



PHILIPPE LOSEGO
HÉLOÏSE DURLER (DIR.)

FORMER CONTRE LES INÉGALITÉS

Pratiques et recommandations pour la formation
des enseignant·e·s

TRANSMISSION
DES SAVOIRS

FORMER CONTRE LES INÉGALITÉS

PRATIQUES ET RECOMMANDATIONS POUR LA FORMATION
DES ENSEIGNANT·E·S

PHILIPPE LOSEGO, HÉLOÏSE DURLER (DIR.)

FORMER CONTRE LES INÉGALITÉS

PRATIQUES ET RECOMMANDATIONS POUR LA FORMATION
DES ENSEIGNANT•E•S

ÉDITIONS ALPHIL-PRESSES UNIVERSITAIRES SUISSES

© Éditions Alphil-Presses universitaires suisses, 2023
Rue du Tertre 10
2000 Neuchâtel
Suisse

www.alphil.ch

Alphil Diffusion
commande@alphil.ch

DOI: 10.33055/ALPHIL.00553

ISBN papier: 978-2-88930-550-6

ISBN PDF: 978-2-88930-551-3

ISBN EPUB: 978-2-88930-552-0

Ce livre a été publié avec le soutien de la Haute École pédagogique du canton de Vaud.

hep/

Les Éditions Alphil bénéficient d'un soutien structurel de l'Office fédéral de la culture pour les années 2021-2024.

Illustration de couverture: iStock.

Ce livre est sous licence:



Ce texte est sous licence Creative Commons: elle vous oblige, si vous utilisez cet écrit, à en citer l'auteur, la source et l'éditeur original, sans modifications du texte ou de l'extrait et sans utilisation commerciale.

Couverture, maquette et réalisation: Nusbaumer-graphistes sàrl, www.nusbaumer.ch

Philippe Losego

Héloïse Durler

Laboratoire LATEFA, Haute École pédagogique
du canton de Vaud, Lausanne

Introduction

La formation des futur·e·s enseignant·e·s consacrée aux inégalités scolaires est souvent paradoxale: nous soupçonnons par avance nos étudiant·e·s de contribuer à la reproduction de ces inégalités, par leurs «représentations» et leur attitude «traditionnelle», mais souvent sans leur proposer de solution. Comment sortir du registre de la simple déploration? Comment abandonner cette confortable posture «scientifique» consistant à «décrire» ou à «expliquer» – sans s’engager – les inégalités scolaires et les mécanismes sociaux qui en sont à l’origine face à des personnes qui devront agir, parfois dès l’année suivante, dans leur classe ou dans leur établissement scolaire?

C’est parce que nous sommes régulièrement confront·é·e·s à ces questions dans le cadre de nos activités de formation au sein d’une Haute École pédagogique que nous avons pris l’initiative d’organiser à la fin de l’été 2021 un colloque dans le but d’interroger l’articulation entre formation des enseignant·e·s et inégalités scolaires, encore peu explorée, à de rares exceptions près (Mamede et Netter, 2018). À titre d’exemple, un ouvrage paru en 2014 sur les liens entre le travail enseignant et la formation (Altet et al., 2014) n’accorde aucune place au traitement des inégalités.

Fruit de ce colloque, le présent ouvrage a pour ambition de réunir, d'une part, des contributions identifiant des pratiques qui, sur le terrain, peuvent participer à réduire les inégalités scolaires et, d'autre part, des recommandations sur la formation des futur·e·s enseignant·e·s concernant les inégalités scolaires.

Les inégalités scolaires perdurent

Les inégalités scolaires subsistent, voire augmentent en dépit de l'évolution des systèmes éducatifs, malgré l'élévation générale du niveau de formation et au-delà des discours volontaristes et du désir des enseignant·e·s, en particulier chez les débutant·e·s, de les réduire (Broccolichi et al., 2018). En Suisse, l'accès aux différents niveaux d'éducation demeure fortement stratifié en fonction de l'origine sociale et ce sont les personnes issues de la classe moyenne supérieure qui accèdent en plus grand nombre aux études universitaires. Parmi les personnes nées entre 1965 et 1978, 39 % des hommes et 29 % des femmes issus de la classe moyenne supérieure ont obtenu un diplôme universitaire, contre seulement 14 % et 11 % pour la classe intermédiaire et 9 % et 5 % pour la classe populaire (Falcon, 2016). En France, parmi les élèves entrés dans l'enseignement secondaire en 1995, 81 % des enfants issus d'un milieu favorisé obtiennent le baccalauréat contre 46 % des enfants provenant d'un milieu social défavorisé (Ichou, 2016). En définitive, les inégalités de destins traversent l'ensemble des niveaux éducatifs, de l'école primaire jusqu'à l'enseignement supérieur (Felouzis et Goastellec, 2015).

Au-delà de ces inégalités «verticales», des inégalités «horizontales», qui sont fonction de l'établissement fréquenté, de la filière suivie, des options choisies ou encore du type spécifique de diplôme obtenu, persistent dans le temps (Ichou, 2016). C'est ce que Merle (2000) appelle la «démocratisation ségrégative» dans le secondaire post-obligatoire en France: toutes les filières se démocratisent, mais les écarts sociaux d'accès aux différentes filières augmentent, autrement dit, les filières se «spécialisent» sociologiquement.

À cela s'ajoute le phénomène du décrochage qui induit des sorties sans qualification du système scolaire (Masy et Tenailleau, 2021). Cela a d'ailleurs donné naissance à une nouvelle catégorie dans le cadre des politiques publiques : les jeunes « NEET » (catégorie européenne désignant les jeunes âgés de quinze à vingt-quatre ans qui ne sont ni en études, ni en emploi, ni en formation) dont le nombre était estimé à plus d'un million en France au début des années 2020 (Peugny, 2020), dans un contexte général caractérisé par une emprise toujours plus forte des diplômés sur les destins sociaux (Dubet et al., 2010).

La massification, qui a affecté les systèmes d'enseignement secondaire entre les années 1960 et 1980 dans la plupart des pays européens, ainsi que certaines tendances à l'unification (Green, 2008) ont favorisé l'accès des enfants des milieux populaires aux différents niveaux des systèmes éducatifs et ont allongé leur scolarité. Cependant, ces tendances à l'unification des enseignements secondaires, apparues dès les années 1970, ont souvent eu une portée limitée. Ainsi, les pays centre-européens tels que la Suisse (Losego, 2018), l'Allemagne (Ragutt et Helmchen, 2018) ou l'Autriche (Mons, 2007) n'ont jamais vraiment renoncé à diviser leurs enseignements secondaires obligatoires en filières. En Angleterre, les *comprehensive schools* n'ont pas fait disparaître les *grammar schools* au recrutement social plus favorisé.

Les premières grandes enquêtes sociodémographiques sur la fréquentation du collège, comme celles dirigées par Girard en France (Girard et al., 1963), par Gonvers (1974) dans le canton de Vaud ou encore par Hutmacher (1977) dans le canton de Genève, ont été entreprises à partir du constat que malgré la gratuité (instaurée dès 1930 en France et 1960 dans le canton de Vaud) qui signifiait la fin de l'obstacle économique à la fréquentation du collège par les enfants d'ouvriers, celle-ci ne s'élevait pas autant que l'on aurait pu l'escompter. De nombreux enfants d'ouvriers achevaient leurs études dans des classes primaires terminales, orientées vers une entrée rapide sur le marché du travail. Les causes de ces inégalités d'orientation étaient évidemment diverses. Elles tenaient d'abord aux stratégies différentielles des familles (Berthelot, 1983; Boudon, 1973) et au fonctionnement des institutions scolaires qui ne corrigeaient pas ces biais sociaux (Duru-Bellat et al., 1993), voire les renforçaient (Berthelot, 1993).

Mais les institutions scolaires ne se limitaient pas à accompagner les différences sociales : elles en créaient, notamment en évaluant les élèves à l'aune d'une certaine définition de l'excellence scolaire et de l'échec (Perrenoud, 1984). Les inégalités n'étaient pas seulement des inégalités économiques (puisque l'enseignement secondaire était gratuit), ni seulement stratégiques : l'école produisait de « l'échec scolaire », la grande affaire des années 1980 dans le monde francophone, ainsi qu'en témoigne un colloque franco-suisse organisé en 1984 (Plaisance, 1985), alors que la littérature nord-américaine témoignait de cette préoccupation depuis les années 1960 (Isambert-Jamati, 1985). Cet échec scolaire se définissait comme un retard dans les acquisitions intellectuelles requises à un stade donné, marqué statistiquement par le redoublement, une pratique très intense à l'époque.

Deux conceptions de l'échec scolaire s'opposaient alors (et probablement encore aujourd'hui) :

- une conception relativiste selon laquelle « *la notion d'échec scolaire naît et ne devient problématique que par sa dimension inégalitaire* » (Laurens et Mas, 1987, p. 120) ; autrement dit, les acquisitions scolaires à effectuer à un stade donné ne sont pas des valeurs absolues, mais ce sont les différences de ce point de vue entre élèves qui posent problème ;
- une conception plus réaliste de l'échec scolaire que l'on trouve, par exemple, chez Charlot (1997), selon laquelle l'échec, loin d'être une simple convention, est un fait en soi, occasionnant d'ailleurs de la souffrance pour les élèves.

Deux types de démarches méthodologiques, qui ne s'opposent d'ailleurs pas, ont servi ensuite à fonder une explication au fait que cet échec scolaire ne touchait pas équitablement les élèves issus de toutes les classes sociales.

D'une part, les critiques de la culture scolaire, selon lesquelles cette culture défavorise les élèves de classes populaires. Elles font suite aux travaux de Bourdieu et Passeron (Bourdieu et Passeron, 1964, 1970) en France, de Bernstein (1975b) et de la New Sociology of Education en Angleterre (Young, 1971). En Suisse, on peut en trouver les traces dans

certaines travaux qui ont débouché sur des propositions pédagogiques (Haramain et al., 1979) visant un certain « pluralisme culturel à l'école ».

D'autre part, une piste qui s'inscrit dans la lignée du rapport Coleman (1966) sur l'impact des ressources des écoles sur leur performance, qui aboutit au constat que cette dernière est surtout dépendante de la composition sociale de l'effectif des élèves (Cherkaoui, 1978; Forquin, 1982). À la suite de ces travaux, dès les années 1970 dans les pays anglo-saxons et dès les années 1980 dans le contexte francophone, un pan entier de la recherche en économie de l'éducation, en sciences de l'éducation ou en sociologie (Bressoux, 1994; Duru-Bellat, 2001; Rutter et Maughan, 2002) s'est porté sur l'efficacité. Les inégalités à l'école sont expliquées par des « *effets de contexte* » (Duru-Bellat et Mingat, 1988), grâce à la large diffusion des techniques statistiques, notamment des divers modèles de régression. Malgré les premiers résultats du rapport Coleman, on part à la recherche d'un « *effet-établissement* » net (Cousin, 1998; Dubet et al., 1989), c'est-à-dire d'un effet de la mobilisation des équipes pédagogiques, au-delà des effets de compositions socioscolaires des établissements. Certains établissements semblent plus efficaces que d'autres (Grisay, 1993), ces effets étant différents selon les performances scolaires des élèves. Les élèves les plus fragiles scolairement sont nettement plus sensibles aux variations pédagogiques et institutionnelles que les élèves plus performants (Bressoux, 1994). Par ailleurs, les rapports pédagogiques les plus efficaces ne sont pas les mêmes selon la composition sociale des établissements, une certaine empathie étant plus efficace en milieu défavorisé et une certaine distance entre élèves et enseignant-e-s plus efficace en milieu favorisé (Grisay, 1989, citée par Bressoux 1994).

Il reste que cet « effet net » de l'établissement est statistiquement peu important, même si l'on observe des différences selon les pays en raison de l'autonomie variable accordée aux établissements. En général, la variance intra-établissement des performances des élèves est bien plus grande que la variance inter-établissement. Cette variabilité des performances à l'intérieur des établissements est essentiellement liée aux caractéristiques individuelles des élèves (niveau scolaire initial et origine sociale essentiellement) et aux effets de composition socioscolaire des

classes (*classroom mix*). Ainsi, les systèmes éducatifs créent en leur sein des inégalités plus ou moins locales (Duru-Bellat et al., 1993).

