politique, sociologie, psychologie, ou didactique. C'est cette exploration que nous nous proposons de faire à travers ce dossier de recherche.

---

3- LEDOUX A. (2012). *L'ascenseur social est en panne. A quoi sert encore l'école ?*

4- FELOUZIS G. (2012) *Inégalités et politiques éducatives en France : évolutions et perspectives*. dans THOMAZEAU J. JUHEL N. (s.d.) *Inégalités scolaires et résilience* : éditions RETZ. pp. 17-22

5- PERRENOUD P. (1996). *La pédagogie à l'école des différences-Fragments d'une sociologie de l'échec* : ESF, Paris, 2e éd.par. p. 25

Ainsi à la manière d'un zoom, nous mettrons d'abord en évidence des macro-phénomènes, explicités dès les années 60-70 (Bourdieu, Passeron et Boudon), qui malgré le temps semblent toujours d'actualité. Puis, nous verrons aussi des mécanismes liés à l'établissement du curriculum formel, et de l'évaluation déterminés par les politiques qui vont avoir plus ou moins de conséquences en classe (Perrenoud, 1989). Ensuite, nous nous attarderons plus longuement dans l'espace de la classe, pour faire un inventaire non-exhaustif des phénomènes pouvant intervenir au cœur du triangle pédagogique dans les relations entre l'enseignant, l'élève, et les savoirs (Houssaye, 2009).

Dans un second temps, nous tenterons de nous focaliser sur un des acteurs de ce triangle : l'enseignant. Une des problématiques semble être le caractère « implicite » des phénomènes observés : les différents acteurs sont inconscients des enjeux qui se jouent au sein de la classe. Plus grave : la réalité va parfois à l'encontre de l'intention. Ces mécanismes sont donc assez difficiles à mettre en évidence, dans un contexte de recherche en sciences humaines.

Ainsi, à différentes lectures, j'ai pu constater plusieurs méthodologies de recherches : Des méta-analyses de grandes enquêtes statistiques, des questionnaires à grande échelle, des heures de film en classe, analysés et décryptés par des grilles d'observations, des entretiens semi-dirigés de parents, mais peu de recherches centrées sur les enseignants. C'est donc les bases méthodologiques d'une recherche qualitative et quantitative centrée sur les enseignants et leurs perceptions des savoirs, et des élèves que nous essayerons de déterminer.

Enfin en guise de conclusion, je souhaiterai développer deux notions qui sont apparues essentielles au cours de ces recherches et semblent des leviers intéressants dans le cadre de la formation des enseignants. Tout d'abord au sein de la classe, et en analysant les mécanismes en jeu, nous avons constaté concrètement en quoi consiste « l'effet maître <sup>6</sup> » : un élève lambda peut être plus ou moins en réussite suivant son enseignant.

Ensuite, cette recherche m'a permis de mieux cerner une intuition déjà perçue, quand j'étais enseignant en classe : une pédagogie efficace, capable de renverser la fatalité des catégories socioprofessionnelles, pourrait être une pédagogie de « l'Explicite »

---

6- RAYNAL F., RIEUNIER A.(2012)- *article effet maître - Pédagogie, dictionnaire des concepts clés – 9ème ed. : ESF éditeurs.* p.193

## Partie I : Les mécanismes qui accentuent les inégalités à l'école

### 1. Les mécanismes sociologiques

Les premières grandes enquêtes datent de 1962, avec la volonté des politiques de faire un point sur l'état de notre système scolaire. Ainsi L'Institut National d'Etudes Démographiques (INED) est chargé d'analyser le fonctionnement de notre système scolaire. Les résultats permettent à cette époque, de tirer plusieurs « *conclusions bouleversantes* »<sup>7</sup> :

- Il existe des mécanismes de sélection importants à certains niveaux de la scolarité (entrée en 6ème et fin de 3ème). Cette sélection est très forte puisque seulement la moitié des élèves scolarisés en primaire, atteint le collège et seulement 1/5 atteint le lycée.
- Certaines variables indépendantes déterminent la réussite scolaire : l'âge, le sexe, la résidence, et surtout la catégorie socioprofessionnelle des parents.

Cette catégorie socioprofessionnelle (CSP) des parents apparaît à chaque grand mécanisme de sélection :

- Vers 11-12 ans les élèves de condition modeste, ont des notes inférieures
- Les élèves de condition aisée, à niveau scolaire égal, passent plus facilement au collège et au lycée
- Les élèves de condition modeste, sont plus nombreux à quitter les études au fil des années
- Les élèves de condition modeste, sont moins nombreux à poursuivre les études supérieures une fois les études secondaires achevées.

Girard et Bastide<sup>8</sup> synthétisent ces constations par rapport aux revenus des familles:

*« À diplôme égal, il n'y a pas de corrélation entre le revenu des parents et la réussite de l'enfant... À revenu égal, il y a une étroite corrélation entre le niveau de diplôme du père (ou la durée des études) et la réussite scolaire de l'enfant. »*

Bourdieu et Passeron<sup>9</sup> vont essayer donner une explication des mécanismes qui perpétuent l'inégalité perçue dans ces analyses statistiques : la sociologie de la reproduction, résumée par différents mécanismes :

- *La notion de probabilité subjective : c'est « l'intériorisation que fait chaque individu des chances objectives qu'a son groupe face aux parcours scolaires. Cette intériorisation se*

7- BALUTEAU F. et RENAUD T.(2013). *Sociologie de l'Education* . : Cours de licence de Sciences de l'Education.CNED-FOAD. p. 10

8- cité par BALUTEAU F. et RENAUD T. *Sociologie de l'Education* . : Cours de licence de Sciences de l'Education.CNED-FOAD. p. 15

9- BOURDIEU P. et PASSERON J-C. (1964). *Les Héritiers – Les étudiants et la culture* : Les éditions de Minuit

traduit par des représentations des parcours scolaires et universitaires en termes de « normal, possible, impossible <sup>10</sup> ». Chaque individu du même milieu social d'origine, agit comme « exemple de vécus » et sert de modèle aux membres du même milieu.

- *La restriction des choix d'étude* : la notion de probabilité subjective impose une représentation restreinte des choix d'études possibles, en fonction des individus et de leur milieu social d'origine, valorisant certains parcours, dévalorisant d'autres. Par exemple, la durée des études, leurs finalités, sont des caractères interprétés positivement ou négativement en fonction du milieu social d'origine.
- *Le rôle coercitif de la catégorie sociale d'origine* : à travers les mécanismes précédemment cités, les représentations et les valeurs portées par le contexte social, imposent des choix d'études. Par exemple cela interdit des études « trop » longues pour les milieux modestes ou le déclassement social pour les milieux aisés. Le choix des études et des options est très fortement influencé.

Ces mécanismes prennent leurs racines dans *la conception charismatique du don* : la réussite scolaire dépendant de dons innés ou de mérites personnels de chacun, dissimulant ainsi les inégalités intrinsèques du système. Cette représentation est renforcée par l'apparente égalité formelle de l'école (cf. le chapitre sur l'évaluation et le système d'excellence) : c'est le même enseignement qui est dispensé aux élèves, dans les mêmes conditions scolaires. Ils sont évalués de la même manière. Les concours font passer à tous les mêmes examens. D'après Bourdieu et Passeron, les enfants des classes aisées ne peuvent que souscrire à cette conception qui valorise leurs compétences personnelles. Et les quelques élèves des classes modestes qui réussissent, entretiennent cette représentation aux yeux de leurs milieux sociaux, en étant les ambassadeurs de ce système qui leur a permis de « réussir », soit par la grâce du don ou par le mérite du travail : ce qui a des conséquences dans les représentations même des enseignants. Le système a finalement réussi « à transformer un héritage social en une grâce naturelle ou en mérite personnel.<sup>11</sup> ».

Donc en traitant les élèves « égaux en devoirs et en droits » comme le proclame Bourdieu<sup>12</sup>, l'école est profondément injuste : car elle omet la notion de *capital culturel*. Ce sont les compétences, les connaissances, une culture, acquises hors du système scolaire, qui dépendent en grande partie du milieu social d'origine. Le capital culturel façonne les goûts, les émotions, les comportements, les valeurs des membres d'une même classe sociale. Par exemple, l'usage et les modalités du langage sont très influencés par le capital culturel (cf. le chapitre sur les usages du langage à l'école. Cela a pris le nom dans la littérature le nom d' « effet Mathieu » qui a été décrit

10- BALUTEAU F. et RENAUD T.(2013). *Sociologie de l'Education* . : Cours de licence de Sciences de l'Education.CNED-FOAD. p. 16

11- *Ibid.* p. 17

12- BOURDIEU P. (1966), " L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture ", *Revue française de sociologie*, n° 3



par le scientifique Robert Merton en 1968. Il tire son nom et son principe de la parabole des talents selon l'évangile de Saint Matthieu qui peu se résumer ainsi : « *Car on donnera plus à celui qui a et il sera dans l'abondance, mais à celui qui n'a rien, il sera tout pris même ce qu'il possédait* »<sup>13</sup>. Ainsi un élève venant d'une famille culturellement et socialement favorisée, soutenu par sa famille dans toutes les étapes de sa scolarité, aura lu à l'issue de son CE2, cinq millions de mots. Dans le même temps, un élève issu d'une famille défavorisée, et qui ne lit pratiquement jamais en dehors de la classe aura lu à peine dix mille mots. Leurs compétences en lecture ainsi que leurs connaissances ne seront évidemment pas les mêmes. Rassembler dans une même classe des élèves qui n'ont pas les mêmes représentations et usages des mots, des livres, qui n'ont pas les mêmes possibilités d'accès, aux bibliothèques, à internet, aux musées, qui n'ont pas les mêmes valeurs ou attentes de l'école : c'est cette « *indifférence aux différences* »<sup>14</sup> que dénonce Bourdieu.

Dans les années 70, Boudon<sup>15</sup> développera en complément des théories sociales de Bourdieu et Passeron, une théorie plus axée sur les choix rationnels individualistes des familles. C'est la volonté individuelle de chaque individu, d'agir selon « *un calcul raisonné* » pour tirer le meilleur du système qui va influencer les choix et les stratégies de parcours scolaires. Les valeurs et comportements partagés par les mêmes membres d'une classe sociale donnée, donnent à ces comportements individuels familiaux, un « effet de groupe », socialement déterminé. C'est ce qu'implicitement reconnaissent Bourdieu et Passeron en intitulant leur livre « *Les héritiers* » qui développent des codes, des aptitudes et des attitudes « *scolairement rentables* »<sup>16</sup>. Pression sociale implicite ou choix individuel ? Les deux théories se sont longtemps opposées. Cependant, au-delà du discours politique, elles se rejoignent finalement au bout du compte : toutes les deux constatent les inégalités du système et les stratégies implicites. Elles se complètent aussi: si les conditions et la volonté sont sociologiquement déterminées, l'action et ses conséquences sont bien individuelles.

Ces théories bien que développées depuis longtemps, n'ont pas été fondamentalement remises en question depuis. Elles ont été à l'origine de nombreuses recherches en sociologie de l'éducation qui ont affiné la notion d'inégalité du système, notamment dans l'analyse du système institutionnalisé.

---

13- RAYNAL F., RIEUNIER A.(2012)- *article effet Matthieu -Pédagogie, dictionnaire des concepts clés – 9ème ed.* : ESF éditeurs. p. 194

14- BOURDIEU P. (1966), *L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture* :Revue française de sociologie

15- cité par BALUTEAU F. et RENAUD T.(2013). *Sociologie de l'Education* . : Cours de licence de Sciences de l'Education.CNED-FOAD. p.33

16- PERRENOUD P. (1989). *La triple fabrication de l'échec scolaire* : Psychologie française, n° 34/4. par. 22

## 2. Les mécanismes du système institutionnalisé

C'est un éclairage différent que propose cette partie en changeant d'échelle et en nous situant plus dans l'analyse des décisions institutionnelles du dispositif scolaire : le curriculum formel et les modalités d'évaluation.

### A. Le curriculum formel<sup>17</sup>

Le curriculum formel correspond aux attentes institutionnelles de l'école : les contenus, mais aussi la programmation : c'est à dire le moment de la scolarité qui exige la maîtrise d'une compétence ou d'une connaissance d'un élève. Ce sont les programmes qui sont définis en France au niveau national et régulièrement modifiés en fonction des ministres et des gouvernements. Cette feuille de route, guide l'enseignant, lui fixant des objectifs d'apprentissage à mettre en place dans sa classe, en fonction du niveau enseigné : on parle parfois de curriculum *prescrit* car il a une valeur de norme pour toutes les écoles de France.

