

2.2 Reformulation de l'article

Introduction,

Les inégalités scolaires sont trop souvent étudiées sous l'angle du pourcentage d'élèves qui atteint un certain niveau de qualification scolaire ou encore de sortie sans diplôme, mais les recherches actuelles s'intéressent trop rarement à l'origine de ces constats.

En étudiant le niveau scolaire d'élèves qui ont suivi le même cursus, les recherches actuelles visent à mettre en évidence les différences d'acquisitions cognitives et culturelles mais aussi et surtout leur genèse.

Comme nous le savons depuis longtemps, notre système d'enseignement fait partie de ceux qui engendrent une reproduction sociale parmi les plus conséquentes, dans laquelle la classe sociale de l'élève semble jouer un rôle considérable.

Un éclairage théorique

Dans un premier temps, ce constat a été éclairé de manière purement théorique

- dès 1970, quand Bourdieu et Passeron écrivaient « En ne donnant pas explicitement ce qu'il exige, le « système éducatif » exige uniformément de tous ceux qu'il accueille qu'ils aient ce qu'il ne donne pas ».
- Bourdieu formule par ailleurs l'hypothèse que c'est la famille qui joue un rôle central dans transmission du capital culturel et linguistique.

Un éclairage empirique

Depuis des recherches empiriques inspirées par « Les théories de reproduction » des années 1970 ont été réalisées. Elles se sont positionnées beaucoup plus en terme « polémique » que « cognitif » : elles n'ont pas soulevé le lien entre ce phénomène et les modalités d'enseignement tant dans les activités d'enseignement que dans les contenus cognitifs. Ces travaux n'apportent que peu d'informations sur les processus intellectuels et sociaux qui favorisent ou qui à l'inverse freinent l'apprentissage des savoirs des élèves appartenant à différents niveaux sociaux.

Cependant, si on veut interroger la scolarité et le rapport aux savoirs et aux compétences qu'elle induit, c'est au niveau des principaux acteurs qu'il faut concentrer les investigations. Les pratiques didactiques et pédagogiques des enseignants dans leur conception de la mise en œuvre des savoirs pour les enseigner doivent être questionnées, tout comme la « préoccupation » et « l'implication » de l'ensemble de l'entourage de l'élève, en particulier de la famille, car on sait que les attitudes, le rapport au langage et au savoir est principalement construit dans le cadre familial, puis mis en œuvre dans le contexte scolaire.

De telles enquêtes ont permis d'identifier de réels malentendus « sociocognitifs » entre les élèves et leur famille d'une part, et l'école d'autre part, malgré la volonté marquée des enseignants à s'adapter à ce nouveau public.

Ainsi, il apparaît que c'est la manière dont les élèves vont donner sens aux activités cognitives et de manière plus générale, à l'école, qui explique l'échec ou la réussite, et ce même au sein d'une même catégorie « socio-statistique ».

Ce sont donc bien les malentendus portant sur les postures et les activités intellectuelles nécessaires à la construction et à l'appropriation des savoirs qui peuvent être générateurs d'échec et aboutir à des acquisitions scolaires très différentes.

Différents travaux de recherche tendent à prouver que trois composantes interviennent dans de tels processus :

- le rapport à la scolarité;
- le rapport au savoir et le langage ;
- le rapport aux tâches et activités scolaires.

Le rapport de l'élève à la scolarité :

Du métier d'élève à la conscientisation des apprentissages et des tâches scolaires

C'est souvent la conception même de l'école qui est au cœur des malentendus :

- Pour certains élèves en difficulté, souvent issus de milieu populaire, le seul sens donné à l'école n'est pas lié aux apprentissages, mais à une succession d'activités et d'évaluation qu'il faut réussir, pour passer à la classe supérieure et suivre un parcours qui devrait mener à un « beau métier ». L'élève pense faire ce que l'on attend de lui tant en terme d'attitude que de travail mais il ne confère aux activités aucun sens cognitif ou culturel et dès lors les savoirs ne permettent aucune transférabilité dans une situation nouvelle.
Pour ces élèves la seule attente d'un « beau métier » ne leur permet pas de donner du sens aux activités scolaires, sans avoir accès au plaisir d'apprendre et de savoir.
On remarque également que ces élèves peinent à identifier les différentes disciplines scolaires, c'est notamment pourquoi ils ont tendance à s'en remettre totalement à l'enseignant comme si le manque de clarté cognitive du travail réalisé ne pouvait être compensé que par une « sur-sollicitation » de l'enseignant pour lequel la dimension affective de la relation est exacerbée.
- Les élèves de la seconde catégorie d'élèves, qui comprend également des élèves issus de milieu populaire, vont donner naturellement un sens aux tâches scolaires qu'ils identifient comme des éléments de formation et de développement avec un objectif de réussite personnel, sur l'instant et à long terme.
Pour ces élèves, l'acquisition du savoir et de la culture présente un sens en elle-même, ils vont naturellement identifier dans une activité scolaire l'objectif cognitif de cette dernière sans se limiter à une interprétation stricte de la consigne, c'est pourquoi ils dépassent souvent les attentes de l'enseignant. Pour eux les exercices en classes sont identifiés comme de réelles activités cognitives de telle sorte que les savoirs ainsi acquis peuvent être remobilisés dans d'autres contextes : ces élèves font naturellement la distinction entre l'exercice et l'objectif d'apprentissage visé par ce dernier.

Le rapport au savoir et le langage : l'importance des pratiques langagières.