Pour lutter contre ces inégalités, des politiques compensatoires sont apparues dès les années 1960, par exemple sous la forme des Educational Priority Areas en Angleterre (Frاندji et Rochex, 2011), des zones d'éducation prioritaires (ZEP) ou encore des réseaux d'éducation prioritaires. Pour, selon l'expression répandue, « donner plus (ou mieux, ou autrement) à ceux qui ont le moins » (p. 95). Ces politiques s'appliquent sur des territoires précis (des zones) dont les populations se caractérisent par de faibles ressources sociales (économiques, culturelles, etc.) qui se traduisent par des difficultés scolaires. Il s'agit d'apporter des moyens financiers et humains supplémentaires aux établissements scolaires de la zone dans le but de compenser ces désavantages sociaux. Néanmoins, les tentatives de correction ne parviennent pas notablement à changer des systèmes éducatifs régis par une norme méritocratique de compétition scolaire. Cette norme s'accompagne d'une vision misérabiliste des populations concernées qui peut conduire à des effets d'étiquetage stigmatisants pour les établissements de ces zones dites « prioritaires » (Fouquet-Chauprade et Dutrévis, 2018). Au cours de leur évolution, les politiques compensatoires tendent à constituer une sorte de traitement social de la difficulté, pour aujourd'hui se muer en un traitement individualisé des « besoins spécifiques » dont il est difficile de penser qu'il vise la réduction des inégalités, dans la mesure où il apparaît comme une réponse à des notions assez vagues comme la « diversité » et le respect des différences entre élèves (Frاندji et Rochex, 2011).

De plus, ces tentatives de correction des inégalités entrent en contradiction avec les modes de regroupement des élèves. Il existe encore de nombreux systèmes secondaires segmentés, dont les filières sont toujours hiérarchisées entre elles malgré les discours de déni et plus ou moins étanches. Ces systèmes sont d'autant plus inégalitaires que l'orientation des élèves entre ces filières est précoce (Dumay et al., 2010; Felouzis et al., 2011, 2016; Mons, 2007). Ces différentes formes de ségrégation ne sont pas de simples inerties héritées du passé. Un peu partout, au cours des deux dernières

décennies, les débats autour du collège unique ont été nombreux, opposant de manière constante des visées plutôt « universalistes » et d'autres plus « différentialistes » (Baluteau et al., 2018). On constate de nos jours une tendance à la « décompréhensivisation » de l'école secondaire (Baluteau et al., 2018), à rebours du collège unique qui semblait un temps voué à devenir la norme. C'est le cas, par exemple, dans le canton de Genève où l'on est revenu à un système de filières (Felouzis et al., 2013), ou encore en Espagne où le palier d'orientation entre enseignement général et formation professionnelle a été avancé (Tarabini et al., 2018), réduisant de ce fait la durée du tronc commun. En France, si le collège est « unique », on constate depuis très longtemps des phénomènes de résistance à l'hétérogénéité scolaire, comme les groupes de niveau officiellement instaurés dans une « visée égalisatrice » (Duru-Bellat et Mingat, 1997) ou la pratique d'enclassements sélectifs par le biais des options (Duru-Bellat, 2001), qu'il s'agisse des langues vivantes ou anciennes ou des sections « européennes » ou internationales (Baluteau, 2018).

À ces différenciations institutionnelles au sein des services publics d'éducation viennent s'ajouter des divisions sectorielles : en France et en Espagne, l'enseignement privé, confessionnel ou non, introduit de fait une ségrégation sociale qui peut être très forte dans les grandes villes (Bernal, 2005 ; Merle, 2011). En Angleterre, les écoles ont des statuts très divers (privé, public, local, régional, confessionnel, etc.). Certaines d'entre elles peuvent choisir leur clientèle et ne sont pas tenues de respecter le National Curriculum (Moreau, 2018). Ces différences au sein de l'enseignement secondaire s'additionnent ou se combinent, bien évidemment, aux effets d'une ségrégation urbaine qui affecte l'enseignement dès l'école primaire et ne cesse d'augmenter. Dans cette recherche de l'entre-soi social, le choix de l'école a un poids considérable (van Zanten, 2009 ; van Zanten et Obin, 2010). La ségrégation scolaire, quelle que soit sa forme, est toujours une ségrégation sociale et a des conséquences directes en termes d'inégalités d'apprentissage.

Enfin, depuis la fin du xx^e siècle, l'idée s'est diffusée que le « rapprochement » entre l'école et les familles était un moyen de lutter contre l'échec et les inégalités scolaires. On observe le développement des

recherches sur les effets des relations école-parents sur la réussite scolaire et une sensibilisation des enseignant·e·s à ce sujet (Glasman, 1992). Les questions de « collaboration école-familles » font partie dès lors des cursus de formation des enseignant·e·s, dans le but d’encourager ces derniers à travailler « en partenariat » avec les parents dans l’accompagnement de la scolarité de l’enfant. Les sociologues prennent cependant leurs distances vis-à-vis de la collaboration école-familles en raison de ses effets inégalitaires. Cette collaboration apparaît comme une nouvelle norme de régulation des scolarités (Périer, 2005, 2019), nécessitant de la part des enseignant·e·s de nouvelles compétences pour coopérer avec les parents, mais demandant aussi de la part de ces derniers un ensemble de ressources, afin de répondre de manière appropriée aux attentes de l’école. Face à ce qui s’apparente à une injonction, les familles de milieu populaire sont à la fois les moins bien positionnées (Delay, 2013) et les plus exposées au stigmate de la « démission parentale » (Kakpo et Dabestani, 2019). L’absence de participation des parents (souvent les plus intimidés par l’institution) donne parfois un prétexte aux enseignant·e·s pour délaissé leurs enfants.

Les enseignant·e·s et la production des inégalités : responsables mais pas coupables

Les développements qui précèdent semblent désigner la double contrainte qui s’exerce sur les enseignant·e·s à qui l’on demande d’œuvrer aujourd’hui « pour la réussite de tous » alors que les systèmes éducatifs ne sont pas vraiment structurés à cette fin. Cependant, au-delà de ces inégalités produites par l’organisation des cursus, qui échappent en grande partie aux enseignant·e·s, de fortes inégalités d’apprentissage et de réussite scolaire se manifestent dès les premiers degrés de la scolarité (CNESCO, 2016; OCDE, 2015) ou avant les paliers d’orientation (Cayouette-Remblière, 2016), bien qu’avec des intensités différentes selon les systèmes éducatifs. Statistiquement on constate, d’une part, que la diversité des pratiques pédagogiques est bien plus forte à l’intérieur des établissements qu’entre établissements différents et, d’autre part, qu’au sein des « effets-classe » on peut distinguer entre les effets de composition

socioscolaire que nous avons mentionnés ci-dessus et des « effets-maîtres » (Bressoux, 1994, 1995). Les pratiques des enseignant-e-s influent très nettement sur le destin scolaire de leurs élèves.

Les enseignant-e-s ont donc des marges de manœuvre pour tenter de donner à tous les élèves un enseignement plus équitable et pour élever le niveau général de leurs acquisitions, même si en dernière instance ces élèves doivent être orientés vers des filières d'exigences très inégales. Mais comment responsabiliser les futur-e-s enseignant-e-s sans les culpabiliser? Dans un ouvrage ancien sur les « intérêts de classe » des enseignant-e-s du secondaire, Alain Léger (1985) se demandait, de manière provocatrice : *« les professeurs du secondaire sont-ils ces défenseurs de l'ordre et des privilèges, ces chiens de garde, que stigmatisent certains propos, ou sont-ils au contraire, comme d'autres discours l'affirment, des apôtres progressistes consacrant leur vie à dispenser au peuple les lumières? »*. Il montrait dans son enquête que les grandes idéologies (conservatrices ou progressistes) dont les enseignant-e-s se réclamaient lorsqu'on les interrogeait, se diluaient lorsque l'on s'intéressait de plus près aux pratiques pédagogiques. Il n'y avait pas nécessairement de cohérence entre les idéologies et les pratiques. Il fallait donc se centrer sur les pratiques, mais à l'époque, cette idée n'était pas commune. Sur ce sujet, les recherches de Keddie (1971), d'Anyon (1981) ou d'Isambert-Jamati et Grosperon (1984) restaient assez isolées.

Si l'intérêt des sociologues pour les pratiques enseignantes a longtemps été faible, c'est probablement parce que le fait de considérer l'éducation comme un « fait social total » dans la tradition initiée par Durkheim et Mauss, conduisait à l'utiliser pour tester et établir des théories sociologiques globales plutôt que pour se poser réellement des problèmes éducatifs. Depuis Durkheim (1938) la sociologie de l'éducation a d'abord été une sociologie de la production de la société (Petitat, 1982), de sa reproduction (Bourdieu et Passeron, 1970), de la production des classes sociales (Baudelot et Establet, 1971, 1975) ou encore de la production des individus socialisés (Dubet et Martuccelli, 1996). C'est pourquoi on a longtemps donné aux inégalités des explications macrosociologiques : on analysait les rapports de force symboliques au sein de la culture dominante (Bourdieu et Passeron,

1970), la division du travail entre « manuels » et « intellectuels » imposée par le capitalisme (Baudelot et Establet, 1971; Tanguy, 1983) ou encore, les effets d'agrégation des stratégies individuelles des élèves et de leurs familles, plus ou moins ambitieuses en fonction de leur position sociale (Boudon, 1973). Le rôle des enseignant-e-s était peu interrogé : ceux-ci étaient considérés comme des éléments passifs qui, comme les sociologues, pouvaient se contenter d'enregistrer la sélection et l'orientation des élèves.

Parallèlement, la sociologie des enseignant-e-s s'est longtemps apparentée à une sorte de morphologie sociale (Berger, 1960; Chapoulie, 1987; Charles, 1988; Geay, 1999) qui avait pour but d'étudier ces groupes professionnels au même titre que d'autres, du point de vue de la mobilité sociale, du syndicalisme ou des modifications institutionnelles, mais sans entrer dans le détail de leur activité.

Comment en est-on venu à se préoccuper de l'activité des enseignant-e-s et pourquoi ne le faisait-on que très peu auparavant ? Ce sont des changements à la fois politiques et intellectuels qui expliquent cette évolution. Au plan politique, les années 1980 marquent la fin de la période de massification de l'enseignement secondaire et les prémises de ce que l'on peut appeler son « universalisation ». On ne se contente plus d'octroyer un accès à presque tous les élèves, mais on se préoccupe désormais de leurs destins scolaires et on entend les amener à la fin de la scolarité obligatoire dans de bonnes conditions. C'est à ce moment qu'au-delà des perspectives quantitatives (nombre d'élèves, nombre d'enseignant-e-s, nombre d'années d'études, budgets) les politiques adoptent des approches plus qualitatives : on commence à parler d'évaluation des politiques publiques et de réforme de la formation des enseignant-e-s (de Peretti, 1982). Si la fin des années 1980 est considérée comme « *l'ère des enseignants* » (Hirschhorn, 1993) c'est parce que ces derniers deviennent alors l'objet de politiques dites de « professionnalisation » (Bourdoncle, 1991, 1993; Lang, 1999; Leavitt, 1992; Losego, 1995, 1999, 2011) qui se manifestent par une tertiarisation (ou universitarisation) de la formation. Le revers de la médaille est le fait que les enseignant-e-s commencent à devoir répondre des performances des systèmes éducatifs (Auba et Leclercq, 1984).

À l'époque, la manifestation la plus évidente de cette responsabilisation est l'apparition progressive des « référentiels de compétence ». Définis de manière fonctionnaliste par les institutions de formation et par les autorités éducatives, excluant par ailleurs les syndicats et les associations professionnelles (ce qui contredit l'idée même de professionnalisation), ces référentiels indiquent ce qui est attendu des enseignant-e-s sans expliquer pour autant comment ces attentes pourront être satisfaites. Mais surtout, le lien avec l'efficacité pédagogique (André, 2013, 2015) ou la réduction des inégalités n'est pas thématiqué. Partiellement inspirés par des effets de modes pédagogiques plutôt que par des résultats scientifiques, la plupart de ces référentiels prennent peu ou prou leur source dans le paradigme du « *praticien réflexif* » (Paquay, 1994 ; Paquay et Sirota, 2001). Aujourd'hui, le processus de responsabilisation des enseignant-e-s a abouti aux pratiques politiques de « *contrôle* » (Maulini et Gather Thurler, 2014), de « *pilotage* » ou de « *gestion axée sur les résultats* » (Maroy et Voisin, 2014).

Parallèlement à ces évolutions politiques, au plan intellectuel, le statut même de la sociologie de l'éducation a changé et avec lui les préoccupations des sociologues. Un certain nombre de travaux majeurs ont été publiés durant des années 1990 sur les rapports entre pratiques pédagogiques et inégalités (Bautier et Rochex, 1997 ; Charlot et al., 1992 ; Felouzis, 1997 ; Lahire, 1993), sur l'évaluation (Merle, 1996) et sur le travail enseignant (Barrère, 2002). Ils expriment tous l'idée que si l'école joue un rôle dans la production de la société et dans la mobilité sociale ou la reproduction des classes, il s'y passe tout de même des choses qui ne sont pas le simple reflet de la structure sociale.