Cependant les commissions, composées de spécialistes, de politiques qui établissent et rédigent les programmes d'enseignement, utilisent une représentation virtuelle d'un élève, rêvé, abstrait. Les inégalités liées au capital culturel cité précédemment, ne sont pas évoquées, envisagées. Tout est conçu comme si l'élève par la grâce de son niveau (même pas de son âge), était prêt et parfaitement en mesure d'acquérir les connaissances, les compétences, les savoir-faire exigés par les programmes.

Le curriculum formel est donc le point de départ de l'activité de l'élève. Cependant ces choix initiaux ne sont pas neutres en termes d'équité pour des élèves d'origines sociales différentes<sup>18</sup>. Les inégalités réelles sont dépendantes des contenus, du nombre de connaissances, du niveau d'abstraction, ou de difficultés du curriculum formel. Plus il se rapproche d'une culture scolaire « élitiste », plus l'écart culturel avec certains milieux modestes est important. La définition institutionnelle des objectifs en termes de savoir-faire et de connaissances centrés sur la langue, la maîtrise de l'écrit, de règles, l'exigence de savoirs livresques ou la capacité d'observation scientifique ne demandent pas le même travail, les mêmes aptitudes et le même investissement familial. Ainsi suivant le curriculum formel, l'écart entre le capital culturel de l'élève et la « culture

---

17-PERRENOUD P. (1993). *Curriculum : le formel, le réel et le caché*. Dans Houssaye J. (s.d.). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* : ESF éditeurs, Paris. pp. 63-64

18- PERRENOUD P. (1989). *La triple fabrication de l'échec scolaire* : Psychologie française, n° 34/4. chap. 2

scolaire » nécessaire à la compréhension et la réussite, est important. La surcharge des programmes participe aussi à une sélection des élèves. L'accumulation de disciplines, chapitres, notions ne permettent pas à la grande majorité des élèves, issus de milieux si différents, de réussir. La programmation a aussi un rôle fondamental dans cette inégalité constatée du curriculum formel: plus les apprentissages fondamentaux comme la lecture, les notions abstraites mathématiques, sont précoces, plus l'inégalité est flagrante avec des rythmes d'apprentissages ou des développements intellectuels différents.

C'est donc la culture scolaire, fortement influencée par le curriculum formel, et sa familiarité avec la culture familiale qui va faciliter ou rendre plus difficile l'accès des élèves aux contenus scolaires. Mais en définissant une norme, le curriculum formel va engendrer une autre forme d'inégalité : celle de l'évaluation qui joue un rôle si important dans l'orientation et la sélection scolaire.

## B. L'évaluation et le système d'excellence

Cette progression, de contenus, de compétences, de savoir-faire, détermine les normes d'excellence scolaire et par extension quel élève réussit et lequel échoue à l'école. « *Pour qu'il y ait échec scolaire, il faut et il suffit que l'institution déclare la réussite ou l'échec !<sup>19</sup>* ». L'évaluation « *proclame* » l'échec, le rend public, l'accentue. Elle met en avant les manques, les déficits des élèves le plus souvent statistiquement corrélés aux catégories socioprofessionnelles des parents. L'institution néglige les échecs en musique, mais dramatise les échecs en lecture, compétences plus marquées socialement. Cette validation institutionnelle de l'échec, au quotidien a de graves conséquences pour les élèves, affectant l'estime de soi, et pouvant aller jusqu'à « *une résignation apprise* » (Seligman, 1975<sup>20</sup>), où l'élève peut se retrouver en difficulté au niveau motivationnel, au niveau cognitif et émotionnel.

A travers les décisions politiques du curriculum formel, nous percevons bien l'influence que cela peut avoir sur les élèves en leur facilitant ou en leur compliquant l'école. L'évaluation et les critères d'excellence dépendent directement de cette « norme » institutionnalisée et ont des conséquences perceptibles sur l'échec et les inégalités scolaires.

Ces éléments se retrouvent directement dans l'espace de la classe au sein du « *triangle pédagogique* » (Houssaye , 2009).

---

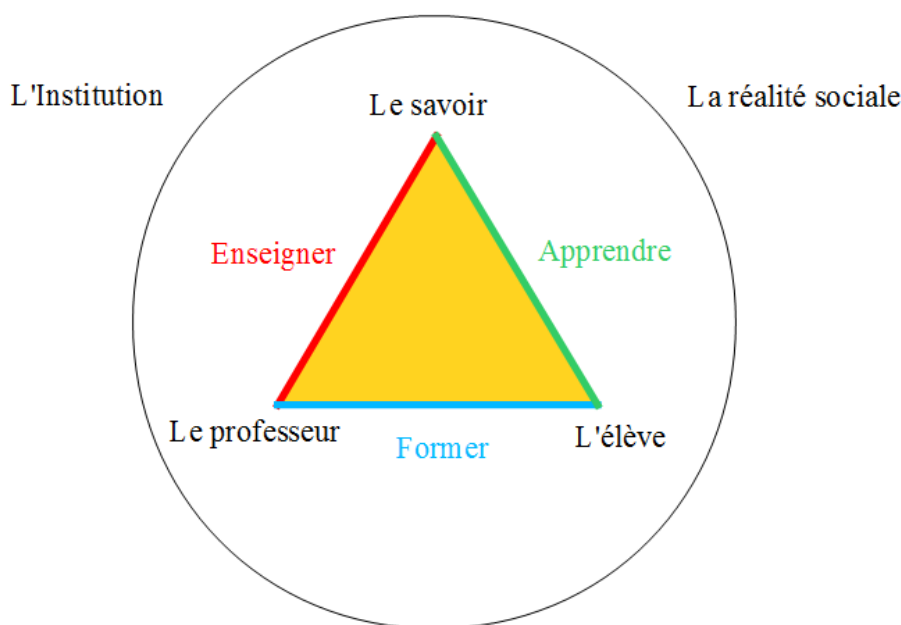
19- PERRENOUD P. (1989). *La triple fabrication de l'échec scolaire* : Psychologie française, n° 34/4, par. 5

20- RAYNAL F., RIEUNIER A.(2012)- *article impuissance apprise -Pédagogie, dictionnaire des concepts clés – 9ème ed.* : ESF éditeurs, p. 264

### 3. Les mécanismes au cœur de la classe

#### A. Le triangle pédagogique

« La situation pédagogique peut-être définie comme un triangle composé de trois éléments, le savoir, le professeur et les élèves <sup>21</sup>»



Ce schéma interprète la situation pédagogique en jeu au sein de la classe. Ce triangle définit ainsi des relations entre les différents éléments du triangle: « *les processus* » qui dépendent des « *sujets* » privilégiés observés. Ces processus sont au nombre de 3:

- *Le processus « apprendre »* qui souligne la relation « élève- savoir »
- *Le processus « enseigner »* qui privilégie la relation « professeur-savoir »
- *Le processus « former »* qui met en avant la relation « professeur-élève »

Ce triangle pédagogique s'inscrit dans le cadre plus large de l'institution et d'une réalité sociale dont on a pu percevoir les implications dans les parties précédentes. C'est à travers ce prisme que nous nous proposons de faire un inventaire des mécanismes qui peuvent accroître les inégalités scolaires, au sein de chacun de ces processus.

21- HOUSSAYE J.(1993) *Le triangle pédagogique, ou comprendre la situation pédagogique*. Dans HOUSSAYE J. (s.d.). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* : ESF éditeurs, Paris. pp. 13-24

## B. Les mécanismes du processus « apprendre » ou la relation élève-savoir

### Le « métier de l'élève <sup>22</sup>»

L'institution « école » oblige les enfants à devenir « élève ». Si l'on doit qualifier cette activité qui occupe les élèves 5 à 6 heures par jour, 4 jours et demi par semaine, plus de 170 jours par an, on peut la comparer à un « métier » qui prend une place particulière dans le paysage social: cette « profession » sans rémunération, imposée, rythmée, contrainte, dont les bénéfices ne sont pas immédiatement ressentis, tient plus des travaux forcés qu'à un travail librement choisi. A travers cette vision du travail scolaire, nous comprenons mieux l'importance de la représentation de l'école, portées par le milieu social et familial d'origine : pour l'enfant, le sens de cette activité s'éclaire à la lumière de l'interprétation qu'en fera son milieu d'origine. L'importance de l'école transmise à travers le souci des parents: intérêt du travail quotidien, des activités scolaires, des résultats, du suivi des devoirs, de la communication scolaire (livret d'évaluation, cahier de liaison, carnet de correspondance), le discours familial sur l'institution, les enseignants, sont autant de moyens de valoriser ou de dévaloriser aux yeux de l'enfant son métier « d'élève ». Ainsi son engagement et son investissement seront d'autant plus importants si la représentation de son milieu social d'origine vis à vis de l'école est positive.

Baluteau F. et Renaud T.(2013)<sup>23</sup>, nous donnent un exemple très concret de la perception de l'école et de ses effets au sein d'un groupe social donné: l'analyse de la culture ouvrière et le rapport au savoir scolaire. Il existe dans la culture ouvrière une opposition forte entre « l'école » et « le travail ». L'école est considérée comme une période d'ennui, sans intérêt pratique qui ne fait que retarder le début du « vrai travail »: l'atelier ou l'apprentissage<sup>24</sup>. Se met alors en place une culture anti-école car les principes mêmes de la culture ouvrière, sont mis à mal par l'école: principe de nécessité, de matérialité, de praticabilité, de proximité, d'immédiateté, d'informalité et d'ordinarité. Ainsi quand l'école s'oppose ou bafoue un de ces principes, il y a risque de rejet. On comprend mieux la défiance de la culture ouvrière vis à vis du milieu scolaire quand on interroge la culture scolaire à travers ces principes: en quoi l'école va me servir pour mon emploi futur ? Est-ce que les savoirs de l'école sont réutilisables tout de suite ? A quoi ça sert la théorie ? Pourquoi un diplôme ? *La culture scolaire* est donc dévalorisée au profit d'une vision concrète et pragmatique de *la culture d'atelier*. Les valeurs du groupe influencent les comportements vis à vis de l'institution au point

---

22- PERRENOUD P. (1994). *Métier de l'élève et sens du travail scolaire* : ESF éditeurs, Paris

23- BALUTEAU F. et RENAUD T.(2013). *Sociologie de l'Education*: Cours de licence de Sciences de l'Education.CNED-FOAD. pp. 28-30

24- VERRET M. *La culture ouvrière*, cité par BALUTEAU F. et RENAUD T.(2013) . *Sociologie de l'Education*: Cours de licence de Sciences de l'Education.CNED-FOAD.pp. 28-30

d'inquiéter en cas de réussite scolaire: on met alors en avant le caractère exceptionnel, les dons naturels ou la différence (voire l'exclusion) de celui qui « aime » l'école<sup>25</sup>, accusée (à tort ou à raison?) d'inculquer des apprentissages non-conformes aux valeurs de la classe ouvrière. Car l'école transforme, mais pas forcément comme on l'espère.

### Le curriculum caché<sup>26</sup>

Tout apprentissage est une expérience qui transforme l'apprenant. Cependant cet apprentissage est « caché », aucun formateur n'est capable de rentrer dans « la boîte noire » de l'élève, pour visualiser le contenu réel de son apprentissage. Il ne reste que la partie « émergée de l'iceberg », perceptible à travers les dispositifs d'évaluations, avec le risque d'interprétation que l'on connaît. Mais c'est aussi valable pour l'apprenant qui pourra éventuellement verbaliser les étapes de son expérience, mais pas ce qui l'a fondamentalement changé. Ainsi une part non-négligeable, voir majoritaire de ce qui se passe en classe, échappe à la perception du formateur et de l'apprenant. La formation déclenche donc des apprentissages à l'insu de tous. En effet, le temps passé sur les bancs de l'école, modèle des comportements, des attitudes, des savoirs qui sont intrinsèques au système. Cependant sous une apparence d'égalité formelle d'un même enseignement donné à tous, l'expérience de chaque élève est profondément différente. Ainsi durant leur scolarité, les étudiants de sciences de l'éducation interrogés par Philippe Perrenoud ont appris: : « à vivre avec d'autres dans une foule, à l'intérieur d'un petit espace, à passer le temps, à supporter le jugement des autres, à craindre pour ce qu'on possède, à se méfier des autres, à échapper à la violence, à se défendre, à ne pas perdre la face, à jouer sur plusieurs registres en présence d'autrui, à construire une façade, à dissimuler, à flairer les différences chez les autres, à s'adapter, à juger (ses camarades, la maîtresse), à s'inscrire dans un milieu contraignant, à faire sa place, à doser son effort, à apprendre, à bachoter, à tricher, faire semblant, simuler, à travailler, à évaluer positivement le travail etc.<sup>27</sup> »

Cette longue liste donne une idée de tous ces apprentissages acquis durant les heures passées à l'école, sans que cela ait été directement enseigné. Ils sont bien loin du curriculum formel, et vont même parfois à l'encontre des valeurs que nous souhaitons développer dans une école républicaine.