Les pratiques langagières expliquent sans doute une partie importante dans la construction du rapport de l'élève à lui-même, aux savoirs et au monde : la maîtrise de la langue est donc un élément déterminant à la réussite de l'ensemble des tâches scolaires.

Les élèves en réussite vont facilement et souvent de manière inconsciente comprendre les éléments implicites d'un texte quand l'élève en difficulté, majoritairement issus de classes populaires, va considérer le langage non pas dans sa globalité, dans son fonctionnement, mais comme une série de tâches au cours desquelles il aura fait ce que l'école demande ... On retrouve ici le même rapport que celui précédemment décrit au savoir. C'est pour cela que ces élèves sont souvent en difficulté devant les activités de « cultures écrites » qui leur demandent un rapport différent au langage.

Le travail d'écriture est un outil indispensable à l'acquisition des savoirs, et il demande de la part de l'élève de sortir de l'immédiateté de l'apprentissage pour devenir un savoir-faire établi. Cette maîtrise de la langue, « exigée implicitement de tous » est pourtant rarement enseignée de manière explicite de telle sorte que les élèves qui n'en ont pas été dotés dans leur contexte socio-culturel ont toutes les peines à l'acquérir.

Le rapport aux tâches et aux activités scolaires : pratiques « innovantes » contre « tradition », d'une méconnaissance à l'autre.

Réussite et échec scolaires sont donc autant liés à la socialisation familiale qu'au fonctionnement de l'institution, mais il convient également de questionner les pratiques professionnelles des enseignants.

Traditionnellement, la transmission du savoir se caractérise depuis trente ans par son « Indifférence aux différences » (Bourdieu et Passeron), mais à l'heure actuelle la capacité des élèves à donner du sens aux apprentissages et la mise en œuvre de réelles activités intellectuelles permettant de construire et de stabiliser un contenu cognitif conscientisé doivent être construites dans toutes les disciplines.

Cette réflexion nécessite de prendre en compte les différences existantes entre les élèves et entre les groupes sociaux, l'évolution des modalités pédagogiques devant mettre l'élève « au centre » du système éducatif.

C'est ainsi que pour permettre d'adapter l'enseignement à différents publics, on a vu apparaître depuis plusieurs années des politiques éducatives « territorialisées » qui ont pu entraîner une variation locale mais aussi sociale des contenus et des modalités d'enseignement dans le but de mettre en place une pratique plus innovante basée sur la pédagogie explicite. Mais cette dernière permet-elle réellement de rompre avec « L'indifférence des différences » ?

Ainsi des logiques d'adaptation aux élèves de milieu populaire présentent le risque d'enfermer les élèves dans des tâches qu'ils maîtrisent déjà, ou qu'ils aiment faire. Le lien entre la tâche réalisée et l'apprentissage visé risque alors d'être encore plus flou ce qui ne peut que renforcer le côté implicite des attentes.

- Ainsi, la pédagogie de projet risque de renvoyer l'élève à une série de tâches dont il va s'acquitter de manière successive et sans lien en faisant son métier d'élève ... On

retrouve ici la succession de tâches sans lien établi ni objectif cognitif conscientisé, c'est pourquoi le bilan de ce type de pédagogie s'avère souvent en deçà des attentes, en particulier pour les élèves les plus en difficultés.

En effet, ce mode de travail demande souvent à l'élève de faire appel à son expérience personnelle, ce qui risque de renforcer l'incompréhension entre le « Moi je » qui renvoie au vécu propre de l'élève et le « Je objectivé d'un rapport réflexif à cette expérience, au monde et à soi-même ». Le risque est donc bien que l'élève ne fasse pas la différence entre ce qui est du registre de l'expérience personnelle et celui du savoir et de la relation conceptuelle.

- De même, cette volonté de s'adapter à un public particulier peut conduire à réduire le travail d'écriture au profit de l'expression orale. Le risque ici est que l'élève en difficulté ne construise pas le rapport attendu au langage écrit. Pour contourner la difficulté du passage à l'écrit, l'écueil existe également de proposer aux élèves des tâches sans rédaction du type « texte à trou » qui risquent de ne mobiliser aucune activité intellectuelle de l'élève qui une fois encore s'acquitte de l'exercice mais qui ne s'engage pas dans une réelle activité d'apprentissage.
- On retrouve ce type de logique dans les enseignements qui visent à faire acquérir aux élèves des compétences méthodologiques mais sans tisser de lien avec un contenu cognitif : la maîtrise technique est la seule finalité de la tâche.
- Enfin, on retrouve le même travers quand on essaye de « découper » les objectifs pour rendre un apprentissage plus accessible à l'élève : il va pouvoir réaliser les tâches, étape par étape, mais il n'aura produit aucun travail intellectuel.

CONCLUSION

Pour lever les malentendus sociocognitifs il ne suffit donc pas uniquement de chercher à innover et à s'adapter pour rendre la tâche réalisable car cela peut donner à l'élève et l'enseignant l'impression que l'élève « réussit » alors qu'il n'a mené aucune activité intellectuelle et par voie de conséquence, n'a développé aucun accès aux savoirs.

Lutter contre les malentendus sociocognitifs ne doit pas se faire en réduisant l'activité de l'élève à une série de tâches simples ni en « sur étayant » l'activité de l'élève, mais il convient de toujours maintenir l'élève dans une situation de travail intellectuel réel permettant d'atteindre, de construire, de s'approprier et de transférer des concepts sans chercher une simplification qui finirait par être vide de sens.