Mingat (1984) avait montré qu'au cours préparatoire en France (stade traditionnel d'apprentissage de la lecture), « l'effet-maître » était non seulement distinct de l'effet des variables sociodémographiques et des variables scolaires (niveau de l'élève en début d'année dans plusieurs domaines) mais aussi de celui des variables de composition des classes (hétérogénéité, taux d'élèves en retard, taux d'élèves étrangers, etc.). Cet effet-maître dépassait l'effet des caractéristiques sociodémographiques des élèves. Par exemple, en lecture, les variables sociodémographiques expliquaient près de 13 % de la variance des performances, mais

l'effet-maître en expliquait 16 %¹. Il y a donc des enseignant-e-s qui font faire aux élèves des progrès – mesurés selon des épreuves standardisées, généralement en mathématiques et en lecture – significativement supérieurs à d'autres.

À cet égard, la distinction entre l'objectif d'efficacité, c'est-à-dire l'ampleur des progrès des élèves dans l'acquisition des connaissances scolaires, et celui de réduction des inégalités d'apprentissage (que l'on peut nommer «équité») semble peu pertinente: les enseignant-e-s efficaces et «équitables» sont approximativement les mêmes, étant donné que les élèves «forts» sont nettement moins sensibles aux variations d'efficacité pédagogique que les élèves «faibles». Les enseignant-e-s efficaces sont donc ceux qui font particulièrement progresser les élèves faibles, réduisant du même coup les inégalités (Bressoux, 1994; Mingat, 1984). La principale limite posée par ces travaux, exclusivement statistiques, est qu'ils ne proposent pas une explication de l'effet-maître, ainsi que le reconnaissait Mingat lui-même. Dix ans plus tard, dans une note de synthèse sur le sujet, Bressoux (1994) a tenté néanmoins une décomposition de l'effet-maître. Celui-ci serait constitué de deux dimensions essentielles, l'une quantitative, l'autre qualitative :

- Le temps réellement consacré aux apprentissages dont on peut considérer qu'il représente les «chances d'apprendre». Il se décompose lui-même en temps réellement consacré à enseigner par l'enseignant-e et en temps au cours duquel les élèves sont effectivement engagés dans les tâches. Ce qui ne signifie pas que l'enseignement doit être lent, au contraire. Par exemple, contrairement à ce que pensent nombre d'enseignant-e-s, un rythme rapide dans l'apprentissage de l'encodage en lecture améliore la concentration des élèves en difficulté. Ce résultat est confirmé ultérieurement par la recherche extensive dirigée par Goigoux (2016, p. 46).
- La structuration de l'enseignement, qui doit viser globalement à ménager la «mémoire de travail» des élèves en amenant assez peu de connaissances nouvelles à chaque fois et en répétant les savoirs

¹ L'essentiel de la variation était expliqué par le niveau initial, mais cela est bien sûr un résultat un peu tautologique.

enseignés antérieurement afin de les automatiser. Cette structuration comprend trois dimensions : la directivité de l'enseignement, la clarté de l'exposition ainsi que la fréquence et la sincérité des questions posées aux élèves. La directivité de l'enseignement consiste à clarifier les objectifs, à décomposer les étapes, à éviter les digressions. L'enseignement doit être composé de quatre phases : l'introduction des notions ; la manipulation et la compréhension des notions par les élèves sous le contrôle de l'enseignant-e ; les exercices d'application ; et la synthèse finale. La phase la plus importante, et pourtant souvent négligée, est celle de la manipulation/compréhension par les élèves. Les enseignant-e-s consacrent souvent beaucoup trop de temps aux exercices d'application qui se révèlent inutiles si la phase précédente n'a pas été menée à bien. La clarté de l'exposition consiste à éviter les expressions vagues ou ambiguës, les digressions, les hésitations, etc. Enfin, les questions posées aux élèves en cours de leçon doivent être fréquentes, réalistes et non rhétoriques. Les élèves doivent pouvoir y répondre compte tenu de ce qui a été dit auparavant et l'enseignant-e doit réellement attendre des réponses, quitte à laisser s'installer le silence.

- D'autres dimensions sont aussi identifiées : la qualité des *feedbacks*, c'est-à-dire un usage avisé des louanges (crédibles et pas trop fréquents) et des critiques (pas trop fréquentes non plus et portant sur le contenu et non sur la personne). Les enseignant-e-s doivent à ce sujet amener les élèves à corriger leurs erreurs eux-mêmes. Enfin, la hauteur des attentes, c'est-à-dire une représentation positive du niveau des élèves est aussi une dimension de l'efficacité, ce qui est congruent avec les résultats de Felouzis (1997).

Toutes ces dimensions ont évidemment des limites car elles sont corrélées entre elles et à la composition des classes. Par exemple, il est évident que le temps d'apprentissage est fonction inverse du temps nécessaire à faire respecter l'ordre. Or, celui-ci dépend des caractéristiques socioscolaires des élèves. Cependant, il semble qu'à classes équivalentes, certain-e-s enseignant-e-s parviennent à consacrer moins de temps au maintien de l'ordre que d'autres.

Il faut noter que l'étude des effets-maîtres se préoccupe assez peu des contenus d'enseignement. Dans le cadre du primaire, les efficacités

pédagogiques en lecture et en mathématiques seraient liées (Bressoux, 1994; Mingat, 1984). Il y aurait donc des pratiques pédagogiques transversalement efficaces: Mingat évaluait d'ailleurs le coefficient de corrélation entre les performances en lecture et en mathématiques au cours préparatoire à 0,7, ce qui est considérable. Ainsi, l'importance de la discipline enseignée serait assez faible, relativement à l'effet-maître. Peut-on alors penser que seule la pédagogie compte et que les savoirs sont incidents? Cela pourrait conduire à reposer la question de l'existence d'une didactique générale que nous nous garderons de traiter ici.

Mais il est nécessaire d'éviter les sempiternels et stériles débats entre savoirs et pédagogie (Forestier, 2017; Kahn, 2006). Surtout, comment exemplifier à la fois les pratiques d'enseignement défectueuses et les pratiques efficaces sans les appliquer à une discipline ou à un domaine de savoir, comme le fait, par exemple, Stéphane Bonnéry (2009) dans le cas de la physique? C'est dans cette perspective que certains travaux de recherche soulignent la nécessité de réunir sociologie, pédagogie, psychologie et didactique (Lahire et Johsua, 1999; Losego, 2014a, 2014c; Rochex, 2001). Les effets des compositions des classes sur les contenus, par exemple en mathématiques, ont ainsi été explorés (Baluteau, 2011). D'autres travaux ont montré les effets des pratiques enseignantes sur les inégalités d'apprentissage dans diverses disciplines: mathématiques, français, biologie, etc. (Rochex et Crinon, 2011), ces pratiques étant parfois orientées par des supports ayant des effets de cadrage sur les apprentissages tels que les manuels scolaires (Bonnéry, 2012, 2015) ou les fiches (Joigneaux, 2009). Ces travaux permettent de considérer la production des inégalités scolaires à la croisée des dispositions (cognitives, langagières, etc.) des élèves, des pratiques enseignantes et des modes de travail mis en œuvre dans les classes. Ils réactivent ainsi les réflexions de Basil Bernstein (1975a) sur les modes de socialisation différenciés selon les milieux sociaux et les dispositions ainsi produites chez les individus, les dotant inégalement des prérequis nécessaires à la réussite scolaire. De manière simultanée, en considérant l'opacité et le caractère implicite de certains attendus scolaires, ces travaux permettent de comprendre les difficultés d'apprentissage comme des résultats de malentendus sociocognitifs (Bautier et Rochex, 1997; Bautier et Rayou, 2009): les élèves les moins

familiers de l'univers scolaire et de ses réquisits peinerait à identifier les visées d'apprentissage des tâches proposées à l'école. Et ce d'autant plus lorsque les situations scolaires « *très ouvertes, faiblement cadrées, faiblement contrôlées, dans lesquelles chacun peut travailler et intervenir "à son niveau"* » (Bautier et Rayou, 2009, p. 97) font naître des malentendus, en particulier auprès des élèves de milieu populaire. De ce point de vue, un des concepts mobilisés est celui d'« étayage ». Issu des travaux de Bruner (1983), dans la perspective initiée par Vygotski (1997/1934), l'étayage constitue l'ensemble des procédés justement mis en place pour réduire les degrés de liberté dans l'exécution d'une tâche afin que l'enfant puisse se concentrer sur la compétence qu'il est en train d'acquérir (Bruner, 1978). Le concept d'étayage permet de considérer les médiations à travers lesquelles les enseignant-e-s rendent possible la résolution, par les élèves, de problèmes que ces derniers ne parviendraient pas à surmonter seul-e-s.

En définitive, si ces recherches produisent des résultats importants, on note qu'elles tendent à identifier les pratiques qui provoquent des inégalités plutôt que celles qui pourraient les limiter, même s'il existe quelques travaux de recherche qui montrent des méthodes d'enseignement efficaces, par exemple concernant l'enseignement des mathématiques en zone d'éducation prioritaire (Chesnais, 2014).

L'affaire est loin d'être évidente: les inégalités ont des causes multifactorielles. Il est difficile de mesurer des progrès en changeant seulement, comme dans un laboratoire expérimental, un facteur, une méthode, une notion, une posture, etc. Par ailleurs, en s'avancant sur le terrain des « bonnes pratiques », la sociologie risque de se placer sur le plan des « expertises » ou des « prescriptions », déjà nombreuses et souvent contradictoires, qui pèsent sur le travail enseignant. Si le terrain est glissant, c'est que ces prescriptions institutionnelles se font bien souvent au nom même de la « démocratisation » de l'école, de la « prise en compte de l'hétérogénéité des élèves » ou encore de leurs « besoins », voire de leur « bien-être ». Il en va ainsi de l'injonction à la différenciation pédagogique (Kahn, 2010) ou de l'individualisation de l'enseignement promue par les programmes dits « personnalisés » (Bélangier et Kahn, 2019 ; DFJC et DGEO, 2021 ; Garcia, 2019).

Si la sociologie s'attelle à déconstruire ces discours prescriptifs, il lui reste encore à produire des connaissances alternatives pour mettre en œuvre des pratiques réduisant les inégalités. Autrement dit, il s'agit de renouer avec ce que Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron entendaient par « *pédagogie rationnelle* » : « *celle qui se donne comme fin inconditionnelle de permettre au plus grand nombre possible d'individus de s'emparer dans le moins de temps possible, le plus complètement et le plus parfaitement possible, du plus grand nombre possible des aptitudes qui font la culture scolaire à un moment donné* » (1964, p. 114).

Une partie des textes réunis ici montrent qu'il est envisageable de penser les conditions d'élaboration et d'application d'une telle pédagogie rationnelle (Garcia et Oller, 2015).

La sociologie est-elle conservatrice ?

Si la formation contre les inégalités peut constituer une préoccupation de tout·e formateur ou formatrice, elle s'impose singulièrement aux sociologues. Pourtant, la sociologie, bien qu'elle ait fait des inégalités son objet principal, suscite des difficultés spécifiques lorsqu'elle est enseignée à des enseignant·e·s. Certaines de ces difficultés sont contenues dans la discipline elle-même, d'autres dans la manière de l'enseigner dans le cadre d'une formation professionnelle.

Concernant la discipline elle-même, la posture la plus commune, à la fois « scientifique » et « critique », consiste à se contenter de décrire les inégalités. Cette attitude, qui aboutit à laisser aller des enseignant·e·s sur le terrain avec, souvent, une vision fataliste des déterminismes sociaux de l'échec scolaire, n'aide évidemment pas à l'action. Elle peut même aboutir à des effets contraires aux buts recherchés. La sociologie, sciences de trains qui arrivent en retard, a du mal avec l'optimisme.

L'utilisation, habituelle chez les sociologues, d'indicateurs tels que la profession des parents et leur diplôme, le genre ou l'origine géographique des élèves, peut être interprétée de manière conservatrice, surtout dans le cadre d'une formation sociologique relativement brève.