Le curriculum caché, ce sont aussi toutes les compétences nécessaires à ce « métier de l'élève » qui ne sont pas explicitées dans un curriculum et qui font partie de la « culture scolaire ».

---

25- GUEHENNO J., *Changer la vie*, Ed Grasset, cité par BALUTEAU F. et RENAUD T.(2013). *Sociologie de l'Education*: Cours de licence de Sciences de l'Education.CNED-FOAD.p. 30

26- PERRENOUD P. (1993). *Curriculum : le formel, le réel et le caché*. Dans Houssaye J. (s.d.). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* : ESF éditeurs, Paris .pp. 69-76

27- *Ibid* .pp. 71-72

Apprendre, mémoriser, se comporter, s'exprimer, s'informer, se concentrer, se motiver, synthétiser, soigner son travail, ses affaires scolaires sont autant de compétences indispensables pour réussir à l'école. Pourtant elles font très rarement l'objet de séquences d'apprentissages formalisées. Tout fonctionne comme si l'élève en empruntant les activités scolaires, les tâches, les leçons, les exercices proposés par le chemin du curriculum formel, allait de lui-même, construire ces compétences expertes « naturellement ». La réalité est sans doute moins « pittoresque » et donne une idée de l'importance des familles et l'effort qu'elles doivent fournir pour soutenir leurs enfants, notamment à travers le rituel des devoirs.

## Les devoirs

Dans le discours institutionnel, les parents sont « les partenaires d'éducation » de l'école, mettant en avant la responsabilité éducative des familles. De ce fait elles ont surtout le devoirs « *de suivre la scolarité* » de leurs enfants. Pourtant on atteint vite les limites de cette affirmation quand on constate « *qu'une partie du travail scolaire est exportée dans la famille*<sup>28</sup> » avec les leçons, les devoirs ou les recherches à faire à la maison. Les enseignants croient aux bénéfices pédagogiques de ce travail *hors* de la classe: c'est un moyen de renforcer, par répétition, les notions vues en classe, les compétences nécessaires au métier de l'élève (autonomie, curiosité, persévérance..), ou de permettre une *médiation* aux familles, avec le travail *fait en* classe. Et de plus il serait irresponsable de la part d'un enseignant primaire de ne pas entraîner les élèves « au choc du travail personnel » institutionnalisé au collège. Pourtant ce travail demandé par l'institution, est inégalement vécu par les familles et les élèves. Pour un certain nombre de familles, principalement de milieux aisés, la quantité de devoirs est synonyme de sérieux et d'exigence d'un enseignant. La quantité étant synonyme de qualité, condition absolue de réussite dans un contexte stratégique de parcours scolaire. Plus on en fait, plus l'élève est entraîné, plus les résultats seront au rendez-vous. Certains parents n'hésitent pas d'ailleurs à rajouter des exercices, proposer des cours particuliers en cas de faiblesses supposées, engagent les enfants dans des devoirs de vacances etc. Pour d'autres, principalement de conditions modestes, ils se sentent incapable de répondre aux demandes de l'institution. En effet, ce suivi scolaire hors de la classe nécessite du temps et des compétences que certains parents ne pensent pas maîtriser, à cause de la langue, d'une peur de faire des erreurs pédagogiques ou méthodologiques qui auraient des conséquences sur le travail de leur enfant. Les parents se trouvent doublement sanctionnés: par l'école qui les met en difficulté sur leur incapacité

---

28- PERIER P. (2012), *Implicites scolaires et disqualification des familles populaires*, dans THOMAZEAU J. JUHEL N. (s.d.) *Inégalités scolaires et résilience* : éditions RETZ. p. 46

d'aider leurs enfants vis à vis de savoirs élémentaire et vis à vis de leurs enfants qui disqualifient leurs parents incapables de les aider. Les devoirs finissent donc par « ébranler » les parents, provoquant parfois des conflits au sein des familles bien loin de la *médiation* attendue par les enseignants. Un certain nombre d'élèves des milieux modestes se retrouvent donc face à un mur infranchissable avec d'un côté l'exigence de l'école vis à vis des devoirs et de l'autre l'obligation de se débrouiller seul. Ce débat est loin d'être clos, car il est passionné tant ce rituel est ancré dans la culture scolaire et revendiqué par une partie des parents<sup>29</sup>. Pourtant les propos de parents recueillis par Pierre Perier (2012)<sup>30</sup>, témoignent de la détresse de certains parents dont la bonne volonté ne suffit pas, coincés entre les exigences perçues de l'école et le sentiment d'incapacité de répondre à cette demande.

« C'est dans la conjugaison, c'est pas son truc. Et les verbes aussi, au niveau du sujet, verbe....Des fois, il est un peu...le COD, ou je sais pas quoi là. Des fois, je lui dis à Julien (son fils), « Oh là là ! » L'autre fois, je lui explique un truc et il rentre de l'école et il me dit : « Tu sais, maman t'es nulle ! ». Je lui dis « Ah bon ? ». « Oui, elle (la maîtresse) a dit que c'était pas ça ». « C'est pas grave, Je dis. »

(Mère, 41 ans, auxiliaire de soins, enfant en CM2)<sup>31</sup>

Dans cet exemple, on découvre qu'un des problèmes principaux de l'école, concerne le langage et ses usages en situation scolaire.

## Les usages du langage à l'école

Les travaux de Bernstein, Labov, et Lahire ont démontré les particularités sociolinguistique du langage : le langage dans sa forme, sa structure et surtout dans ses usages, se construit au sein de son milieu social de référence, de sa famille. Une grande partie du capital culturel des élèves, s'exprime ainsi au travers du capital linguistique. Les usages du langage à l'école, sont particuliers. Les travaux de Valoshinov<sup>32</sup>, ont permis de déterminer le genre du discours utilisé à l'école : ainsi devenir élève et apprendre à maîtriser « la culture scolaire » c'est passer d'un genre *primaire* du langage (type de conversation ordinaire) au genre *secondaire* qui est d'usage à l'école à travers les différentes disciplines scolaires et les usages élaborés du langage. En effet, à l'école, le langage sert à argumenter, résumer, convaincre, synthétiser, réfléchir : le langage devient un moyen de

29-PERRENOUD P. (1994). *Métier de l'élève et sens du travail scolaire* : ESF éditeurs, Paris. pp. 125-133

30-PERIER P. (2012), *Implicites scolaires et disqualification des familles populaires*, dans THOMAZEAU J. JUHEL N. (s.d.) *Inégalités scolaires et résilience* : éditions RETZ. pp. 43-54

31- *Ibid*. p. 47

32- cité par CRINON J. (2011). *Les pratiques langagières dans la classe et la coconstruction des difficultés scolaires* dans CRINON J. et ROCHEX J-Y. (2011) (s.d.). *Les constructions des inégalités scolaires – Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement* : PUR, Presses Universitaires de Rennes. pp. 57-58



construction du monde et de la pensée. Les usages oraux et écrits du langage scolaire sont qualifiés de littéracie étendue dépassant les modalités techniques (orthographe, graphisme etc.) ou informatif. La *littéracie étendue* constitue « les usages qui ont contribué aux constructions et aux activités intellectuelles qui élaborent les lois générales »<sup>33</sup>. On retrouve ainsi les distinctions entre langage élaboré et restreint, chers à Bernstein<sup>34</sup>: pour les élèves issus de certains milieux populaires, l'usage du langage est plus communicatif et expressif que cognitifs et élaboratifs. On constate aussi des difficultés de penser la langue comme un objet d'analyse tel que l'exprime la maman dans l'exemple précédemment cité<sup>35</sup>. Ainsi si la « secondarisation » du langage se fait naturellement pour certains élèves, car cela correspond à un usage connu dans son milieu social, pour d'autres cette modification nécessite un apprentissage explicite dont n'a pas forcément conscience l'enseignant<sup>36</sup>. Certains élèves passent donc complètement au travers de la situation pédagogique proposée, faute de n'avoir pas compris les enjeux et le sens des échanges en cours dans la classe. L'exemple cité par Bautier E. et Rayou P. , qui retranscrivent un échange oral de plusieurs élèves sur la question ouverte « Aujourd'hui on va parler de l'eau, de comment on trouve l'eau ? » est particulièrement éclairante, démontrant les différents positionnement des élèves en fonction de la maîtrise de ce « langage de l'école »<sup>37</sup>. Labov (cité par Baluteau F. et Renaud T.), parle de situation « handicapante », quand le langage maîtrisé n'est pas compatible avec la situation de production linguistique : au point de considérer que certains élèves ne « parlent pas » le langage du contexte situationnel de l'école<sup>38</sup>.

Cette prise de conscience est essentielle à l'enseignant : dans la situation courante de l'école certains élèves ne maîtrisent pas tous les enjeux des échanges. Pour pouvoir en profiter pleinement, ils devront apprendre explicitement ce langage de l'école, si éloigné de leur culture linguistique.

## C. Les mécanismes du processus « former » ou la relation professeur-élève

### Le contrat didactique

« Nous appelons contrat didactique l'ensemble des comportements (spécifiques) du maître qui sont

---

33- BAUTIER E. et RAYOU P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage, Programmes, pratiques et malentendus scolaires* : Les Presses Universitaires de France.

34- CRINON J. (2011). *Les pratiques langagières dans la classe et la coconstruction des difficultés scolaires* dans CRINON J. et ROCHEX J-Y. (2011) (s.d.). *Les constructions des inégalités scolaires – Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement* : PUR, Presses Universitaires de Rennes. pp. 57-58

35- *Ibid*

36- BAUTIER E. et RAYOU P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage, Programmes, pratiques et malentendus scolaires* : Les Presses Universitaires de France. pp. 110-112

37- *Ibid*

38- LABOV W. (1978). *Le parler ordinaire* : Ed minuit, rééd. 1991

*attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître »*

*Guy Brousseau – Revue de Laryngologie, N°101<sup>39</sup>*

Ce modèle permet l'analyse de la situation pédagogique et surtout l'interprétation de la situation didactique qui fait l'enjeu de la relation entre enseignants et élèves autour du savoir scolaire à acquérir. L'élève va donc interpréter la situation qui lui est présentée, la question, les informations, les contraintes à la lumière de ce que reproduit le maître de façon consciente ou non, implicite ou explicite au cours de son enseignement. Pour que ce « contrat » fonctionne, il faut évidemment que la situation prenne du sens auprès de l'élève. C'est la « dévolution » du problème dont parle Guy Brousseau. Nous avons vu dans les chapitres précédents que le langage, la culture spécifique scolaires, sont autant de pièges où peuvent trébucher les élèves des milieux modestes, passant à côté des contenus, se trompant d'objectifs ou d'attentes de l'enseignant. C'est l'exemple typique de l'exercice de « l'âge du capitaine », inspiré d'une lettre de Gustave Flaubert : les élèves bombardés de données, doivent en déduire sans rapport aucun l'âge du capitaine. Plus de 75 % des élèves trouvent une réponse à l'exercice<sup>40</sup>. Cette attente des élèves entraîne un malentendu, d'autant plus important que son savoir, son langage, son capital culturel sont éloignés de la culture scolaire. Le contrat didactique fonctionnant aussi dans les deux sens : l'enseignant ne perçoit pas forcément, l'inadéquation de la situation qu'il propose aux compétences ou aux savoirs des élèves. On assiste ainsi, dans de nombreuses situations quotidiennes, à de véritables paradoxes, où l'enseignant croit que l'élève « rentre dans la situation », alors que se jouent d'autres enjeux : l'effet « Topaze », l'effet « Jourdain » ont été déjà décrit par Guy Brousseau<sup>41</sup> (*cf.* le chapitre sur le processus « enseigner »). C'est l'implicite du contrat didactique qui crée ce malentendu.