Ces catégories peuvent être réifiées, au même titre que certains diagnostics médicalisants ou psychologisants (hyperactivité, dyslexie, etc.). Cela peut aboutir à les faire passer pour des causes, alors qu'elles n'ont qu'un rapport statistique avec les inégalités d'apprentissage, la réussite scolaire, les comportements, certaines représentations sociales, certains rapports au corps ou encore avec les modes de scolarisation des élèves et des familles. « Expliquer », par exemple, la docilité des élèves par leur genre ou faire de la profession de leurs parents un déficit qu'il s'agirait de combler a pour corollaire une sous-estimation systématique de l'effet propre de la situation scolaire et des rapports pédagogiques sur les comportements et sur les apprentissages des élèves. On retrouve ici une interprétation en termes de handicap socioculturel qui, bien que réfutée de longue date par les travaux sociologiques (Forquin, 1982 ; Isambert-Jamati, 1973) risque d'être paradoxalement réactivée par l'enseignement de la sociologie dans les cursus de formation.

Du point de vue de son enseignement, malgré les travaux cités plus haut portant sur les pratiques pédagogiques et les apprentissages, la plus grande portion de la sociologie offerte en formation reste traditionnelle : elle n'aborde que de manière périphérique la question des savoirs (Latour, 1989 ; Losego, 2014b ; Passeron, 1991 ; Young, 1997). Elle demeure la science des « problèmes sociaux » tels que la violence ou le décrochage (Moignard, 2018).

La sociologie ne peut avoir que des effets conservateurs lorsqu'elle se concentre sur des niveaux d'analyse hors de portée d'action pour les enseignant-e-s : la ségrégation urbaine, la ségrégation dans l'enseignement secondaire ou les usages stratégiques de l'enseignement privé dans certains pays. Ses conclusions ne peuvent être que fatalistes, surtout dans un contexte où les politiques sont de plus en plus le produit de transferts de modèles au niveau international (Rasmussen et al., 2015) et où les autorités éducatives « cogèrent » de moins en moins les systèmes éducatifs avec les syndicats et les associations professionnelles.

Une sociologie non conservatrice de l'éducation devrait être une sociologie du travail enseignant (Dubet, 2002) qui intégrerait ses conditions réelles, avec notamment les contradictions normatives qui le définissent aujourd'hui (Losego et Durler, 2019) et le « travail

empêché»² (Maulini, 2019). Surtout, elle devrait regarder les inégalités d'apprentissage en fonction des rapports pédagogiques dans lesquels elles sont toujours produites, afin de les expliquer. Sinon, elle risque de se réduire à une forme d'idéologie managériale, se contentant de mesurer les performances des élèves en regardant ce travail de très haut, ou de très loin, sans proposer d'autres solutions que la «régulation par les résultats» en postulant que ces résultats vont faire changer les pratiques, sans que l'on sache comment (Mons et Dupriez, 2010).

Le mode traditionnel d'enseignement de la sociologie peut aussi être conservateur. Longtemps enseignée en université dans des cursus longs, la sociologie a un rapport au temps très caractéristique de l'*otium*³ : elle privilégie l'apprentissage par lente imprégnation et la formation par conversion (Losego et Pagnossin, 2009). Mais cette imprégnation et cette conversion, qui supposent d'avoir du temps (des années), ont peu de chances de survenir au fil d'une formation professionnelle durant laquelle la sociologie est parfois réduite à quelques heures dispersées dans des modules dits «transversaux» ou de sciences humaines (Woollven, 2019) et doit partager le temps avec de nombreux domaines de savoir (psychologie, pédagogie, didactiques, formation pratique, etc.). Tous ces domaines de savoir sont souvent réunis et plus ou moins articulés à un objet (Perrenoud, 2002) selon ce que l'on a appelé le «mode 2» d'organisation des savoirs (Gibbons et al., 1994). La sociologie se trouve donc souvent découpée et recomposée selon des finalités sociales et politiques (Balland et David, 2021) qui peuvent l'amener à oublier la question des inégalités. Et, parce qu'au nom de sa vocation «critique», la sociologie travaille souvent contre les autres disciplines contributives à la formation des enseignant·e·s, elle tend à s'isoler. Ses concepts et ses démarches perdent du même coup de leur influence.

² La notion se réfère à celle d'«activité empêchée» proposée par Yves Clot (1999). Cet auteur s'intéresse non seulement à ce qui se fait mais aussi à ce qui ne se fait pas : «*On le voit, le réel de l'activité c'est aussi, selon nous, ce qui ne se fait pas, ce qu'on ne fait plus, mais aussi ce qu'on cherche à faire sans y parvenir – le drame des échecs – ce qu'on aurait voulu ou pu faire, ce qu'on pense pouvoir faire ailleurs. Il faut y ajouter – paradoxe supplémentaire – ce qu'on fait pour ne pas faire ce qui est à faire*» (Clot, 2011, p. 17).

³ L'*otium* renvoie à un loisir libre de tout *negotium*, c'est-à-dire de toute urgence liée à la subsistance.

Par ailleurs, en tant que discipline académique, comme la psychologie ou la philosophie, la sociologie est enseignée par des formatrices et formateurs souvent sans expérience de terrain, peu légitimes aux yeux des étudiant-e-s (Altet et al., 2014), qui jugent ces disciplines intéressantes mais peu utiles.

Compte tenu de ces contraintes, la sociologie orientée vers la formation professionnelle des enseignant-e-s devrait élever sa rapidité et son efficacité. Cette efficacité pourrait passer par une meilleure opérationnalisation du savoir sociologique (Baluteau, 2002, 2005) et par la promotion de cette didactique professionnelle dont Perrenoud (2002) déplorait l'absence et pourrait le faire encore aujourd'hui.

Partie 1. Former contre les inégalités : problèmes et recommandations

Les textes qui composent la première partie du présent ouvrage, consacrés à la formation des enseignant-e-s, s'accordent sur un certain nombre de problèmes et proposent des solutions.

Se situant en amont des systèmes de formation, (1) Marie Duru-Bellat examine les conditions intellectuelles qui rendent possible une formation pour lutter contre les inégalités. (2) Diane Rufin, Zakaria Serir et Jean-Paul Payet présentent une expérience de sensibilisation des futur-e-s enseignant-e-s aux injustices sociales à l'école. (3) Claire Benveniste montre à quel point la formation didactique des futur-e-s enseignant-e-s en France se préoccupe peu des inégalités d'apprentissage. (4) Sandrine Garcia formule une critique des pédagogies officielles et recommande de se fonder sur des méthodes éprouvées par la recherche. Enfin, (5) Émilie Saunier propose un modèle de formation sociologique à l'usage des conseillers principaux d'éducation en France.

Les problèmes

Marie Duru-Bellat relève les ambiguïtés de la sociologie qui prétend « défataliser » mais renforce en pratique très souvent la croyance en la fatalité des inégalités sociales, notamment chez les enseignant-e-s en formation. Elle souligne la violence des visions déterministes qui laissent croire aux enseignant-e-s que tout est joué d'avance du fait des conditions sociales. Pour Diane Rufin, Zakaria Serir et Jean-Paul Payet aussi, le simple enseignement des inégalités sociales provoque plus qu'il ne prévient le fatalisme, car les étudiant-e-s peuvent mobiliser les théories sociologiques classiques pour justifier une conception essentialiste de l'échec scolaire. *A priori*, les étudiant-e-s sont tout à fait conscient-e-s des inégalités mais montrent peu de sensibilité à l'injustice que cela suppose.

Ce manque de sensibilité est notamment lié au fait que les inégalités sont justifiées par une idéologie méritocratique selon laquelle l'école mettrait chacun à sa place. Pour Marie Duru-Bellat comme pour Diane Rufin, Zakaria Serir et Jean-Paul Payet, les enseignant-e-s sont les premiers vecteurs de cette croyance, car ils s'appuient sur leur expérience personnelle d'ancien-ne-s élèves « normaux » ou « normales », ayant obtenu de bons résultats grâce à leur travail et ayant vécu une scolarité assez harmonieuse et socialement mixte. Ils et elles ne ressentent pas l'école comme violente, discriminante, ségrégative, etc. Sortis eux-mêmes vainqueurs de ce processus de sélection académique et ayant face à eux des élèves placés dans des situations formellement équivalentes mais auteurs de performances inégales, ils sont logiquement portés à invoquer des différences de mérite. Comme l'indique Marie Duru-Bellat, la conception méritocratique de l'enseignement crée un dilemme pour le travail enseignant car on ne sait jamais si l'on se situe dans la perspective de récompenser l'effort ou dans la logique du « don » (que celui-ci soit « naturel » ou hérité socialement). Elle rappelle à ce sujet que ce dilemme n'est pas envisagé de manière équivalente selon les pays. Ainsi, les Américains insistent sur les compétences et l'effort à parts égales, alors que les Chinois insistent sur l'effort. Autrement dit, le « mérite » est une construction sociale, historique et nationale. Pour Marie Duru-Bellat, on ne peut enseigner ni encourager les élèves sans

croire que le travail paie, tout en constatant que pour certains élèves ce travail est beaucoup plus facile que pour d'autres. « *Il ne s'agit pas de rejeter le principe du mérite, écrit-elle dans le présent ouvrage, mais d'être conscient de ses effets pervers* » (p. 76).

La plupart des contributions opposent une vision « internaliste », « fixe » (Marie Duru-Bellat) « essentialiste », « individualisante », voire « médicalisante » (Diane Rufin, Zakaria Serir et Jean-Paul Payet) ou « naturalisante » (Emilie Saunier) à une vision « externaliste », « sociale », « contextuelle » ou « malléable » des difficultés scolaires des uns et des facilités des autres. Le premier terme de l'opposition est dommageable pour les élèves en difficulté car il entretient le fatalisme et rend l'élève responsable de son destin. Pour Marie Duru-Bellat, les explications « internalistes » données par les enseignant·e·s favorisent les enfants déjà favorisés. D'une manière générale, les enseignant·e·s ont des attentes différentes selon des stéréotypes de genre, ethniques, de classe et selon les frères et sœurs lorsqu'ils sont connus. Et les élèves tendent à se conformer à ces attentes. Pour Diane Rufin, Zakaria Serir et Jean-Paul Payet, les enseignant·e·s reprennent à leur compte les explications individualisantes de l'échec ou de la réussite et négligent de ce fait les explications sociales. Le deuxième terme de l'opposition (concevoir les difficultés des élèves comme malléables et d'origine contextuelle) est plus propice à la réduction des inégalités. Cela laisse penser qu'il est possible de corriger ces dernières en changeant le contexte pédagogique.

Un autre problème posé par la formation des enseignant·e·s est celui des « doxas pédagogiques ». Ce sont les théories pédagogiques plus ou moins officielles, dont l'efficacité n'est pas vraiment prouvée empiriquement, notamment en matière de réduction des inégalités. Elles relèvent plutôt d'effets de mode ou de politiques publiques souvent légitimées aujourd'hui par leur caractère transnational. Marie Duru-Bellat indique par exemple que la tendance actuelle à stimuler la participation et l'autonomie des élèves a des effets inégalitaires du fait que les enfants, selon leur catégorie sociale, sont inégalement préparés à un dialogue avec les adultes et à une prise de responsabilité individuelle. Claire Benveniste montre que les cours de didactique donnés aux futur·e·s enseignant·e·s font la part

belle aux doxas pédagogiques en vogue, notamment la différenciation pédagogique, les pédagogies dites « actives » ou « socioconstructivistes » sans considération, la plupart du temps, pour les dangers de ces pratiques en termes de différence sociale. On ne trouve, en revanche, que de rares mentions des élèves, de leur activité et des situations d'apprentissage du fait d'une idéologie officielle « professionnalisante » qui accorde plus d'importance aux thématiques transversales qu'aux apprentissages.

Sandrine Garcia montre que le modèle du « praticien réflexif », qui a inspiré la plupart des réformes conduites depuis les années 1980 jusqu'à il y a peu, insiste beaucoup sur la « transformation » des enseignant·e·s mais très peu sur les difficultés rencontrées par les élèves. À travers l'exemple de l'enseignement de la lecture, elle montre que les méthodes officielles, très intellectualistes, sont peu efficaces. La dévalorisation systématique de la répétition, de la dimension mécanique de l'apprentissage au bénéfice d'une conception plus métaréflexive défavorise les élèves qui n'ont pas acquis les rudiments de la lecture en famille ou ne sont pas accompagnés. Les politiques actuelles visant à éviter les difficultés, notamment en retardant les apprentissages, renforcent encore les inégalités. Or, les formateurs et formatrices, à la fois éloigné·e·s des terrains depuis longtemps et pas nécessairement formé·e·s aux derniers résultats de la recherche pédagogique, sont porté·e·s par l'institution et par leur hiérarchie à véhiculer ces pédagogies officielles et dirigent parfois les enseignant·e·s vers de mauvaises voies.