## La théorie du don et la représentation de l'élève

Cette représentation très ancrée dans l'esprit de la société<sup>42</sup> a des effets dévastateurs auprès des élèves. En effet, cette théorie, qui met en avant les capacités ou la réussite scolaire issues de dons hérités ou naturellement transmis, est si implantée qu'elle transforme le regard et le jugement que peuvent avoir les enseignants sur les élèves. Cela renvoie l'échec scolaire à une certaine fatalité « génétique » qui ne remet pas en cause les enseignements dispensés ou l'institution scolaire. Ainsi on aura plus facilement tendance à dire que tel ou tel élève n'a pas « de mémoire », si il échoue à sa

---

39- Cité par COLOMB J. - *Contrat didactique et contrat disciplinaire* - Dans HOUSSAYE J. (s.d.). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* : ESF éditeurs, Paris. p. 41

40- REVUE GRAND N n°19 (1974). *Quel est l'âge du capitaine ?*. IREM. Institut Joseph Fourier Grenoble

41-Cité par COLOMB J. - *Contrat didactique et contrat disciplinaire* - Dans HOUSSAYE J. (s.d.). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* : ESF éditeurs, Paris. p. 44

42- BALUTEAU F. et RENAUD T.(2013). *Sociologie de l'Education*: Cours de licence de Sciences de l'Education.CNED-FOAD. p. 17

récitation, il n'a pas la « bosse des maths », si il ne réussit pas ses problèmes en classe ou il est dyslexique parce qu'il lit difficilement ou qu'il est nul en orthographe. Rien ne vient remettre en cause des malentendus didactiques, ou des difficultés de langage, inhérentes au milieu social de l'élève. On envisagera à la rigueur des circonstances atténuantes aux familles étrangères et à la reconnaissance d'une certaine misère sociale, mais rien que ne puisse surmonter un travail important de l'élève. C'est assez flagrant dans les commentaires des enseignants sur les livrets d'évaluation où le manque de travail, de motivation, d'implication ou de concentration sont la cause des échecs scolaires. Philippe Meirieu<sup>43</sup> prend le contre-pied de cette représentation en mettant en avant « le principe d'éducabilité » qui postule que tous les enfants peuvent être éduquer, quelques soient les difficultés. Ce postulat est primordial à toute activité éducative : il est essentiel, car il engage l'enseignant dans la recherche incessante de la médiation qui conviendra le mieux à l'élève pour acquérir la notion, au delà de raisons sur lesquelles il n'a pas de maîtrise. Ainsi les enjeux vont au delà d'un échec ou d'une réussite passagère. Cela peut avoir des conséquences importantes pour l'avenir scolaire de l'élève, notamment à travers l'effet Pygmalion.

### L'effet Pygmalion<sup>44</sup>

Il a été décrit et mis en évidence par Rosenthal, dans une expérience avec des rats : des étudiants doivent s'occuper de l'apprentissage dans un labyrinthe de deux groupes de rats constitués au hasard : un groupe censé être exceptionnel et un groupe de rats « génétiquement » pas très performant. Les résultats sont étonnants, confirmant les attentes des étudiants, certains rats du groupe « déficient », ne quittant même pas la ligne de départ. Par la suite Rosenthal, et Jacobson, vont mettre en évidence ces effets positifs sur des enfants, par la fameuse expérience de Oak school<sup>45</sup>: ce processus met en évidence les effets positifs d'attente particulières d'enseignants sur des élèves, faisant coïncider la réussite des élèves avec les prédictions des enseignants sur ces élèves. Dans leur expérience, les chercheurs font passer des tests d'évaluation de QI à des élèves et leur affectent des notes aléatoires. Ils s'arrangent pour que les enseignants apprennent « par erreur » de courrier, les résultats de ces épreuves. 20% des élèves sont surévalués dans les résultats transmis. L'année suivante ces 20% sont réévalués et présentent une augmentation de 5 à 25 points de QI. Le regard des enseignants, « artificiellement transformé » par le hasard, a eu des conséquences importantes sur la réussite concrète des élèves. Cet effet s'atténue l'année suivante, avec des élèves plus âgés, ou bien suivant le niveau d'estime de soi qu'avait précédemment les élèves. Ces

43- <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/educabilite.htm>

44- RAYNAL F., RIEUNIER A.(2012)- *article PYGMALION (effet) -Pédagogie, dictionnaire des concepts clés – 9ème ed. : ESF éditeurs . p. 415*

45- <http://courses.umass.edu/psyc360/rosenthal.pdf>

mécanismes font partie en psychologie de ce qu'on étudie sous le nom de « *prophéties auto-réalisatrices qui a été décrit par Merton comme une définition fausse de la situation, provoquant un comportement nouveau qui rend vraie la conception fausse à l'origine (Merton-1997)* »<sup>46</sup>. L'effet Pygmalion agit par des processus subtils au niveau de l'interaction entre l'enseignant et l'élève pour finalement modifier le comportement de l'élève : ainsi préjuger des capacités futures à progresser, influence réellement leurs résultats. Cette évaluation des enseignants essentielle au moment des orientations peut-être partiellement ou complètement lié à la perception qu'à l'enseignant du milieu social de l'élève, à travers une connaissance du milieu familial, la prise en compte du passé scolaire de l'élève ou des références implicites du capital linguistique perçu des élèves. Certains auteurs se posent la question de savoir si ce processus n'est pas un élément essentiel de la moins bonne réussite des élèves des milieux défavorisés.<sup>47</sup>

### La connivence sociale de l'enseignant ou la difficulté de se décentrer

Une des difficultés des enseignants, pour percevoir tout l'implicite de ces mécanismes décrits précédemment tient au fait qu'ils ont été pour la très grande majorité d'entre eux de « bons élèves », ayant acquis sans difficultés les codes et les mécanismes de cette culture scolaire qui va de soit dans la logique d'une continuité<sup>48</sup>. Les entretiens d'élèves en difficultés ou d'anciens cancrés témoignent d'une réalité parfois incompréhensible aux bons élèves qu'étaient ces enseignants<sup>49</sup>. Ces derniers maîtrisent à la perfection cette « culture scolaire », ses principes et son langage. La preuve en est que le principal paradoxe des études sur la relation catégorie socio-professionnelle et réussite scolaire, concernent la catégorie des enfants d'enseignants qui ont le plus de chance d'être bacheliers. Il est difficile pour un enseignant de percevoir au premier abord le malentendu d'une situation pédagogique qu'il a conçu. Par exemple, un des effets les plus classique « *se produit quand le maître pense que l'élève dispose des moyens nécessaires pour produire la réponse qu'il attend et la produit pas* »<sup>50</sup>. L'enseignant va suggérer de plus en plus explicitement la réponse, donnant l'illusion que l'élève a finalement compris, alors que ce dernier n'a finalement qu'interprété la « bonne » réponse attendue à travers le langage plus ou moins verbal de son enseignant : c'est l'effet « topaze » (cf. le chapitre sur le contrat didactique) qui fait changer de réponse un élève, quand son enseignant fronce un sourcil, en lui disant : « Ah bon ? Tu es sûr ? ». Cette difficulté de décentration

46- cité dans RAYNAL F., RIEUNIER A.(2012)- *article PYGMALION (effet) -Pédagogie, dictionnaire des concepts clés – 9ème ed.* : ESF éditeurs . p. 416

47- RAYNAL F., RIEUNIER A.(2012). *article PYGMALION (effet) -Pédagogie, dictionnaire des concepts clés – 9ème ed.* : ESF éditeurs p. 415

48- PERRENOUD P. (2008). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant* : ESF, Paris

49- PENNAC D. (2007), *Chagrins d'école* : éditions Gallimard

50- COLOMB J. - *Contrat didactique et contrat disciplinaire* - Dans HOUSSAYE J. (s.d.). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* : ESF éditeurs, Paris. p. 44

est observable tous les jours, accentuant le « malentendu ». C'est ainsi le cas de nombreux élèves en classe, tous les jours qui passent à côté des situations pédagogiques proposées, parce que cette culture scolaire est trop éloignée de leur capital culturel. Les enseignants reconnaissent dans « une connivence culturelle » à travers l'attitude, le langage, le suivi parental, les élèves de milieux qui favorisent la réussite scolaire.

## D. Les mécanismes du processus « enseigner » ou la relation professeur-savoir

### Le curriculum réel<sup>51</sup> et pédagogie

D'un curriculum prescrit, institutionnalisé, l'enseignant qui garde une marge d'autonomie, va en interpréter les éléments afin de construire une situation didactique et permettre aux élèves d'acquérir les éléments du curriculum prescrit. C'est dans cette marge d'interprétation que se situe toute la situation pédagogique qui règle le travail scolaire. Bernstein (1981) a mis en évidence, selon les enseignants, des pédagogies « visibles » où les objectifs, les moyens et le curriculum sont explicites, connus et compris de tous ou des pédagogies « invisibles », où ceux qui échouent ne savent pas très bien pourquoi<sup>52</sup>. Les élèves peu ou pas soutenus par leurs familles, sont d'autant plus perdus : ils ne sont pas aidés par leur milieu familial, incapable de reprendre, d'expliquer là où ils ont échoué. Pour Bernstein (2007) c'est très clairement lié « *au cadrage qui se réfère aux contrôles de la communication dans les relations pédagogiques* »<sup>53</sup> effectué par l'enseignant. Ainsi Rochex<sup>54</sup> constate dans ses recherches, notamment en analysant le discours de trois enseignantes de CM2, que le statut du langage est très différent en fonction des enseignants. Le temps, les usages plus ou moins communicationnels (du genre primaire) ou plus élaboratifs, conceptualisé, axé sur le méta-langage (secondarisé), permettent d'enrichir ou d'appauvrir les contenus des savoirs enseignés. On constate ainsi un paradoxe où dans la majorité des classes développent « un genre discursif scolaire », de type primaire proche du langage restreint, alors que les élèves sont évalués plutôt sur un registre de littéracie étendue tel que décrit dans les chapitres précédents<sup>55</sup>. De plus Rochex<sup>56</sup> constate qu'un discours avec un cadrage faible, une pédagogie invisible et un discours instructeur de

---

51- PERRENOUD P. (1993). *Curriculum : le formel, le réel et le caché*. Dans Houssaye J. (s.d.). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* : ESF éditeurs, Paris. pp. 66-68

52- PERRENOUD P. (1989). *La triple fabrication de l'échec scolaire* : Psychologie française, n° 34/4. par. 25

53- ROCHEX J-Y. (2011). *La fabrication de l'inégalité scolaire : une approche Bersteinienne*. Dans CRINON J. et ROCHEX J-Y. (2011) (s.d.). *Les constructions des inégalités scolaires – Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement* : PUR, Presses Universitaires de Rennes. p.184

54- *Ibid*

55- BAUTIER E. (2011). *Quand le discours pédagogique entrave la construction des usages littéraciés du langage*. Dans CRINON J. et ROCHEX J-Y. (2011) (s.d.). *Les constructions des inégalités scolaires – Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement* : PUR, Presses Universitaires de Rennes. pp.161-162

56- *Ibid*

la part de l'enseignant sont particulièrement défavorables à des élèves dont la culture familiale est éloignée de la culture scolaire. En effet, dans ce cas, une grande part des activités, des genres langagiers et des relations, est laissée à l'initiative des élèves, notamment en s'appuyant sur leurs connaissances et leurs acquis antérieurs. Ainsi les élèves les plus familiers de la tâche scolaire développent des compétences de haut niveau, laissant les autres dans une incompréhension ou « un malentendu » didactique qui rate l'enjeu de la situation proposée<sup>57</sup>.