Souvent, les enseignant·e·s novices ou stagiaires, qui agissent conformément aux instructions reçues, ne parviennent pas à accomplir leur travail, contrairement à celles et ceux qui ont compris qu'il faut un peu tricher pour cela. La contradiction entre pédagogie officielle et efficacité empirique pèse d'ailleurs sur les candidat·e·s recruté·e·s par concours comme c'est le cas en France. Dans le cas des conseillers principaux d'éducation (CPE), Émilie Saunier remarque qu'il est délicat de critiquer les discours officiels lors d'un concours de recrutement. Comment combiner un certain esprit critique et la loyauté à l'institution ?

Aujourd'hui, le modèle général du « praticien réflexif » est en train de disparaître, pour faire place à la « culture de l'évaluation », un modèle managérial tendant à « piloter » les enseignant·e·s et à les rendre redevables

des résultats des élèves. Mais cela relève de l'idée qu'un contrôle bureaucratique plus serré peut améliorer l'école, ce qui est loin d'être avéré. De fait, plusieurs auteures (Sandrine Garcia, Claire Benveniste et Emilie Saunier) mettent en doute le fait que les intentions politiques soient réellement de lutter contre les inégalités au-delà de déclarations de principes visant à « faire réussir tous les élèves ».

Comme le montrent Diane Rufin, Zakaria Serir et Jean-Paul Payet, le fatalisme des enseignant·e·s stagiaires ou novices face aux inégalités est aussi encouragé par une formation qui prévient beaucoup les étudiant·e·s contre la dureté du métier (qui est certes bien réelle) et les prépare ainsi à se résigner à ne pouvoir aider tous les élèves. Sandrine Garcia note la contradiction entre une formation théorique très optimiste mais très peu outillée et une formation pratique au cours de laquelle les stagiaires sont rapidement conduit·e·s à la résignation par le contexte et par leurs collègues. En définitive, Claire Benveniste remarque que nombre d'enseignant·e·s novices (stagiaires ou débutants) renoncent rapidement aux objectifs d'assurer la réussite de tous les élèves, notamment lorsqu'ils ou elles se trouvent placé·e·s dans des contextes sociaux difficiles. Aussi louable soit la volonté de déculpabiliser les enseignant·e·s stagiaires, elle n'encourage pas à lutter contre les inégalités.

Enfin, l'organisation de la formation n'aide pas les futur·e·s enseignant·e·s, du moins en France où, comme le montre Claire Benveniste, la première année est consacrée à la préparation du concours (et non à l'apprentissage du métier) et la seconde est tiraillée entre le stage et la rédaction d'un mémoire, ce qui réduit fortement la formation didactique et sociologique. Sandrine Garcia montre que les difficultés rencontrées sur le terrain, notamment dans les contextes difficiles, sont amplifiées par l'abandon (déjà ancien) du modèle « sacré », qui consiste à transmettre aux étudiant·e·s des modèles de leçons à appliquer directement en classe, au profit du modèle de « praticien réflexif » fondé sur l'innovation permanente. On refuse de fournir aux stagiaires des séquences qu'ils pourraient éventuellement modifier et s'approprier. Ce modèle « d'autoformation » offre peu de ressources. « L'innovation permanente » n'est pas une pédagogie en soi. Elle vise à faire disparaître les postures traditionnelles mais ne propose en échange aucun savoir

pédagogique précis. Les stagiaires sont censés rédiger des planifications détaillées et en rendre compte, lors de sessions théoriques, à des formateurs qu'ils accusent de ne pas apporter grand-chose. Ce modèle est par ailleurs d'autant plus entré en crise que, peu à peu, le temps « libre », qui devrait servir à se documenter et à préparer les classes, se réduit au profit de tâches plus ou moins utiles mais obligatoires et stressantes. Ce surmenage place les enseignant-e-s dans une situation où on leur demande de faire preuve de réflexivité tout en les privant de temps de réflexion.

Les recommandations

Selon certaines contributions à cet ouvrage, la sociologie devrait être enseignée de manière différente. Marie Duru-Bellat considère qu'elle traite souvent « *l'individuel comme le lieu de l'illusion* » alors qu'elle devrait plutôt s'allier à la psychologie sociale qui montre comment les inégalités se fabriquent au concret, dans les manières d'enseigner, de présenter les exercices à réaliser, d'évaluer les performances et de comparer les élèves. Les psychologues sociaux accordent de l'importance aux processus de comparaison sociale et peuvent montrer que l'égalité formelle dans les évaluations (qui est la matérialisation de la méritocratie) est paradoxalement un facteur d'inégalité car elle mine la confiance en soi des plus faibles. Des expériences montrent, par exemple, que dire aux élèves que certains d'entre eux ont été mieux préparés à un test que les autres renforce la confiance des plus faibles qui se sentent moins comparés. La psychologie sociale montre aussi qu'élèves comme enseignant-e-s tendent à croire que la réussite est liée à des qualités héritées, notamment dans certaines matières formelles comme les mathématiques. Lorsqu'un exercice est présenté comme un test d'intelligence, il réduit la performance des plus faibles et renforce celle des plus forts, accroissant les inégalités plus que s'il est présenté comme une recherche. De même, présenté comme un dessin, un exercice est plus égalitaire que s'il est présenté comme un exercice de géométrie. Les jugements portés (soit sur l'effort, soit sur l'intelligence) revêtent aussi une grande importance et peuvent miner la confiance.

Il faudrait surtout enseigner aux étudiant·e·s que si, en fin de scolarité, l'impact des inégalités sociales est très fort en raison de l'accumulation de désavantages sociaux, cet impact est assez faible à chaque moment de la carrière des élèves et peut être compensé par des effets de contexte pédagogique, en particulier l'effet-maître. Bien qu'il s'agisse de micromécanismes, leur répétition finit par provoquer de très fortes inégalités en bout de course. Il n'y a donc pas lieu d'être fataliste, mais au contraire de prendre conscience des effets proprement pédagogiques sur les scolarités et de leur résonance avec les conditions sociales des élèves. C'est au sein de la classe qu'il faut, selon Marie Duru-Bellat, briser le «*cercle reproducteur*» qui conduit les enseignant·e·s, lorsque les élèves de catégories défavorisées réussissent un peu moins bien, à développer des stéréotypes et à transmettre des attentes différenciées auxquelles les élèves tendent à se conformer. D'une manière générale, lorsque des élèves sont sous la «*menace d'un stéréotype*», cela produit chez eux des attentes négatives. Les élèves sous-estimés ressentent de l'anxiété et ont des attentes d'autant plus modestes. Ainsi, pour accroître la sensibilité des enseignant·e·s aux causes sociales des inégalités, Marie Duru-Bellat propose que la formation des enseignant·e·s soit tournée davantage vers l'expérience subjective des élèves et la gestion de leur anxiété.

Pour Diane Rufin, Zakaria Serir et Jean-Paul Payet, la sociologie, soucieuse de signes extérieurs de rigueur scientifique, tend à évacuer les affects. Or, les connaissances sont enchâssées dans les affects et ceux-ci constituent un excellent moyen de percevoir les phénomènes de domination dans les interactions sociales. Rompre avec le fatalisme sociologique suppose de sensibiliser les étudiant·e·s aux injustices scolaires et non seulement de leur montrer les inégalités sociales. Il est nécessaire que l'enseignement de la sociologie aux futur·e·s enseignant·e·s soit connecté à leur expérience sensible. Ils/elles se construisent souvent un passé scolaire «normal», voire excellent, car c'est ainsi qu'ils ou elles interprètent les attentes institutionnelles. Mais il arrive qu'au second abord cette expérience personnelle se révèle moins idyllique. Des entretiens avec ces étudiants font surgir une vision plus difficile de la scolarité : un statut d'élève moyen, un contexte de compétition, l'ennui, parfois des humiliations. On peut faire retrouver aux futur·e·s enseignant·e·s le sentiment intime d'une

école qui n'est ni toujours vertueuse ni bienveillante et développer ainsi une sensibilité à la souffrance de certains élèves. Faire resurgir ces affects suppose des échanges entre formateurs et étudiants dans « *un contexte qui permette leur expression, lequel dépend des conditions pédagogiques (temps, sentiment de liberté, climat de confiance, d'écoute, de non-jugement, allègement du poids de l'évaluation, etc.)*. » Le but de cette méthode n'est pas en soi de déclencher des émotions mais de provoquer la réappropriation de leur vécu par les étudiants. Ceux-ci peuvent alors commencer à appréhender les processus sociologiques producteurs d'inégalités. Les auteurs proposent un processus de formation en cinq étapes : un matériau déclencheur (document, extrait d'entretien, témoignage), l'expression par les étudiants des affects déclenchés par le matériau, l'identification des discours de sens commun et des discours institutionnels sur les inégalités, puis une montée en généralité et enfin, la théorisation sociologique.

Emilie Saunier, dans le cas de la formation des conseillers principaux d'éducation (CPE), cherche un équilibre pour inculquer aux étudiant-e-s un esprit critique sans sombrer dans le fatalisme. Selon elle, il faut enseigner aux étudiant-e-s que les enfants passés par diverses instances de socialisation sont de ce fait différents, mais il ne faut pas envisager ces différences entre élèves de manière fixiste. Il faut enseigner une sociologie de l'action pour montrer que la socialisation par l'école est le produit des actions conjointes des enseignant-e-s et des élèves, ceux-ci réagissant avec leurs expériences et leurs ressources différentes mais ne subissant pas de manière inerte la socialisation scolaire. L'école leur offre des possibilités différentielles de transformation de soi.

Claire Benveniste et Sandrine Garcia proposent un rapprochement entre la formation didactique des enseignant-e-s et la sociologie afin que la première prenne en compte la question des inégalités et les manières de lutter contre elles. Les cours de formation didactique ont tendance à s'appuyer notamment sur un modèle d'élève idéal ressemblant plutôt aux enfants de classes moyennes et favorisées, qui ne correspond pas aux situations réelles dans lesquelles se trouvent les stagiaires. Claire Benveniste montre que certaines recherches

didactiques ont pris ce parti d'intégrer les inégalités d'apprentissage dans leur objet d'étude, mais qu'elles n'apparaissent pas (encore) dans la formation.

Enfin, pour Sandrine Garcia la formation devrait s'appuyer plutôt sur la recherche que sur les pédagogies officielles. Concernant l'apprentissage de la lecture, elle recommande de s'appuyer sur l'idée que de nombreux élèves en difficulté de lecture manquent simplement d'entraînement pour des raisons culturelles. Au lieu de psychologiser outrancièrement ces retards, de contourner la difficulté ou de retarder l'apprentissage, il faudrait au contraire consacrer plus de temps à l'incorporation des automatismes de lecture et avancer plus vite. La pédagogie devrait abandonner ses jugements de valeur vis-à-vis de certaines méthodes jugées « traditionnelles » (apprentissages « mécaniques », répétition, restitution, etc.) que les enseignant·e·s suisses appellent le « drill », qui, chassées de la classe sont renvoyées vers le domicile. La formation devrait remplacer les méthodes jugées supérieures sans preuve empirique et qui, pour la plupart, favorisent les élèves qui bénéficient d'une aide pédagogique dans leur foyer, par des méthodes choisies en fonction de leur efficacité avérée. La seule « valeur » à défendre devrait être l'égalité.

Partie 2. Quelles pratiques pour réduire les inégalités scolaires ? Les contenus à privilégier pour la formation des futur·e·s enseignant·e·s

Les contributions réunies dans la deuxième partie du présent ouvrage traitent de deux objets : les pratiques pédagogiques qui, dans la classe, favorisent la réduction des inégalités, et les interactions entre les adultes (acteurs de l'école et familles) qui sont en première ligne dans l'encadrement des activités d'apprentissage des élèves.

Les pratiques pédagogiques

En traitant les questions de l'enrôlement des élèves dans les activités, de la réduction de la difficulté, du maintien de l'attention ou encore de l'explicitation des connaissances en jeu dans les activités d'apprentissage, plusieurs des textes présentés ici proposent des éclairages sur les formes d'étayages à même de limiter les inégalités d'apprentissage.