Les usages du langage en classe qui dépendent essentiellement de l'enseignant peuvent avoir des conséquences importantes pour les élèves, notamment l'effet « Jourdain » (cf. le contrat didactique)

### L'effet Jourdain ou l'illusion de la pédagogie actionnelle.

Guy Brousseau (1985) a qualifié ce « malentendu » du contrat pédagogique, du héros du bourgeois gentilhomme où « *le professeur admet reconnaître l'indice d'une connaissance savante dans le comportement dans les réponses de l'élève, bien qu'elles soient en fait motivées des causes et des motivations banales.* »<sup>58</sup>. Par exemple, une tendance a été accentuée ces dernières décennies, avec le développement des pédagogies « actives » pour éviter le travers d'un enseignement trop magistral où les élèves recevaient l'enseignement comme « la bonne parole ». Donc la très grande majorité des enseignants développe des séances où les élèves sont en activité: on apprend en faisant. L'enseignant engage les élèves dans des activités manipulatoires, supposant que le « faire » suffit à construire la connaissance, la compétence, considérant ces activités comme « savantes »<sup>59</sup>. Ainsi « la tâche scolaire » monopolise le temps didactique, entretenant le malentendu auprès de l'enseignant que l'élève « travaille ». Mais il ne doit pas perdre de vue que la tâche peut s'effectuer à différents niveaux d'apprentissage<sup>60</sup>: profondément en manipulant pleinement les concepts (généralement quand ils sont déjà maîtrisés), à minima en copiant sur le voisin, en passant par des niveaux plus ou moins construits, avec des représentations plus ou moins cohérentes avec la compétence attendue. Les élèves des milieux populaires développent ainsi une conception des apprentissages plus axée sur l'aspect formel du travail scolaire, développant un certain nombre de compétences peu scolaires du curriculum caché développé précédemment (cf. le chapitre sur le curriculum caché). L'enseignant restant dans un discours communicatif, informatif, ou formel,

---

57- ROCHEX J-Y. (2011). *La fabrication de l'inégalité scolaire : une approche Bersteinienne*. Dans CRINON J. et ROCHEX J-Y. (2011) (s.d.). *Les constructions des inégalités scolaires – Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement* : PUR, Presses Universitaires de Rennes. pp173-198

58- cité par COLOMB J. - *Contrat didactique et contrat disciplinaire* - Dans HOUSSAYE J. (s.d.). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* : ESF éditeurs, Paris. p. 44

59- *Ibid*

60- BAUTIER E. et RAYOU P. (2009) (s.d.). *Les inégalités d'apprentissage, Programmes, pratiques et malentendus scolaires* : Les Presses Universitaires de France. p.100

accentue le malentendu cognitif de la tâche, ne reprenant pas systématiquement les enjeux d'apprentissage de la tâche proposée, à la manière d'un discours élaboratif qui permettrait aux élèves de percevoir plus explicitement les enjeux de la tâche proposée. Ainsi les différences culturelles et les façons de faire de la classe, ne permettent pas à tous les élèves de passer au delà de la tâche pour apprendre du nouveau, de percevoir les moments « charnières » de la situation qui permettraient à l'élève de faire les « sauts cognitifs » nécessaires pour la maîtrise du concept<sup>61</sup>. Seuls les élèves « initiés » suffisamment complices des choses scolaires, peuvent percevoir l'implicite de la tâche : « ils ne se trompent pas, car leur socialisation non scolaire les familiarise avec le double traitement des objets de travail où la tâche scolaire devient activité cognitive et langagière : ils secondarisent, reconfigurent leurs expériences et connaissances quotidiennes <sup>62</sup> ». Ainsi la meilleure intention initiale, qui voulait mettre les élèves en activité, finit par se transformer faute de support langagier suffisant, en accentuation des inégalités scolaires entre les élèves. C'est le cas aussi de la mise en place du soutien, pourtant moyen institutionnalisé d'aide aux enfants en difficulté.

### Le soutien ou l'aide aux enfants en difficulté

Dans le cadre de la différenciation et la prise en compte des élèves en difficultés, certains enseignants reconfigurent les tâches scolaires pour les élèves « faibles », soit en allégeant le nombre, en simplifiant le support ou en changeant la consigne afin que l'élève en difficulté puisse s'engager dans la situation<sup>63</sup>. Ce « contrat didactique différentiel » se crée en interaction entre l'élève et l'enseignant dans une adaptation de la tâche, afin que le temps scolaire avance allant parfois, pour l'enseignant, jusqu'à se substituer au travail de l'élève (cf. le chapitre sur l'effet « Topaze »). Ces « reconfigurations à la baisse » de l'activité scolaire apparaissent très inégales quant aux connaissances construites par les élèves, qui bénéficient de ces adaptations. Tout concourt à ce que les élèves « faibles » construisent un savoir moins élaboré que les élèves « forts »<sup>64</sup>. Ainsi le métalangage employé avec les deux publics est différents dans une volonté de « simplification », laissant encore moins de possibilité aux élèves « faibles » de maîtriser le vocabulaire « savant » de la séance. Les élèves « faibles » se retrouvent donc le plus souvent dans des activités concrètes, où le

---

61- BONNERY S. (2011) *Sociologie des dispositifs pédagogiques : structuration matérielle et technique, conceptions sociales de l'élève et apprentissage inégaux*. Dans CRINON J. et ROCHEX J-Y. (2011) (s.d.). *Les constructions des inégalités scolaires – Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement* : PUR, Presses Universitaires de Rennes. p.144

62- BAUTIER E. et RAYOU P. (2009) (s.d.). *Les inégalités d'apprentissage, Programmes, pratiques et malentendus scolaires* : Les Presses Universitaires de France. p.118

63- ROCHEX J-Y (2011). *Au cœur de la classe, contrats didactiques différentiels et production d'inégalités* Dans CRINON J. et ROCHEX J-Y. (2011) (s.d.). *Les constructions des inégalités scolaires – Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement* : PUR, Presses Universitaires de Rennes. pp. 91-110

64- LAPARRA M. et MARGOLINAS C. (2011), *Quand les maîtres contribuent à leur insu à renforcer les difficultés des élèves* dans CRINON J. et ROCHEX J-Y. (2011) (s.d.). *Les constructions des inégalités scolaires – Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement* : PUR, Presses Universitaires de Rennes. p.120

langage sert à énumérer, décrire, laissant aux élèves qui arrivent à suivre la possible décontextualisation de la situation pédagogie avec les usages secondaires du langage correspondant. On en arrive à la situation complètement paradoxale, où l'enseignant en demande le moins aux élèves qui devraient fournir plus d'efforts pour compenser les éventuelles différences entre leur culture et leur milieu social. Ces différences sont particulièrement visibles quand les élèves sont regroupés en groupes de compétences.

#### 4. Conclusion de la première partie

Nous avons pu constater à travers ce rapide inventaire non-exhaustif, que les raisons de la construction des inégalités à l'école sont nombreuses, imbriquées les unes aux autres, se répondant et s'appuyant les unes aux autres et touchent l'école à différentes échelles : au niveau de la société, avec des représentations profondément ancrées dans les habitus des différents milieux sociaux (théorie du don, impossibilité de déclassement etc), et au niveau de l'institution avec le curriculum prescrit et les critères d'évaluation. Mais nous avons pu constater que c'est au cœur de la classe, au quotidien, que les mécanismes d'accroissement des inégalités se manifestent le plus. C'est la récurrence des micro-phénomènes quotidiens, tout au long d'une scolarité qui agit de façon la plus flagrante, pour accentuer les différences entre les élèves, transformant leurs origines sociales en handicap. Nous remarquons l'importance à différents niveaux du langage, de ses usages qui apparaissent comme un véritable héritage de milieu social. L'importance de ce capital sociolinguistique intervient autant au niveau de la compréhension des situations scolaires que dans la construction de la connaissance, ou dans le contrôle et l'évaluation des élèves. La maîtrise de ce vecteur de la culture scolaire semble essentielle et semble être même la cause de nombreux malentendus dans les situations scolaires courantes.

La majorité des chercheurs parlent de « malentendus », pour évoquer la réalité des mécanismes qu'ils ont pu observer en classe, car la grande majorité des phénomènes sont implicites et se produisent à l'insu même des auteurs: professeurs, et élèves ne les perçoivent pas consciemment. Cette réalité explique la difficulté de mettre en évidence ces mécanismes par un dispositif méthodologique pertinent.



## Partie II : réflexions sur la mise en place d'une expérimentation méthodologique des représentations des enseignants

Dans cette seconde partie, nous allons nous intéresser particulièrement à un des acteurs du triangle pédagogique : l'enseignant et notamment les représentations qu'il a des élèves, et de leurs difficultés, des solutions et du rôle des familles. Très présentes dans le processus « former », dans la relation entre professeur-élève, les représentations des enseignants semblent être au cœur de l'action pédagogique, que ce soit dans la perception des compétences de l'élève, de son milieu, de la représentation du métier. Elles seront à l'origine par exemple, des contrats didactiques différentiels, ou des usages du langage en situation scolaire dans les échanges de classe.

### 1. Des représentations enseignantes déterminantes

La première partie nous a montré que ces représentations étaient essentielles à l'action du maître au cœur de sa classe :

- sa représentation des élèves conditionne, en partie, à travers l'effet Pygmalion, la réussite des élèves. Sa vision du travail scolaire fourni par les élèves, influence son attitude quotidienne auprès d'eux, dans une interaction individuelle qui s'exprime autant par une communication verbale, que non-verbale. Elle détermine en partie le ressenti d'un élève de l'école, de la tâche scolaire, comme de ses propres compétences et son estime de soi. Cette perception de l'élève héritée de sa relation avec son enseignant, peut être extrêmement négative et avoir des conséquences sur son attitude en classe : dissipation, irrespect, problème de discipline, démotivation etc.
- la perception de la difficulté scolaire, à travers le prisme de la théorie du don, conditionne les moyens que le professeur mettra en œuvre pour soutenir les élèves. Ainsi la difficulté scolaire peut être perçue comme un manque de mémoire, un manque de concentration ou une attitude immature, auprès duquel l'enseignant pense ne pas avoir de prise ou de moyen d'intervenir. Mais le principe d'éducabilité de Philippe Meirieu engage l'enseignant à diversifier les médiations auprès des élèves qui ne remplissent pas les objectifs pédagogiques travaillés. Donc la détermination de l'enseignant auprès des élèves en difficulté, son investissement, sa volonté d'action semblent déterminés par cette représentation de difficulté scolaire : peut-il agir ?

- la perception de l'action des familles sur les élèves, donne des indications sur la valeur que l'enseignant accorde au milieu familial dans la construction des compétences scolaires : quelle place dans la construction du langage, les compétences du métier d'élève, l'aide aux devoirs ? Au delà, c'est la représentation même de la famille comme partenaire d'éducation (son rôle et ses limites) qui se pose et du même coup l'efficacité de l'école et de l'action pédagogique des professionnels de l'éducation que sont les enseignants.

Cette représentation par les enseignants des élèves, de la difficulté scolaire, et de l'action des familles est la source de l'action pédagogique en classe, des choix d'organisation, notamment pour l'aide aux élèves en difficulté. C'est aussi l'origine du langage qu'ils utilisent pour s'adresser aux élèves au niveau formel (organisationnel, disciplinaire etc.), comme au niveau du méta-langage (explication, vocabulaire savant etc.) ou bien au niveau du jugement de l'action de l'élève (négatif, positif ou neutre etc.) au sein de la classe. Enfin, elle est au cœur de cette « bienveillance » nécessaire qui est amont de toutes actions éducatives ayant des conséquences importantes pour la construction de l'estime de soi de chaque élève, de chaque enfant.

Donc ce travail de recherche et la réflexion méthodologique qui suit, se proposent de mettre en évidence les représentations des enseignants sur les difficultés scolaires, sur les élèves et leurs compétences ainsi que sur la perception de l'action des parents au niveau scolaire, de leurs enfants.

## 2. Une mise en évidence des représentations enseignantes problématique

La principale difficulté vient du fait que les acteurs, n'étant pas conscients de ce qui se joue, des « malentendus » en train de se dérouler dans la classe, ne sont pas en mesure de les analyser, de les verbaliser. De plus, l'idée de l'accroissement des inégalités par l'école va tellement à l'encontre du discours politiquement ou socialement correct, ou même de l'intention initiale, qu'il est difficile pour un enseignant, de reconnaître les « malentendus » de son enseignement au cours d'un entretien par exemple. En effet, il serait difficile de percevoir les représentations qui conditionnent son action, à travers un entretien où l'enseignant se sentirait peu à l'aise d'exprimer ou de verbaliser des phénomènes implicites peu cohérents avec la philosophie du métier d'enseignant. Même un questionnaire anonyme, où l'enseignant serait plus à même de reconnaître des représentations moins politiquement correctes, pose le problème qu'une partie des représentations échappe même à la conscience de l'enseignant : il serait donc incapable de les reconnaître, même protégé par l'anonymat du questionnaire.

Ainsi la très grande majorité des auteurs, cités dans ce travail de recherche, utilisent deux types de méthodologies pour en tirer les conclusions de la première partie : les méta-analyses statistiques et l'observation des vidéos de classe en situation.

## A. Les méta-analyses statistiques

En effet c'est en croisant les données disponibles des différents éléments d'une scolarité que l'on a pu constater l'influence de certains facteurs *a priori* sans rapport avec la scolarité, qui ont été à l'origine *des découvertes bouleversantes* de l'INED. Ainsi le sexe, la catégorie socio-professionnelle des parents, ou l'origine étrangère des familles influencent fortement la réussite et la durée des études. C'est aussi sur ces statistiques, que se sont appuyés Bourdieu et Passeron, pour servir de socle à leur théorie de la reproduction. En effet, « *Les héritiers* », le livre phare qui présenta leur théorie, reproduit de nombreux tableaux statistiques tirés de grandes enquêtes sur la population étudiante de l'époque. L'interprétation cependant des chiffres, notamment l'aspect politique des conclusions, leur est propre. Nous avons vu que Boudon en tirera d'autres conclusions partant des mêmes chiffres (*cf.* le chapitre sur les mécanismes sociologiques).