(6) Elise Vinel et Elisabeth Bautier détaillent ainsi finement les types d'étayage bénéfiques aux élèves, en prenant l'exemple des questionnements autour des textes narratifs. Leur contribution porte sur les usages du langage dans la classe. Dans un contexte où les élèves sont vivement encouragés à « participer » et à prendre la parole, elles rappellent que, dans la classe, toutes les situations d'échange verbal ne sont pas équivalentes : seules certaines permettent de construire des habitudes cognitives propices à la réussite scolaire. Il faut privilégier la mobilisation de savoirs génériques et problématisés, d'un métalangage visant notamment à revenir régulièrement sur les liens entre les mots. Les élèves doivent eux-mêmes être conduits fréquemment à comparer et à analyser, via leurs propres observations. C'est ainsi que l'on peut familiariser tous les élèves aux modes de raisonnement scolairement valorisés (problématisation des objets de savoir, recours à des catégorisations relevant des disciplines et non de la vie quotidienne, etc.). Ces étayages supposent des compétences complexes pour les enseignant-e-s : les séances doivent être fortement cadrées et leur progression maîtrisée vers un but explicite ; les enseignant-e-s doivent s'adresser à la classe entière, tout en prenant en considération les verbalisations individuelles de chaque élève (avec un étayage serré, poussant chaque élève à aller jusqu'au bout de son raisonnement). Les auteures évoquent trois obstacles à la mise en place de ces pratiques. Premièrement, certaines conceptions pédagogiques dominantes conduisent les enseignant-e-s à éviter de mettre en place des pratiques exigeantes, au motif que cette confrontation pourrait mettre les élèves en difficulté, à l'instar de ce que montrent (8) Maira Mamede et Cécile Allard dans leur contribution. Deuxièmement, la préparation des séances est rendue plus difficile pour les enseignant-e-s qui doivent alors s'atteler à sélectionner des textes non en fonction de leur caractère

« motivant », mais parce qu'ils correspondent bel et bien à des objectifs d'apprentissage. Troisièmement, pour installer des habitudes langagières (le métalangage explicitant les liens entre les mots), il est nécessaire d'avoir des pratiques répétées et cohérentes, ce qui ne peut s'envisager que dans une durée relativement longue.

Dans le prolongement de cette contribution, le texte (7) d'Hélène Castany-Owhadi interroge les pratiques langagières des enseignant·e·s. L'auteure rappelle qu'il existe aujourd'hui un consensus: la pédagogie invisible (Bernstein, 1975a), qui tend à masquer les enjeux de savoirs aux élèves (et parfois aux enseignant·e·s), entraîne des malentendus sociocognitifs et renforce les inégalités scolaires. Mettre en évidence les enjeux de savoir aux yeux des élèves contribue à limiter ces inégalités. À partir d'une étude linguistique et didactique des reformulations réalisées par des enseignant·e·s expérimenté·e·s à l'occasion d'ateliers de production d'écrit en première année du primaire, l'auteure identifie les caractéristiques des pratiques pédagogiques ordinaires à même de réduire les inégalités scolaires. Elle montre ainsi que le recours à l'autoparaphrase lors de la transmission d'une consigne est un moyen d'éviter que certains élèves se retrouvent en difficulté. Lorsque l'enseignant·e reformule ses propos, il ou elle diversifie les pistes de réception, augmentant les possibilités offertes aux élèves de trouver celle qui leur convient. La valorisation des élèves a aussi son importance, tout comme les formes d'étayage qui visent à les enrôler, et les gestes de tissage qui permettent de faire des liens entre les tâches ou de mettre en relation le début d'une leçon avec la fin d'une autre. Pour exploiter ces contenus dans le contexte de la formation des enseignant·e·s, l'auteure préconise une démarche ascendante, qui part de l'action et entend modifier les connaissances des professionnel·le·s, notamment à travers l'analyse fine du travail enseignant, aidé de la vidéo, par exemple.

Dans leur contribution, Maira Mamede et Cécile Allard portent leur attention sur la manière dont les enseignant·e·s débutant·e·s traitent les erreurs faites par les élèves. Elles montrent que les pratiques des enseignant·e·s débutant·e·s peuvent contribuer à ériger des obstacles pour les élèves (par exemple: l'habillage des tâches avec des éléments

ludiques censés les rendre plus attractives mais qui perturbent la saisie de l'enjeu par l'élève; le surajustement qui permet à l'élève de réussir la tâche sans comprendre; ou encore la centration sur le «faire» plutôt que sur l'«apprendre»). Lorsque les enseignant·e·s débutant·e·s sont mû·e·s par une logique de «réussite immédiate», ils ou elles tendent à considérer l'erreur comme un dysfonctionnement de l'élève. Ces obstacles surviennent en particulier lorsque les enseignant·e·s ne sont pas formé·e·s à analyser les raisonnements des élèves et à profiter des erreurs pour questionner leurs choix didactiques ou leurs interactions avec les élèves. Maira Mamede et Cécile Allard montrent qu'il ne s'agit pas là que de «penchants» individuels d'enseignant·e·s, mais que ceux-ci sont confortés dans leur position par le contexte institutionnel actuel. Confronter les élèves à leurs erreurs reviendrait à leurs yeux à les mettre en difficulté et à ne pas répondre aux attentes institutionnelles de «bienveillance» et de «différenciation» vis-à-vis des élèves. Ces attentes institutionnelles constituent ainsi, paradoxalement, un terreau favorable à la construction d'une doxa professionnelle, celle du fatalisme face aux difficultés scolaires, peu propice à contrer les inégalités scolaires.

(9) Marie-Sylvie Claude et Patrick Rayou s'intéressent quant à eux à une épreuve particulière du baccalauréat, en France: le commentaire de texte en français. Ils identifient le rapport aux normes définies par l'institution scolaire concernant cette épreuve, les règles d'écriture au moyen desquelles ces normes sont mises en œuvre, mais aussi la valorisation ambiguë du texte littéraire qui les sous-tend. À partir d'entretiens avec des élèves et des enseignant·e·s, les auteurs identifient la manière dont les lycéen·ne·s et les professeur·e·s comprennent les registres de l'apprentissage scolaire propres au commentaire en français, tant du point de vue des gestes intellectuels attendus, des valeurs, des savoirs et des supports de l'exercice que du mode d'engagement subjectif supposé. Ils montrent que les enseignant·e·s se réfèrent à différentes conceptions du lecteur à former, faisant une place plus ou moins importante à la subjectivité des élèves, tandis que la réussite tient à l'articulation harmonieuse entre une maîtrise des gestes intellectuels requis, une adéquation avec les attentes culturelles scolaires, mais aussi un engagement subjectif approprié. Or, comme la plupart du temps les élèves réservent pour la vie extrascolaire leurs engagements les plus

authentiques, ils peinent à accéder aux demandes contemporaines de réinvestissement en termes scolaires de leurs expériences de vie. Étant donné que l'enseignement ne prend pas en charge le travail d'articulation des différents registres, alors même que celui-ci reste attendu, le commentaire en français laisse place aux processus classiques de production des inégalités dans lesquels le succès relève davantage de la connivence que de l'enseignement. Le commentaire en français au baccalauréat est, comme l'indiquent les auteurs, illustratif de la forte tension qui caractérise le curriculum contemporain : une prescription importante d'objectifs couplée à une sous-prescription des moyens de les atteindre. L'enjeu consiste donc à penser une formation des enseignant-e-s qui les prépare à former les élèves à ce travail d'articulation des registres et, plus généralement, qui leur permet de prendre en charge de manière assumée la continuité entre la subjectivité des élèves et l'objectivité des savoirs.

Ces quatre textes invitent ainsi à réfléchir aux pratiques qui, au-delà des prescriptions floues et peu fondées scientifiquement (appel à la « bienveillance » vis-à-vis de l'élève, incitation à la participation et à la prise de parole, encouragement à l'investissement subjectif de l'élève dans son travail) contribuent à réduire les inégalités. Ils mettent en exergue des pratiques spécifiques d'étayage, permettant aux élèves d'identifier les enjeux de savoir et de s'appropriier les modes de raisonnement scolairement valorisés.

La collaboration école-famille

Les deux dernières contributions portent sur les relations avec les parents. Elles envisagent des pratiques qui pourraient compenser les inégalités de participation des parents.

La contribution de (10) Frédérique Giuliani et Laurent Bovey offre une réflexion sur les éducateurs sociaux en milieu scolaire et sur l'impact de leur travail sur les inégalités scolaires. Elle montre que lorsque se développe un travail éducatif fondé sur une posture réflexive vis-à-vis de l'institution scolaire, l'action des éducateurs peut contribuer

à réduire les inégalités de participation des élèves et de leurs parents. En revanche, lorsque le rôle d'éducateur est étroitement lié à la fonction de « tri » scolaire, son action sur les inégalités scolaires est relativement nulle, voire néfaste. Lorsqu'il adopte une conception déficitariste, en termes de handicap socioculturel, les causes des difficultés scolaires sont alors recherchées du côté du comportement de l'enfant et du style éducatif des familles. Le travail éducatif s'apparente alors à une éducation morale de ces dernières, liée à des formes d'étiquetage des populations « déviantes » au regard des attendus scolaires. Les auteurs indiquent également que lorsque les éducateurs privilégient une lecture médico-psychologique de la difficulté scolaire, fortement légitimée institutionnellement, la question des inégalités d'apprentissage est également occultée. Les auteurs concluent sur le constat suivant : l'insertion d'éducateurs sociaux au sein des écoles ne constitue pas *de facto* un instrument de lutte contre les inégalités scolaires. Les cadres d'interprétation des éducateurs sont saturés de significations préétablies qui font de l'échec scolaire soit un problème strictement cognitif, soit un problème d'inadaptation des familles. Néanmoins, certains professionnels, par certaines pratiques, contribuent à lutter contre la reproduction par l'école des « inégalités de participation » en prenant au sérieux l'idée selon laquelle ces inégalités sont alimentées par un style relationnel et communicationnel qui tend à exclure les parents qui n'en partagent pas les codes.

Pour sa part, (11) ~~Stéphanie~~ Rienzo s'intéresse directement aux effets de la collaboration école-familles sur les inégalités. Se fondant sur les travaux sociologiques qui ont montré que l'injonction à la collaboration participe de la stigmatisation de certains parents, en particulier dans les milieux défavorisés, elle observe que les relations sont traversées par une norme participative, créant des « inégalités de participation », dans la mesure où elles empêchent certains parents ne maîtrisant pas les règles du jeu de prendre part à la scolarité de leur enfant. Usant d'une distinction utilisée aussi par Frédérique Giuliani et Laurent Bovey entre inégalités de participation et inégalités d'apprentissage, ~~Stéphanie~~ Rienzo cherche alors à identifier les conditions nécessaires à la construction d'une collaboration école-familles à même de réduire les inégalités de participation des parents et, par ricochet, les inégalités

d'apprentissage entre les enfants. À partir d'un terrain genevois, elle identifie les attentes qui pèsent sur les parents : s'investir dans la scolarité de leur enfant en suivant son travail, l'aider à s'organiser et à réviser pour les évaluations, vérifier que ses devoirs soient faits et participer aux rencontres avec les enseignant-e-s, signer l'agenda, les talons-réponses, les évaluations ou le livret scolaire, informer les enseignant-e-s lorsque l'enfant est absent ou lorsqu'un problème important est survenu dans la famille. La collaboration se caractérise ainsi avant tout par une attente de conformité des parents aux normes scolaires, loin d'un rapport symétrique. Stefanie Rienzo montre que bien que le contexte scolaire soit caractérisé par des mécanismes de tri qui rendent difficile pour les enseignant-e-s la mise en place de pratiques favorisant une collaboration symétrique avec les parents, il leur est possible, lorsqu'ils tiennent compte du vécu des parents et de leurs besoins, de mettre en place une collaboration qui a un impact positif sur les performances scolaires des élèves. En limitant l'asymétrie propre aux relations entre école et familles, ces dernières peuvent s'impliquer davantage dans la scolarité de leur enfant, favorisant alors sa réussite scolaire.

Conclusion

Les différentes contributions qui composent cet ouvrage collectif proposent des moyens de former les futur-e-s enseignant-e-s contre les inégalités scolaires, identifiant aussi bien les obstacles que des pistes prometteuses. Bien évidemment, en dépit de la diversité des éclairages qu'il offre, l'ouvrage est loin de faire le tour de la question, tant le chantier est immense. Son ambition est de susciter l'envie de poursuivre les efforts de recherche sur les thématiques abordées par les différent-e-s auteurs et autrices, mais aussi, peut-être, parce que ces contributions contiennent des points aveugles, d'explorer d'autres directions encore.