Ce sont aussi des outils statistiques qui permettent de croiser les données du test PISA de l'OCDE et qui permettent de prendre une photo du dispositif scolaire d'un pays donné à partir d'évaluations scolaires sur des élèves de 15 ans. L'intérêt de cette enquête vient sans doute de l'étude comparée des systèmes scolaires entre plusieurs pays, qui permet de comparer les choix de politique éducative, voire l'influence de changement de politique, quand on compare pour un même pays à plusieurs années d'intervalle. Nous disposons ainsi de données fiables pour affirmer que le fossé se creuse entre les meilleurs élèves et ceux les plus en difficulté en France.

L'Education Nationale dispose de son propre dispositif de pilotage avec les évaluations nationales CE1 et CM2, qui permettent chaque année de prendre une photo de l'état du système scolaire français. Cependant, il faut se méfier des résultats bruts de ces évaluations nécessitant des corrections fines statistiques, car la difficulté des épreuves qui changent chaque année, ne sont pas forcément reproductibles à l'identique. Bien que très critiquées, ces évaluations présentent un bon moyen de pilotage d'une école, pour un public donné, mettant en évidence les tendances, les compétences à travailler . Nous remarquons aussi à travers ces chiffres, l'influence des différents curricula prescrits par l'Education Nationale, sur la réussite des élèves (*cf.* le chapitre sur les mécanismes du système institutionnalisé).

## B. Les observations et vidéos

La plupart des mécanismes qui se passent en classe (*cf.* le chapitre sur les mécanismes au cœur de la classe), reprennent des analyses faites en observations, de nombreuses heures vidéo, ou des transcriptions d'enregistrements audio d'échanges en classe. Ces enregistrements, permettent de les reprendre avec des grilles d'analyses différentes, voir par des personnes différentes afin de pouvoir comparer les interprétations. Ainsi pour pouvoir établir leurs conclusions les auteurs s'appuient sur des heures de vidéo : de 60 à 95 heures pour certains auteurs <sup>65</sup>. Ces vidéos ont été prises dans différentes classes, à différents moments de l'année scolaire, permettant de mettre en évidence des récurrences dans les dispositifs observés, ainsi que des convergences quelques soient les auteurs et les observations. Donc même si certains auteurs ou ouvrages s'appuient sur des exemples concrets en retranscrivant des échanges, ceux-ci sont représentatifs de nombreuses situations constatées au cours de la durée de leurs recherches qui correspond souvent à plus d'une année. Ces recherches s'appuient donc sur un nombre conséquent d'observations, et s'inscrivent dans le temps.

Ce choix de l'observation ou de la vidéo est pertinent concernant les sujets de recherche qui concernent les inégalités scolaires. Les mécanismes échappent même à la perception des acteurs en situation. Donc cette méthodologie, doit forcément s'inscrire d'un point de vue extérieur par un observateur neutre. De plus pour pouvoir saisir les éléments quotidiens, habituels, elle doit s'inscrire dans le temps, pour que la caméra ou l'observateur puisse être intégrés dans l'environnement et que les acteurs ne fassent plus attention à eux, modifiant ainsi leur comportement habituel. En effet, ce regard extérieur peut troubler, voire inquiéter. Ainsi Rochex et Crinion<sup>66</sup>, ont du renoncer à des observations en classe de collège, car malgré l'accord des proviseurs, les professeurs de collège ont refusé ou étaient réticents à ouvrir la porte de leurs classes à des observateurs extérieurs, démontrant un certain « *désarroi professionnel* », en essayant de se prémunir contre une remise en cause des situations de classe.

## C. Des méthodologies aux moyens importants

Le point commun de ces expérimentations, sont qu'elles demandent des moyens importants :

- des enquêtes à grande échelle pour récupérer les données et les traiter avec les outils statistiques appropriés. Les données traitées s'appuient sur des organismes nationaux (INED,

65- Dans CRINON J. et ROCHEX J-Y. (2011) (s.d.). *Les constructions des inégalités scolaires – Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement* : PUR, Presses Universitaires de Rennes, p. 14

66- *Ibid*

ou DEP) ou internationaux (OCDE).

- beaucoup de temps pour aller dans les classes filmer ou observer afin de mettre en évidence les récurrences et les convergences sur plusieurs niveaux de classe. Elisabeth Bautier, Jacques Crinon et Jean-Yves Rochex, s'appuient sur les travaux du réseau RESEIDA<sup>67</sup> (REcherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages) regroupant des chercheurs de plusieurs laboratoires sur ce même thème.

Donc de nombreuses données, et de nombreuses personnes sont à l'origine des travaux et des constatations de la partie théorique. Dans le cadre de ce dossier exploratoire de recherche, ces moyens nous font défaut. C'est pourquoi nous nous proposons de travailler sur un support institutionnel abondant, accessible, qui témoigne des représentations des enseignants sur les élèves et leurs difficultés : les appréciations des livrets scolaires des élèves.

## 2. Bases d'une méthodologie de recherche à partir des appréciations scolaires

### A. Pourquoi les appréciations ?

Il semble intéressant de prendre comme support les appréciations notées dans les livrets des évaluations des élèves. Ce document institutionnel est rempli par tous les enseignants pour chaque élève. Ces quelques lignes à la fin de chaque période d'évaluation, synthétisent l'avis de l'enseignant concernant son élève. Nous y retrouvons ainsi, parfois des félicitations, des remarques sur l'attitude scolaire, la discipline, les difficultés, ou les progrès. Elle proposent souvent aussi des solutions envisagées par l'enseignant pour résoudre les difficultés de l'élève, au cours de l'année comme pour l'année suivante. La plupart du temps, la rédaction de ces appréciations personnalisées pour chaque élève font l'objet d'une attention particulière des enseignants, car elles sont lues par les parents et les collègues. Généralement, au nombre de trois dans l'année, elles donnent une bonne idée de la représentation de l'enseignant, vis à vis de l'élève : ses compétences, ses difficultés perçues. Enfin ces appréciations s'adressent aussi aux parents leurs proposant des actions auprès de leurs enfants afin de les aider à passer les difficultés perçues en classe.

Ces appréciations présentent l'énorme avantage de ne pas exister par et pour la recherche proposée : elles ne sont pas construites dans le but de mettre en évidence les représentations des enseignants, comme pourrait l'être un questionnaire ou un entretien. Les conclusions vis à vis des

---

<sup>67</sup>- *Ibid.* p.9

représentations mises en évidence seront donc moins influencées par des réponses d'enseignants plus socialement acceptables. Cependant les enseignants qui s'adressent en partie aux parents, peuvent être tentés de s'autocensurer dans leurs analyses de la difficulté scolaire. Mais le livret est aussi une trace du parcours scolaire des élèves et, est destiné aussi aux futurs enseignants de l'élève. Il est donc important de rendre compte honnêtement des difficultés constatées, en tant que professionnel, pour les collègues, ou pour de futures orientations dont le livret et les appréciations sont un élément essentiel et parfois déterminant.

## B. Quel échantillon ?

Etant directeur d'école au sein d'une grosse structure scolaire française à l'étranger (62 classes de la PS au CM2), j'ai la possibilité d'accéder à de nombreux livrets scolaires en gardant l'anonymat des données afin de respecter les élèves, comme les enseignants.

De plus, dans cette école à l'étranger, nous dispensons un enseignement des langues étrangères précoces avec des enseignants anglo-saxons, diplômés et issus de filières de formation pédagogique anglo-saxonnes. Il semble particulièrement intéressant de faire une comparaison à travers ces appréciations des enseignants de culture scolaire différente pour déterminer si la représentation des élèves est liée à la formation initiale des enseignants.

Il semble intéressant de faire cette analyse sur plusieurs niveaux de classes : maternelle, élémentaire ou secondaire. Nous pouvons supposer que les représentations de la difficulté scolaire, comme des élèves, ou de l'action des parents, doivent être différents selon l'âge et le niveau des élèves. L'analyse sur un certain nombre de classes de Grande section, CE1, CM2 ou troisième (en fonction des moyens dont on disposera) permettra de donner une idée précise de la représentation des enseignants. Ces niveaux sont aussi des niveaux charnières de l'institution école car ils sont les années finales des cycles, l'année où les élèves doivent maîtriser les connaissances et compétences attendues d'après le curriculum prescrit. Les appréciations donneront également une idée des propositions d'orientation en ces années de fin de cycle.

Les années de CE1 et CM2, sont aussi des années d'évaluations nationales, ce qui donnera pour la classe et pour l'élève une idée du niveau de compétences par rapport à des attentes institutionnelles. Nous disposerons donc aussi d'une évaluation normée, chiffrée, la plus normalisée de notre système scolaire, que nous pourrons comparer avec le ressenti des enseignants vis à vis des élèves, analysé à partir des appréciations. Nous pourrons comparer une synthèse subjective par rapport à des évaluations objectives, pour peu que l'on considère les évaluations nationales comme objectives (consignes de passation normalisées, temps chronométré, corrections collectives). C'est

moins le cas avec les troisièmes, car l'évaluation est constituée pour partie des notes en contrôle continu et de l'épreuve du brevet.

Il semble aussi indispensable de croiser ces analyses sur plusieurs établissements scolaires : en effet, les écoles françaises à l'étranger ont pour public des élèves issus de milieux socio-économiques très favorisés : par exemple, le lycée français de Singapour obtient depuis 5 ans 100% au baccalauréat avec 88% de mentions, ce qui n'est pas la norme en France. Il existe indéniablement un effet établissement et toutes les entorses à la carte scolaire mettent bien en évidence cette réalité. Une école française de métropole peut donner des indications peut-être différentes à prendre en compte. Le contexte particulier de l'école française à l'étranger doit certainement influencer les représentations des enseignants sur les élèves.

Pour résumer, il semble pertinent de travailler sur l'analyse des appréciations de 4 à 6 classes (pour éviter un effet enseignant) pour les niveaux de GS, CE1, CM2 et troisième, sur au moins deux établissements (pour éviter un effet établissement) dont un établissement français à l'étranger, afin de disposer aussi des évaluations nationales de ces classes et des appréciations d'enseignants d'origine et de formation anglo-saxonnes (pour analyser l'effet culturel de la formation).

### C. Quelles méthodes d'analyse qualitatives ?

#### Un entretien semi-dirigé préalable

Quelques entretiens semi-dirigés préalables avec des enseignants, permettraient d'affiner une grille initiale qui servirait à l'analyse textuelle des appréciations des livrets scolaires.

Le plan de l'entretien<sup>68</sup> :

En nous inspirant dans sa forme de l'exemple développé dans l'ouvrage cité, nous nous proposons de faire un entretien semi-dirigé sur le thème du livret scolaire et l'appréciation.

#### Consigne initiale

« Durant cette année, plusieurs fois, vous allez remplir des livrets et rédiger une appréciation pour vos élèves. Que pensez vous de ce travail ? Quelle est son utilité pour vous en tant qu'enseignant ? »

---

68- BLANCHET A. et GOTMAN A. (2007). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien (2ème édition)* : 128, Armand Colin. p. 58-62

## Guide thématique

(série de thèmes à explorer au cours de l'entretien)

### LE ROLE DU LIVRET

- **les destinataires** (famille, collègues, élèves, institution...)
- **le contenu** (compétences acquises ou non, évaluations chiffrées, appréciations...)
- **intérêt supposé pour les collègues** (efficacité, connaissance de l'élève, pour l'orientation...)
- **intérêt pour les familles** (efficacité, connaissance des difficultés, des points forts...)

### L'APPRECIATION

- **Rédaction** (structure particulière, soin, temps, difficulté, diplomatique...)
- **L'importance** (pour les collègues, les parents, l'enjeu...)
- **Le contenu** (difficultés, réussites, progrès, jugement, proposition de solution, attitude de l'élève en classe....)

### LES DIFFICULTES SIGNALEES

- **Exhaustivité** (de tous types, censure, honnêteté, uniquement principales...)
- **La typologie** (problématiques cognitives, attitudes, liées au métier d'élève, travail en dehors de la classe...)
- **Signalement des difficultés** (intérêt, attente de cette démarche...)

### PROPOSITIONS DE SOLUTIONS

- **Signalement** de solutions (importance, intérêt...)
- **Typologie** (solution interne à l'école, en dehors de l'école, au sein de la famille)

### ATTENTES VIS A VIS DES PARENTS

- **Influence sur la scolarité** (importance, l'aide, les devoirs, le suivi....)
- **Importance sur l'attitude de l'élève** (représentation de l'école, motivation, soutien, implication...)



## L'analyse textuelle ou par grappe

Les appréciations, textes rédigés en quelques lignes, se prêtent parfaitement à une analyse textuelle. Ainsi une analyse par grappe (méthode de Ghiglione H. et Matalon B.<sup>69</sup>) de ces appréciations, permettrait de mettre en évidence les représentations des enseignants vis à vis des élèves.

Tableau résumant quelques hypothèses sur les noyaux référents présents dans les appréciations :

Classes	Grappes	Noyaux référents
La difficulté scolaire	Elle vient de l'attitude de l'élève en classe	Manque de concentration
		Manque d'attention, de concentration (involontaire)
		Est dissipé, ne travaille pas (volontaire)
		N'est pas motivé
		Est triste, seul
		Manque de maturité
	Elle vient d'une difficulté cognitive	Ne mémorise pas
		Ne comprend pas les consignes
		Manque de méthodes
		Liée à des compétences non-maîtrisées (graphisme etc.)
		Liée à des connaissances non-maîtrisées (suite numérique, alphabet etc.)
	Elle vient d'une difficulté liée au « métier de l'élève »	Manque de soin dans ces travaux (propreté etc.)
		Ne prends pas soin de ses affaires (oubli, perte, rangement etc.)
	Elle vient d'une difficulté liée au travail hors classe	Ne travaille pas à la maison
		N'apprends pas ses leçons
		Ne fais pas ses devoirs
	Elle vient d'une difficulté liée au langage en classe	Manque de vocabulaire
		Erreur de syntaxe
		Ne participe pas
		Problème de langue (étrangère etc.)
Ne suit pas le fil de la discussion		
Défaut de prononciation		
		En changeant son attitude

69- ENEAU J., PIPERINI M-C. et SIMEONE A. (2009) *Méthodologie de la recherche -Cours de Master 1 de Sciences de l'Education* :CNED-FOAD. pp. 88-95

Les solutions proposées	La solution dépend de l'élève	Doit faire des efforts
		Prise de conscience de l'élève
	La solution dépend de l'école	En travaillant tel ou tel point
		En proposant un dispositif d'aide à l'école
		En proposant une orientation particulière
	Elle dépend de moyens en dehors de l'école	Les parents doivent aider à travailler (travail hors classe)
		Les parents doivent soutenir, encourager
Les parents doivent recadrer (aspect disciplinaire)		
Les aides extérieures sont nécessaires (psychologue, orthophoniste etc.)		
La représentation de l'élève par l'enseignant	Positive	Encouragement
		soutien
		félicitations
	négative	Prédictions positives
		Menaces
		humiliations
		Prédictions négatives
neutre	Description sans jugement de valeur	

Cette grille initiale est bien sûr susceptible d'évoluer au fur et à mesure de l'analyse textuelle, faisant apparaître d'autres noyaux référents, grappes ou classes pertinentes pour la recherche.

### Une analyse quantitative

Cette analyse qualitative se couplera évidemment d'analyses quantitatives avec des calculs de fréquences, les moyennes de présence de ces représentations chez les enseignants. Des analyses de corrélation entre les niveaux, les établissements ou la culture des enseignants, seront intéressantes dans une analyse en tableau croisé des données, pour déterminer l'influence des différents facteurs sur les représentations des enseignants.

### En conclusion

Le cadre méthodologique proposé de cette recherche peut donc se résumer ainsi :

#### Etape 1 :

Entretiens semi-dirigés préalables de quelques enseignants de niveau GS, CE1, CM2 et troisième afin d'affiner, compléter la grille d'analyse par grappe des appréciations de livret scolaire.

#### Etape 2 :

Récupération des appréciations des livrets de 4 à 6 classes pour des niveaux de GS, CE1, CM2 et troisièmes dans au moins 2 établissements, dont des appréciations d'enseignants de cultures scolaires différentes.

#### Etape 3 :

Une analyse des appréciations qualitative sur les thèmes précisés ci-dessus.

#### Etape 4 :

Une analyse quantitative de ces données (fréquences, moyennes) en fonction du niveau, de l'établissement ou d'une culture scolaire d'origine de l'enseignant.

#### Etape 5 :

Ce travail devrait nous permettre de répondre à ces questions :

- Quelles sont les représentations dominantes chez les enseignants concernant les difficultés scolaires des élèves ?
- Quelles solutions sont proposées vis à vis de ces difficultés ?
- Quelles attentes ont ils des parents, du milieu familial ?
- Est-ce que la difficulté scolaire est liée à une représentation négative de l'élève par l'enseignant ?
- Est-ce que ces représentations dépendent du niveau d'enseignement des élèves ?
- Est-ce que ces représentations sont partagées quelque soit l'établissement ?
- Est-ce que ces représentations sont partagées quelque soit la formation de l'enseignant ?

Cette analyse des représentations des enseignants, a un intérêt dans la prise de conscience d'une partie des malentendus qui se joue au cœur de la classe, quotidiennement. En effet, comme on va le voir par la suite, l'enseignant semble détenir une partie des éléments qui pourraient rendre notre école plus juste.

## Partie 3: Conclusions en forme d'ouverture

Nous avons constaté les différentes formes que pouvaient prendre la construction des inégalités au cours de la scolarité, à différentes échelles du dispositif scolaire. Pourtant, même si les méta-analyses statistiques mettent en avant « une fatalité socio-économique » à l'échec scolaire, de nombreuses recherches mettent en avant que cette prédiction peut être remise en cause. Ainsi les conclusions de l'enquête PISA (OCDE, 2009) démontrent que certains systèmes scolaires des trente-quatre pays observés sont plus « justes » que d'autres : le facteur socio-économique pèse moins dans la réussite des élèves. L'Australie, le Canada, le Japon ou la Finlande assurent une plus grande équité que la moyenne. Le système éducatif français est particulièrement élitiste et les facteurs liés au milieu social influenceraient 28% de la variations des performances scolaires. Alors qu'au Japon, le milieu social n'interviendrait que dans 14% des résultats<sup>70</sup>.

Évidemment la volonté politique joue un rôle important dans la mise en place de cette école plus juste. Certains pays ayant changé leurs politiques depuis les premières évaluations PISA de 2000, on réussit à rendre leurs systèmes scolaires plus justes. Mais dans les recherches récentes sur les facteurs influençant la scolarité des élèves, c'est le rôle de l'enseignant qui arrive en première place avec l'« effet maître ».

### 1. L'« effet maître »

En effet, le maître peut influencer les résultats scolaires de l'élève au delà même des catégories socioprofessionnelles des parents. : « *Les recherches (Schuell, 1996, Good et Brophy, 2003, Marzano, 2003) indiquent que le maître est le facteur éducationnel le plus important affectant l'apprentissage des élèves et leur développement* »<sup>71</sup>. Ainsi de nombreuses méga-analyses, surtout dans le monde anglo-saxon (Hattie, 2003, 2012<sup>72</sup>), soulignent l'importance du maître pour la scolarité. En France, Duru-Bellat et Van Zanten donnent une synthèse de leurs recherches en concluant qu'« *au CP, Les progressions sont plus affectées par le maître de l'enfant que par son origine sociale.* »<sup>73</sup>. De plus cet « effet maître » se répercute sur les deux autres années successives et il touche de façon importante les élèves faibles.

Bien que cet « effet maître » soit indiscutable, l'efficacité du maître reste difficile à définir.

70- RAYNAL F., RIEUNIER A.(2012)- *article PISA -Pédagogie, dictionnaire des concepts clés – 9ème ed.* : ESF éditeurs . p.389

71- RAYNAL F., RIEUNIER A.(2012)- *article effet maître - Pédagogie, dictionnaire des concepts clés – 9ème ed.* : ESF éditeurs. p.193

72- Cité par GAUTHIER C., BISSONNETTE S. et RICHARD M. (2013).*Enseignement explicite et réussite des élèves* : Editions De Boeck.pp.15-17

73- cité par RAYNAL F., RIEUNIER A.(2012)- *article effet maître -Pédagogie, dictionnaire des concepts clés – 9ème ed.* : ESF éditeurs. p.193

Elle se construit dans l'interaction avec les élèves, et c'est au delà de l'application de certaines « recettes ». Bien que cette valeur ajoutée de l'enseignant soit difficile à cerner, certains éléments permettent quand même de définir quelques pistes de réflexions (Duru-Bellat et Van Zanten, 1999, et Felouzis, 1997<sup>74</sup>) :

- Les maîtres efficaces arrivent à « maximiser le temps d'apprentissage » de chaque élève en fonction de leur niveau, leur permettant de multiplier les occasions d'apprendre. Par exemple, la liberté pédagogique de chaque enseignant engendre de profondes disparités dans les pratiques de classes : le temps de français peut varier du simple au double. Le temps d'évaluation du travail des élèves peut varier de 0 à 45 minutes par jour. Ces différences d'horaires doivent certainement avoir une influence sur les résultats des élèves.
- Le maître efficace a des attentes importantes pour ses élèves, exigeant beaucoup d'eux, quelque soit le niveau supposé de l'élève.
- Le maître efficace a une attitude bienveillante à l'égard de ses élèves avec « *des attentes plus ou moins positives vis à vis des élèves qu'ils peuvent entretenir envers leurs élèves en général et certains types en particulier* <sup>75</sup> » (cf. le chapitre sur l'effet Pygmalion).
- Le maître efficace exprime ses attentes auprès de ses élèves qui sont influencés par ses attentes et s'y conforment.

Ces éléments démontrent sans aucun doute l'importance de l'action du maître qui peut renverser cette fatalité socio-économique, souvent déterminante pour la réussite ou l'échec scolaire. Nous avons constaté aussi qu'une grande partie du « malentendu » scolaire faisant vaciller l'efficacité du triangle pédagogique, tient au fait que la majorité des difficultés se produisent dans cette partie implicite de l'interaction entre professeur et élève au delà des mots quand chaque acteur se méprend sur le discours, l'attitude ou les attentes de l'autre.

## 2. Plaidoyer pour une pédagogie « explicite »

Cette intuition perçue au cours de plusieurs années d'enseignant de classe primaire, s'est clairement vue confirmée au cours de ce travail de recherche. Ce concept est différent de l'enseignement explicite tel qu'il est développé par Gauthier C., Bissonnette S. et Richard M. (2013) dans *Enseignement explicite et réussite des élèves* aux Editions De Boeck. En effet, cette démarche pédagogique est très cadrée avec des étapes très spécifiques, normalisées avec le modèle PIC : Préparation, Interaction et Consolidation. Même si elle emprunte en partie quelques éléments de

---

74- cité par RAYNAL F., RIEUNIER A.(2012)- *article effet maître - Pédagogie, dictionnaire des concepts clés – 9ème ed. : ESF éditeurs. p.193*

75- FELOUZIS G. (1997), *l'efficacité des enseignants* : PUF, Paris. p. 29

cette démarche pédagogique particulière, la pédagogie « explicite » telle que nous la concevons ici, tient plus de la volonté « d'expliquer » l'école et ses mécanismes sous-jacents, que ce soit à travers les objectifs attendus de la tâche scolaire, les processus cognitifs qui se construisent, l'apprentissage du « métier de l'élève », dans ses dimensions formelles (gestion de son matériel, de son temps) comme cognitives (apprendre une leçon, aborder un problème), apprendre aux élèves à se mieux connaître (stratégies préférentielles et intelligences multiples), ou expliquer l'école aux élèves et aux parents en les aidant à décoder le système. C'est permettre aux parents et aux élèves de saisir le sens, autant dans le fond (les connaissances, les processus cognitifs etc.) que dans la forme (l'organisation en cycles, les évaluations etc.) de l'école d'aujourd'hui.

### A. Pour une pédagogie « visible »

Bernstein a largement démontré qu'une pédagogie « visible » permettait aux élèves « faibles » de mieux comprendre les enjeux, les objectifs des tâches scolaires, et au delà de plus s'y impliquer. Savoir ce que l'on attend de nous, nous permet de nous projeter et mieux anticiper nos efforts et l'importance de nos tâches. Ainsi on sera plus motivé à apprendre les tables de multiplication si on perçoit son importance et que l'on sait que cela nous sera utile dans les opérations ou les problèmes en mathématiques. *A contrario* une « pédagogie invisible », où les tâches scolaires sont décontextualisées des objectifs d'apprentissage, et dont les raisons sont connues seulement de l'enseignant, a de bonne chance de voir se développer des stratégies « parallèles », où les élèves fonctionnent « à l'économie », utilisant toutes leurs ressources (*cf.* le chapitre sur le curriculum caché) pour répondre favorablement aux attentes de l'enseignant (*cf.* le chapitre sur le contrat didactique) sans passer par la construction de la connaissance attendue. La situation pédagogique se trouve détournée, vidée de son intérêt didactique (*cf.* le chapitre sur l'effet Jourdain).