On constate ainsi que les textes réunis ici portent principalement sur les acteurs et actrices de l'école, qu'ils soient enseignant-e-s, élèves, parents ou encore éducateurs. Sont examinés leurs pratiques, leurs manières de travailler et d'interagir, les supports d'apprentissage ou encore les doxas pédagogiques qui orientent leurs activités. Paradoxalement, alors même

qu'ils sont centraux dans la constitution des difficultés rencontrées par les élèves, les savoirs enseignés (leurs spécificités, leur sélection, leur découpage, etc.) passent un peu au second plan. Ne sont pas réellement questionnées ici les caractéristiques des savoirs transmis au sein de la « forme solaire » (Vincent, 1994) et le rapport au savoir qu'ils supposent de la part des élèves. En tant que savoirs scripturaux formalisés, objectivés, délimités, ils demandent en effet aux élèves d'établir un rapport au savoir lui-même bien spécifique, dans la mesure où ils exigent une maîtrise symbolique, seconde, distanciée, qui vient ordonner ce qui relève de l'habitude et de la pratique.

Les contributions présentées ici gagneront certainement à être complétées, par la prise en compte du rôle de la culture écrite sur les inégalités scolaires (Lahire, 1993) et sur l'effet des définitions, variables historiquement, des types de savoirs enseignés à l'école, faisant par la même occasion varier les types de difficultés rencontrés par les élèves au moment de se les approprier.

Assurer la réussite de tou-te-s les élèves, viser l'inclusion de chacun-e d'entre eux et elles, établir les bases du « vivre ensemble » : au-delà des slogans, il y a des enjeux cognitifs, souvent peu pensés, doublés d'enjeux sociaux. Il paraît important que la sociologie puisse préparer les futur-e-s enseignant-e-s à s'en saisir. Mais comment considérer les conditions parfois paradoxales dans lesquelles les enseignant-e-s exercent leur métier, puisqu'on leur demande aussi de renforcer les logiques d'évaluation, de classement, d'individualisation des parcours et, parfois, de séparation précoce des élèves ?

Bibliographie

Altet, M., Perrenoud, P., Desjardins, J., Etienne, R. et Paquay, L. (2014). *Travail réel des enseignants et formation : Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ?* De Boeck Supérieur.

André, B. (2013). Évaluer la formation pratique des enseignants : Enjeux, défis et propositions. *Revue française de pédagogie*, 184, 5-14.

- André, B. (2015). L'usage du référentiel de compétences par les formateurs de terrain pour évaluer les étudiants en stages. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 1(3), 57-72.
- Anyon, J. (1981). Elementary schooling and distinctions of social class. *Interchange*, 12(2-3), 118-132.
- Auba, J. et Leclercq, J.-M. (1984). *Les enseignants dans les sociétés modernes. Une même interrogation*. La Documentation française.
- Balland, L. et David, M. (2021). L'hétéronomie des savoirs. Déterminations et concurrences disciplinaires de l'offre de sociologie en Écoles supérieures du professorat et de l'éducation. *Sociétés contemporaines*, 124(4), 5-35. <https://doi.org/10.3917/soco.124.0005>
- Baluteau, F. (2002). Les usages du savoir sociologique dans un contexte de formation. Le cas des formateurs d'IUFM. *Éducation et sociétés*, 1, 73-85.
- Baluteau, F. (2005). *La sociologie, une science pour former les enseignants? Le savoir sociologique chez des formateurs d'enseignants*. Fabert.
- Baluteau, F. (2011). Enseignement des mathématiques et composition sociale des classes. Étude comparée au collège. *SociologieS*. <http://sociologies.revues.org/3602>
- Baluteau, F. (2018). Collège unique et différenciation pédagogique en France. Dans F. Baluteau, V. Dupriez et M. Verhoeven (dir.), *Entre tronc commun et filières, quelle école moyenne? Étude comparative* (p. 149-167). Académia-L'Harmattan.
- Baluteau, F., Dupriez, V. et Verhoeven, M. (2018). Introduction. Dans F. Baluteau, V. Dupriez et M. Verhoeven (dir.), *Entre tronc commun et filières, quelle école moyenne? Étude comparative* (p. 11-27). Académia-L'Harmattan.
- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail: Routines incertaines*. L'Harmattan, coll. Savoir et Formation.
- Baudelot, C. et Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Maspéro.
- Baudelot, C. et Establet, R. (1975). *L'école primaire divisée*. Maspéro.
- Bautier, E. et Rochex, J.-Y. (1997). Ces malentendus qui font la différence. Dans J.-P. Terrail (dir.), *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux* (p. 105-122). La Dispute.

- Bélangier, N. et Kahn, S. (2019). Les dispositifs individualisés d'aide aux élèves : lieux de renormalisation. Comparaison entre l'Ontario et la Belgique. *Recherches en éducation*, 35. <https://doi.org/10.4000/ree.1236>
- Berger, I. (1960). Instituteurs et institutrices (premiers résultats d'une enquête dans le département de la Seine). *Revue française de sociologie*, 1(2), 173-185. <https://doi.org/10.2307/3319927>
- Bernal, J. (2005). Parental choice, social class and market forces: The consequences of privatization of public services in education. *Journal of Education Policy*, 20(6), 779-792.
- Bernstein, B. (1975a). *Classe et pédagogie: visibles et invisibles* (n° 2). CERI-OCDE, coll. Études sur les sciences d'apprentissage.
- Bernstein, B. (1975b). Sur les formes de classification et le découpage du savoir dans les systèmes d'enseignement. Dans B. Bernstein (dir.), *Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social*. Minuit.
- Berthelot, J.-M. (1983). *Le piège scolaire*. PUF.
- Berthelot, J.-M. (1993). *École, orientation, société*. PUF.
- Bonnéry, S. (2012). Les exigences intellectuelles des manuels scolaires. *La Pensée*, 372, 37-49.
- Bonnéry, S. (dir.). (2015). *Supports pédagogiques et inégalités scolaires. Études sociologiques*. La Dispute, coll. L'enjeu scolaire.
- Boudon, R. (1973). *L'Inégalité des chances*. Armand Colin.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Minuit.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Minuit.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants: Analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, 94(1), 73-91. <https://doi.org/10.3406/rfp.1991.1368>
- Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants: Les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, 105, 83-119.
- Bressoux, P. (1994). Note de synthèse: Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue française de pédagogie*, 108, 91-137.

- Bressoux, P. (1995). Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves: Effet-école et effets-classes en lecture. *Revue française de sociologie*, 36(2), 273-294. <https://doi.org/10.2307/3322249>
- Broccolichi, S., Joigneaux, C. et Couturier, C. (2018). Comment les jeunes maîtres appréhendent-ils les difficultés de leurs élèves? Aspirations initiales, obstacles actuels et possibilités de les surmonter. *Recherche et formation*, 87(1), 29-45. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.3446>
- Bruner, J. S. (1978). The role of dialogue in language acquisition. Dans A. Sinclair, R. J. Jarvella et W. J. M. Levelt (dir.), *The Child's Concept of Language* (p. 241-256). Springer-Verlag.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant: Savoir faire, savoir dire*. PUF.
- Cayouette-Remblière, J. (2016). *L'école qui classe. 530 élèves du primaire au bac*. Presses universitaires de France.
- Chapoulie, J.-M. (1987). *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*. MSH.
- Charles, F. (1988). *Instituteurs, un coup au moral. Genèse d'une crise de reproduction*. Ramsay.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Anthropos.
- Charlot, B., Bautier, E. et Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Armand Colin.
- Cherkaoui, M. (1978). Sur l'égalité des chances scolaires: À propos du «Rapport Coleman». *Revue française de sociologie*, 19(2), 237-260. JSTOR. <https://doi.org/10.2307/3320794>
- Chesnais, A. (2014). Différenciation dans le processus d'enseignement-apprentissage en mathématiques en éducation prioritaire et ailleurs. *Revue française de pédagogie*, 188, 63-73.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Presses universitaires de France.
- Clot, Y. (2011). 1. Théorie en clinique de l'activité. Dans B. Maggi (dir.), *Interpréter l'agir: un défi théorique* (p. 17-39). Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.maggi.2011.01.0017>

- CNESCO (2016). *Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires? Rapport scientifique*. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/04/Inegalites_sociales_dossier_synthese.pdf
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. F., McPartland, J. et Mood, A. M. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Department of Health, Education and Welfare.
- Cousin, O. (1998). *L'efficacité des collèges. Sociologie de l'effet établissement*. Presses universitaires de France.
- Delay, C. (2013). L'impératif scolaire du partenariat et son appropriation partielle au sein des familles populaires: Un exemple genevois. *Éducation et sociétés*, 32(2), 139-153. <https://doi.org/10.3917/es.032.0139>
- De Peretti, A. (1982). *La formation des personnels de l'Éducation nationale, rapport au ministre de l'Éducation nationale*. La Documentation française.
- DFJC et DGEO (2021). *Programme personnalisé. Document d'accompagnement*. https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/concept360/Programme_personnalis%C3%A9_-_Document_d_accompagnement.pdf
- Dubet, F. (2002). Pourquoi ne croit-on pas les sociologues? *Éducation et sociétés*, 9(1), 13-25. <https://doi.org/10.3917/es.009.0013>
- Dubet, F., Cousin, O. et Guillemet, J.-P. (1989). Mobilisation des établissements et performances scolaires: Le cas des collèges. *Revue française de sociologie*, 30(2), 235. <https://doi.org/10.2307/3321763>
- Dubet, F., Duru-Bellat, M. et Vérétoit, A. (2010). *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Seuil.
- Dubet, F. et Martuccelli, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Seuil.
- Dumay, X., Dupriez, V. et Maroy, C. (2010). Ségrégation entre écoles, effets de la composition scolaire et inégalités de résultats. *Revue française de sociologie*, 51(3), 461-480.
- Durkheim, E. (1938). *L'évolution pédagogique en France*. Presses universitaires de France.
- Duru-Bellat, M. (2001). Effets maîtres, effets établissements: Quelle responsabilité pour l'école? *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 23(2), 321-337.

Duru-Bellat, M., Jarousse, J.-P. et Mingat, A. (1993). Les scolarités de la maternelle au lycée: Étapes et processus dans la production des inégalités sociales. *Revue française de sociologie*, 34(1), 43-60.

Duru-Bellat, M. et Mingat, A. (1988). Le déroulement de la scolarité au collège: Le contexte «fait des différences»... *Revue française de sociologie*, 29(4), 649-666. <https://doi.org/10.2307/3321516>

Duru-Bellat, M. et Mingat, A. (1997). La constitution de classes de niveau dans les collèges; les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. *Revue française de sociologie*, 38(4), 759-789.

Falcon, J. (2016). Mobilité sociale au 20^e siècle en Suisse: Entre démocratisation de la formation et reproduction des inégalités de classe. *Social change in Switzerland*, 5, 1-11.

Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants*. Presses universitaires de France.

Felouzis, G., Charmillot, S. et Fouquet-Chauprade, B. (2011). Les inégalités scolaires en Suisse et leurs déclinaisons cantonales: L'apport de l'enquête Pisa 2003. *Revue suisse de sociologie*, 37(1), 33-55.

Felouzis, G., Charmillot, S. et Fouquet-Chauprade, B. (2013). Comment organiser l'enseignement secondaire obligatoire? Une politique publique et son analyse dans le canton de Genève. *Revue suisse de sociologie*, 39(2), 225-243.

Felouzis, G., Charmillot, S. et Fouquet-Chauprade, B. (2016). Les élèves de deuxième génération en Suisse: Modes d'intégration scolaire et compétences acquises dans 13 systèmes éducatifs cantonaux. Special Issue 2016 of the Swiss Journal of Sociology, «The New Second Generation». *Revue suisse de sociologie*, 42(2).

Felouzis, G. et Goastellec, G. (2015). *Les inégalités scolaires en Suisse. École, société et politiques éducatives*. Peter Lang. <http://journals.openedition.org/lectures/16647>

Forestier, Y. (2017). Les savoirs contre la pédagogie? Interroger la symétrie des querelles sur l'école. *Mots. Les langages du politique*, 113. <https://doi.org/10.4000/mots.22649>

Forquin, J.-C. (1982). L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires: Inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale. *Revue française de pédagogie*, 59, 52-75.