### B. Pour la méta-cognition et le méta-langage

Une pédagogie « explicite », c'est aussi un vrai travail sur la méta-cognition, pour que les élèves développent cette littéracie étendue, si essentielle à l'acquisition de notre « culture scolaire » (*cf.* le chapitre sur la problématique du langage à l'école). En effet, ce regard réflexif sur les processus de pensée, « *comme un haut-parleur sur la pensée* »<sup>76</sup>, permet de développer l'aspect

---

76- GAUTHIER C., BISSONNETTE S. et RICHARD M. (2007). *L'enseignement explicite*. Dans DUPRIEZ V. et CHAPELLE G. (s.d.) *Enseigner/* PUF, 2007, p.112

élaboratif du langage : la fameuse « secondarisation » qui est d'usage à l'école et qui fait tant défaut aux élèves de milieux défavorisés. L'utilisation du méta-langage au quotidien fait sortir les élèves de ce « langage discursif scolaire » (*cf.* le chapitre sur le curriculum réel et pédagogie)

Développer la méta-cognition d'un élève c'est aussi lui permettre de construire une représentation dynamique de l'intelligence, loin de la représentation d'une intelligence héritée, naturelle, figée (*cf.* le chapitre sur la théorie du don). Cette conception donne aux élèves, l'idée de progresser en apprenant à maîtriser leurs processus cognitifs, d'où une implication plus grande et une motivation plus intrinsèque capable de développer le désir d'apprendre : l'anticipation d'un progrès ou d'une réussite possible, est une des motivations les plus importantes pour s'engager dans la tâche. Lui donner du pouvoir sur ce qu'il entreprend, augmente singulièrement ses chances de réussir. Son estime de soi en est renforcée (*cf.* le chapitre sur l'effet Pygmalion).

### C. Pour le « apprendre à apprendre »

Expliciter les procédures implicites de l'apprentissage, c'est donner aussi aux élèves, les clefs de cette culture scolaire qui peut être à des années lumières de son milieu culturel (*cf.* le chapitre sur la culture ouvrière). « Apprendre à apprendre » avec son enseignant, c'est faire revenir en classe, toutes ces compétences qui sont dévolues aux familles avec plus ou moins de bonheur à travers les devoirs (*cf.* le chapitre sur les devoirs) : Apprendre à mémoriser une poésie, l'orthographe des mots de la dictée, à faire un problème, verbaliser les règles d'accords d'une phrases, se concentrer, résumer etc. sont autant d'obstacles aux élèves qui n'ont pas le soutien de leurs familles dans la construction de ses apprentissages au « métier d'élève » (*cf.* le chapitre sur le Métier d'élève et curriculum caché). C'est donner du sens et expliquer ce qu'est « l'apprentissage » en verbalisant les gestes de base du métier que l'élève et l'étudiant, devront maîtriser pour réussir à l'école.

Ces compétences du « apprendre à apprendre » apparaissent de plus en plus importantes dans un monde où la somme des connaissances devient impossible à acquérir par une seule personne. Ces compétences sont essentielles dans une société en continuelle évolution où le moindre salarié doit sans cesse s'adapter à de nouvelles techniques ou à un nouveau métier, avec cette idée de formation tout au long de la vie<sup>77</sup>. Mémoriser, résumer, argumenter, rendre compte sont des compétences dont l'apprentissage formel à toute sa place dans une classe et dès le plus jeune âge.

---

77- Par exemple « Apprendre à apprendre ». Projet européen EQUAL: <http://www.apprendre-a-apprendre.eu/>

## D. Pour apprendre à se connaître

Développer le « apprendre à apprendre » et travailler sur la méta-cognition, de chaque élève, c'est aussi le moyen pour eux de mieux se connaître, d'apprendre de quelle manière ils travaillent mieux, de prendre conscience aussi des différences entre les élèves. C'est aussi admettre qu'il n'existe pas une seule manière de faire, de retenir, de comprendre, de rendre compte, sans que l'une soit meilleure que l'autre. Howard Gardner<sup>78</sup> a développé la théorie des intelligences multiples qui distingue sept types d'intelligences, en s'appuyant sur des données empiriques (la manière différente pour chacun de résoudre des problèmes) et biologiques (lésions cérébrales). Il a mis ainsi en évidence les limites du système scolaire et des tests d'intelligence actuels qui développent et mettent en avant uniquement les intelligences langagières et logico-mathématiques. La prise en compte à l'école de ce concept permettrait aux élèves de renforcer cette idée dynamique de l'intelligence et offrirait aussi aux enseignants des médiations nouvelles et originales pour permettre aux élèves d'acquérir les connaissances du curriculum formel<sup>79</sup>.

## E. Pour expliquer l'école

L'école et le milieu scolaire est en constante évolution : les programmes, les dispositifs nouveaux, les « méthodes » évoluent particulièrement vite, pour des parents ou des élèves qui ont une représentations relativement monolithique du système scolaire. Les familles sont souvent perdues devant l'avalanche d'annonces institutionnelles concernant l'école. Pour les parents, c'est très souvent leur propre expérience qui sert de référence. Les malentendus sont donc nombreux, souvent exacerbés par les enjeux fondamentaux que représente une scolarité réussit dans notre société. Les représentations sont parfois très ancrées (*cf.* le chapitre sur la culture ouvrière). Ainsi une conférence sur l'apprentissage de la lecture aux parents d'élèves de maternelle Grande section, pour répondre aux innombrables questions, se résume souvent par « Est-ce que vous faites une méthode globale ou une méthode syllabique ? ». Il faut donc prendre le temps d'expliquer l'école : son vocabulaire spécifique, ses méthodes, l'organisation pour que les parents reconnaissent la compétence des enseignants et adhèrent au dispositif scolaire. Pour certaines familles, il conviendra de rassurer, de montrer que l'école a positivement évolué pour passer le cap de certaines réticences liées à un vécu douloureux. L'évaluation et les livrets scolaires, les cycles, les devoirs sont autant de sujets qui passionnent les parents et les élèves, pour peu que l'on prenne la peine de leur expliquer et leur donner la possibilité de prendre la parole ou de poser leurs questions.

---

78- RAYNAL F., RIEUNIER A.(2012)- *article Intelligences multiples -Pédagogie, dictionnaire des concepts clés – 9ème ed.* : ESF éditeurs. p. 278

79- HOERR T. (2002). Intégrer les intelligences multiples dans votre école. Éditions Chenelière/Mc Graw



## Conclusion

Aujourd'hui l'inventaire des processus qui construisent les inégalités au cœur de notre système scolaire, démontre que nous sommes loin d'une école juste, comme le réclament pourtant les instructions officielles. Notre système scolaire a réussi « la massification » de l'enseignement et le nombre d'élèves accédant aux études supérieures a progressé. Cependant la démocratisation de l'école devrait aussi s'appuyer sur une méritocratie qualitative faisant fi du sexe, du lieu d'habitation, de l'origine ethnique ou du milieu socio-économique des familles. Les nombreux mécanismes décrits dans cette recherche prouvent que les malentendus sont fréquents, présents à toutes les échelles du système scolaire, générant lui-même de l'échec qu'il est sensé prévenir. Pourtant ce n'est pas une fatalité. D'un point de vue global, certains pays suite aux évaluations PISA, ont su réformer leurs systèmes scolaires pour qu'ils deviennent plus justes.

La formation des maîtres semble un élément fondamental de cette école plus juste car « l'effet maître » ou une pédagogie « explicite » peut contre-balancer un certain déterminisme social de la réussite scolaire. La prise de conscience des maîtres de ces malentendus continuels concernant le langage, les représentations profondément ancrées dans les habitus sociaux, y compris chez les enseignants, le manque de clarté des processus, d'explication est un préalable indispensable à la construction d'une école plus juste.

La recherche méthodologique proposée, qui s'appuie sur l'analyse des appréciations des livrets d'évaluation des élèves, et bien qu'ambitieuse, essaierait de mettre en évidence ces représentations qui peuvent entraver les enseignants dans la perception de la situation pédagogique. Ainsi, cela pourrait poser une première pierre à cette prise de conscience des enseignants. De plus la comparaison avec les représentations d'enseignants de formation et de culture scolaire différente, aurait un intérêt pour montrer que la formation initiale ou continue des enseignants, est un moyen efficace de changer les habitus.

## Bibliographie

- BALUTEAU F. et RENAUD T.(2013). *Sociologie de l'Education*: Cours de licence de Sciences de l'Education.CNED-FOAD
- BAUTIER E. et RAYOU P. (2009) (s.d.). *Les inégalités d'apprentissage, Programmes, pratiques et malentendus scolaires* : Les Presses Universitaires de France.
- BLANCHET A. et GOTMAN A. (2007). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien (2ème édition)* : 128, Armand Colin.
- BOURDIEU P. et PASSERON J-C. (1964). *Les Héritiers – Les étudiants et la culture* : Les éditions de Minuit
- BOURDIEU P. (1966), " L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture ", *Revue française de sociologie*, n° 3
- Bulletin de l'Education Nationale. Loi n°89-486 d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989
- CRINON J . et ROCHEX J-Y. (2011) (s.d.). *Les constructions des inégalités scolaires – Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement* : PUR, Presses Universitaires de Rennes
- DUPRIEZ V. et CHAPELLE G. (s.d.) *Enseigner* : PUF, 2007
- ENEAU J., PIPERINI M-C. Et SIMEONE A. (2009) *Méthodologie de la recherche -Cours de Master 1 de Sciences de l'Education* : CNED-FOAD
- FELOUZIS G. (1997), *l'efficacité des enseignants* : PUF, Paris
- FELOUZIS G.(2012) *Inégalités et politiques éducatives en France : évolutions et perspectives*. dans THOMAZEAU J. JUHEL N. (s.d.) *Inégalités scolaires et résilience* : éditions RETZ
- GAUTHIER C., BISSONNETTE S. et RICHARD M. 2013) *Enseignement explicite et réussite des élèves* : Editions DE BOECK
- HOERR T. (2002). *Intégrer les intelligences multiples dans votre école*. Éditions Chenelière/McGraw-Hill
- HOUSSAYE J.(1993) *Le triangle pédagogique, ou comprendre la situation pédagogique*. Dans HOUSSAYE J. (s.d.). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* : ESF éditeurs, Paris
- JOIGNEAUX C. LAMPARRA M. MARGOLINAS C. (2012). *Une dimension cachée du curriculum réel de l'école maternelle : La littéracie émergente ?* : Colloque Sociologie et Didactiques, Lausanne

- LABOV W. (1978). *Le parler ordinaire* : Ed minuit, rééd. 1991
- LEDOUX A. (2012). *L'ascenseur social est en panne. A quoi sert encore l'école ?*: Flammarion, collection "Antidote"
- PENNAC D. (2007), *Chagrins d'école* : éditions Gallimard
- PERIER P. (2012), *Implicites scolaires et disqualification des familles populaires*, dans THOMAZEAU J. JUHEL N. (s.d.) *Inégalités scolaires et résilience* : éditions RETZ
- PERRENOUD P. (1989). *La triple fabrication de l'échec scolaire* : Psychologie française, n° 34/4
- PERRENOUD P. (1993). *Curriculum : le formel, le réel et le caché*. Dans Houssaye J. (s.d.). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* : ESF éditeurs, Paris
- PERRENOUD P. (1994). *Métier de l'élève et sens du travail scolaire* : ESF éditeurs, Paris
- PERRENOUD P. (1996). *La pédagogie à l'école des différences-Fragments d'une sociologie de l'échec* : ESF, Paris, 2e éd.
- PERRENOUD P. (2008). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant* : ESF, Paris.
- RAYNAL F., RIEUNIER A.(2012). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés – 9ème ed.* : ESF éditeurs.
- THOMAZEAU J. JUHEL N. (s.d.) *Inégalités scolaires et résilience* : éditions RETZ

<h2>Sitographie</h2>
----------------------

- « Apprendre à apprendre » - Site de ressources en ligne - Projet européen EQUAL:  
<http://www.apprendre-a-apprendre.eu/> consulté le 19 août 2013

- MEIRIEU P. *tion du principe d'éducabilité*. Dictionnaire du Site de Philippe Meirieu : <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/educabilite.htm> consulté le 14 août 2013
- REVUE GRAND N n°19 (1974). *Quel est l'âge du capitaine ?*. Institut de recherche pour l'enseignement des mathématiques. Institut Joseph Fourier Grenoble : [http://www-irem.ujf-grenoble.fr/revues/revue\\_n/fic/19/19n4.pdf](http://www-irem.ujf-grenoble.fr/revues/revue_n/fic/19/19n4.pdf) consulté le 14 août 2013
- ROSENTHAL R et JACOBSON L. . Teachers expectations for the Disadvantaged (english version) : <http://courses.umass.edu/psyc360/rosenthal.pdf> consulté le 14 août 2013