- Fouquet-Chauprade, B. et Dutrévis, M. (2018). Analyse du traitement médiatique d'une politique d'éducation prioritaire: La réputation du REP de 2006 à 2017. *Raisons éducatives*, 22(1), 75-102. <https://doi.org/10.3917/raised.022.0075>
- Frandji, D. et Rochex, J.-Y. (2011). De la lutte contre les inégalités à l'adaptation aux « besoins spécifiques ». *Éducation et formations*, 80, 95-108.
- Garcia, S. (2019). Intensification du travail enseignant et bureaucratisation: l'exemple des PPRE. *Revue suisse de sociologie*, 45(3), 409-426.
- Garcia, S. et Oller, A.-C. (2015). *Réapprendre à lire. De la querelle des méthodes à l'action pédagogique*. Seuil.
- Geay, B. (1999). *Profession: Instituteurs. Mémoire politique et action syndicale*. Seuil.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. et Trow, M. (1994). *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. Sage.
- Girard, A., Bastide, H. et Pourcher, G. (1963). Enquête nationale sur l'entrée en sixième et la démocratisation de l'enseignement. *Population* (french edition), 18(1), 7-48.
- Glasman, D. (1992). *L'école réinventée? Le partenariat dans les zones d'éducation prioritaires*. L'Harmattan.
- Goigoux, R. (2016). *Lire et écrire. Synthèse du rapport de recherche: Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. IFÉ; ENS de Lyon.
- Gonvers, J.-P. (1974). *Barrières sociales et sélection scolaire: Étude des conditions sociologiques de la fréquentation des écoles secondaires dans le Canton de Vaud*. Office de statistique de l'État de Vaud.
- Green, A. (2008). Le modèle de l'école unique, l'égalité et la chouette de Minerve. *Revue française de pédagogie*, 3, 15-26.
- Grisay, A. (1989). *Quels indicateurs d'efficacité pour les établissements scolaires? Étude d'un groupe contrasté de collèges « performants » et « peu performants »*. Université de Liège, Service de pédagogie expérimentale.

Grisay, A. (1993). *Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et de cinquième* (n° 32). Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, Direction de l'évaluation et de la prospective, Les dossiers éducation et formation.

Haramain, A., Hutmacher, W. et Perrenoud, P. (1979). Vers une action pédagogique égalitaire: Pluralisme des contenus et différenciation des interventions. *Revue des sciences de l'éducation*, 5(2), 227-270.

Hirschhorn, M. (1993). *L'ère des enseignants*. PUF.

Hutmacher, W. (1977). *L'inégalité sociale devant l'école à Genève: bref bilan statistique*. Service de la recherche sociologique.

Ichou, M. (2016). *Évolution des inégalités au lycée: Origine sociale et filières*. CNESCO.

Isambert-Jamati, V. (1973). Les «handicaps socioculturels» et leurs remèdes pédagogiques. L'Orientation scolaire et professionnelle (republié en 2020 dans le n° 206 de la *Revue française de pédagogie*, dossier spécial en hommage à l'auteure), 4, 303-318.

Isambert-Jamati, V. (1985). Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme problème social dans les milieux pédagogiques français. Dans E. Plaisance (dir.), *L'échec scolaire, nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*. Éditions du CNRS.

Isambert-Jamati, V. et Grosperon, M.-F. (1984). Types de pédagogie du français et différenciation sociale des résultats. L'exemple du «travail autonome» au deuxième cycle long. *Études de linguistique appliquée*, 54, 69.

Joigneaux, C. (2009). La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle. *Revue française de pédagogie*, 169, 17-28. <https://doi.org/10.4000/rfp.1301>

Kahn, P. (2006). La critique du «pédagogisme» ou l'invention du discours de l'autre. *Les sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 39(4), 81-98. <https://doi.org/10.3917/lsdle.394.0081>

Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. De Boeck.

Kakpo, S. et Dabestani, M.-N. (2019). Les parents collaborent, les enfants réussissent. Dans P. Rayou (dir.), *L'origine sociale des élèves* (p. 37-48). Retz.

- Keddie, N. (1971). Classroom Knowledge. Dans M. F. D. Young (dir.), *Knowledge and control*. Collier-Macmillan.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*. Presses universitaires de Lyon.
- Lahire, B. et Johsua, S. (1999). Pour une didactique sociologique. *Éducation et sociétés*, 4, 29-56.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. PUF.
- Latour, B. (1989). *La science en action*. La découverte.
- Laurens, J.-P. et Mas, P. (1987). Plaisance (Eric). – L'Échec scolaire : Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques. *Revue française de pédagogie*, 80(1), 118-120.
- Leavitt, H. B. (1992). *Issues and Problems in Teacher Education: An International Handbook* Howard B. Leavitt. Greenwood Press.
- Léger, A. (1985). *Les enseignants du secondaire*. PUF.
- Losego, P. (1995). Les conditions politiques de la professionnalité enseignante et leurs conséquences sociales. *Recherche et formation*, 19(1), 5-24.
- Losego, P. (1999). La construction de la compétence professionnelle et sa mesure : le cas des futurs enseignants formés dans les IUFM. *Revue française de sociologie*, 40(1), 139-169.
- Losego, P. (2011). *La politique de professionnalisation des enseignants (1982-1994). Une comparaison France-Espagne*. Éditions universitaires européennes.
- Losego, P. (dir.). (2014a). Actes du colloque : « Sociologie et didactiques : Vers une transgression des frontières ? » 13 – 14 septembre 2012. Haute École pédagogique de Vaud. <http://www.hepl.ch/sociodidac>
- Losego, P. (2014b). La sociologie et les savoirs : Des relations complexes. Dans P. Losego (dir.), Actes du colloque « Sociologie et didactiques : Vers une transgression des frontières » 13 – 14 septembre 2012 (p. 9-15). Haute École pédagogique de Vaud. <http://www.hepl.ch/sociodidac>
- Losego, P. (dir.). (2014c). Dossier: Rapprocher la sociologie et les didactiques. *Revue française de pédagogie*, 187. <https://rfp.revues.org/4528>

Losego, P. (2018). L'école moyenne en Suisse: Le cas du canton de Vaud. Dans F. Baluteau, V. Dupriez et M. Verhoeven (dir.), *Entre tronç commun et filières, quelle école moyenne? Étude comparative* (p. 55-83). Académia-L'Harmattan.

Losego, P. et Durler, H. (2019). Pour une sociologie du travail pédagogique. Dans H. Durler et P. Losego (dir.), *Travailler dans une école. Sociologie du travail dans les établissements scolaires en Suisse romande* (p. 7-33). Alphil.

Losego, P. et Pagnossin, E. (2009). Introduction: Que fait la sociologie dans la formation des enseignants? *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 10, 5-16.

Mamede, M. et Netter, J. (dir.). (2018). Dossier: Former pour lutter contre les inégalités. *Recherche et formation*, 87.

Maroy, C. et Voisin, A. (2014). Une typologie des politiques d'accountability en éducation: l'incidence de l'instrumentation et des théories de la régulation. *Éducation comparée. Revue de recherche internationale et comparative en éducation*, 11, 31-58.

Masy, J. et Tenailleau, N. (2021). Entre décrochage et décohabitation précoce, l'expérience d'une jeunesse «déviate». *Revue française de pédagogie*, 211, 37-48.

Maulini, O. (2019). *Éduquer, entre engagement et lucidité*. ESF.

Maulini, O. et Gather Thurler, M. (dir.). (2014). *Enseigner: Un métier sous contrôle? Entre autonomie professionnelle et normalisation du travail*. ESF.

Merle, P. (1996). *L'évaluation des élèves: Enquête sur le jugement professoral*. PUF.

Merle, P. (2000). Le concept de démocratisation de l'institution scolaire: Une typologie et sa mise à l'épreuve. *Population*, 55(1), 15-50. <https://doi.org/10.2307/1534764>

Merle, P. (2011). Concurrence et spécialisation des établissements scolaires: une modélisation de la transformation du recrutement social des secteurs d'enseignement public et privé. *Revue française de sociologie*, 52(1), 133-169.

Mingat, A. (1984). Les acquisitions scolaires de l'élève au CP: les origines des différences? *Revue française de pédagogie*, 69(1), 49-63. <https://doi.org/10.3406/rfp.1984.1559>

Moignard, B. (2018). Les « nouvelles » problématiques éducatives : Construction de l'objet. *Revue française de pédagogie*, 202, 65-75.

Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives : La France fait-elle les bons choix ?* PUF.

Mons, N. et Dupriez, V. (2010). Les politiques d'accountability. *Recherche et formation*, 65, 45-59. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.131>

Moreau, M.-P. (2018). As you like it? Politiques éducatives et différenciation de l'offre scolaire à l'école secondaire anglaise. Dans F. Baluteau, V. Dupriez et M. Verhoeven (dir.), *Entre tronc commun et filières, quelle école moyenne ? Étude comparative* (p. 87-115). Académia-L'Harmattan.

OCDE. (2015). *Vers un système d'éducation plus inclusif en France ? Point d'étape sur les enjeux en matière d'égalité du système d'éducation et sur les réformes en cours*. OCDE. <https://www.oecd.org/fr/france/vers-un-systeme-d-education-plus-inclusif-en-france.pdf>

Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? *Recherche et formation*, 16, 7-38.

Paquay, L. et Sirota, R. (dir.). (2001). Le praticien réflexif : la diffusion d'un modèle de formation. *Recherche et Formation*, 36.

Passeron, J.-C. (1991). *Le raisonnement sociologique : l'espace non-poppérien du raisonnement naturel*. Nathan.

Périer, P. (2005). *École et familles populaires. Sociologie d'un différend*. Presses universitaires de Rennes. http://www.repconnection.education-saint-priest.fr/IMG/pdf/Dossier_XYZep26_web.pdf

Périer, P. (2019). *Des parents invisibles. L'école face à la précarité familiale*. PUF.

Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire : Du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Droz.

Perrenoud, P. (2002). La place de la sociologie dans la formation des enseignants : réflexions didactiques. *Éducation et Sociétés*, 9(1), 87-99.

Petit, A. (1982). *Production de l'école, production de la société. Analyse sociohistorique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident*. Droz.

- Peugny, C. (2020). Générations, jeunesse et classes sociales. *Agora débats/jeunesse*, 86(3), 11-24.
- Plaisance, E. (dir.). (1985). *L'Échec scolaire: nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*. Éditions du CNRS.
- Ragutt, F. et Helmchen, J. (2018). «L'école moyenne» – Le premier cycle du secondaire dans le système scolaire allemand. Dans F. Baluteau, V. Dupriez et M. Verhoeven (dir.), *Entre tronc commun et filières, quelle école moyenne? Étude comparative* (p. 31-53). Académia-L'Harmattan.
- Rasmussen, P., Larson, A., Rönningberg, L. et Tsatsaroni, A. (2015). *Policies of «modernisation» in European education: Enactments and consequences*. Sage Publications.
- Rochex, J.-Y. (2001). Échec scolaire et démocratisation: enjeux, réalités, concepts, problématiques et résultats de recherche. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 23(2), 339-356. <https://doi.org/10.24452/ijer.23.2.4609>
- Rochex, J.-Y. et Crinon, J. (dir.). (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Presses universitaires de Rennes.
- Rutter, M. et Maughan, B. (2002). School effectiveness findings 1979-2002. *Journal of school psychology*, 40(6), 451-475.
- Tanguy, L. (1983). Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France. *Revue française de sociologie*, XXIV(2), 227-254.
- Tarabini, A., Castejón, A. et Curran, M. (2018). L'école compréhensive en Catalogne: aspects formels, applications et résultats. Dans F. Baluteau, V. Dupriez et M. Verhoeven (dir.), *Entre tronc commun et filières, quelle école moyenne? Étude comparative* (p. 169-200). Académia-L'Harmattan.
- Van Zanten, A. (2009). *Choisir son école: Stratégies familiales et médiations locales*. Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.henri.2009.01>
- Van Zanten, A. et Obin, J. (2010). *La carte scolaire*. Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.vanza.2010.01>
- Vincent, G. (dir.). (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. PUL.

Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. La Dispute.

Woollven, M. (2019). Enseigner la sociologie dans des formations professionnelles universitaires. Les cas des orthophonistes et des conseillers principaux d'éducation. *Socio-logos*, 14. <http://journals.openedition.org/socio-logos/4448>

Young, M. F. D. (éd.). (1971). *Knowledge and control: New Directions for the Sociology of Education*. Collier-Macmillan.

Young, M. F. D. (1997). Les programmes scolaires considérés du point de vue de la sociologie de la connaissance. Dans J.-C. Forquin (dir.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques: présentation et choix de textes* (p. 173-200). De Boeck ; INRP.

Partie 1

Former contre les inégalités : problèmes et recommandations

Marie Duru-Bellat

Sciences Po Paris

La sociologie de l'éducation et la formation des enseignant·e·s « contre les inégalités » : à quelles conditions ?

Alors que la sociologie se targue volontiers de « *défataliser* », selon l'expression de Bourdieu et Passeron – « *de même qu'elle dénature, la sociologie défatalise* » (Bourdieu, 1980, p. 46) –, les chercheuses et chercheurs qui ont eu à en présenter les résultats aux enseignant·e·s (ou aux élèves) n'ont pu s'empêcher de percevoir combien ces résultats pouvaient au contraire convaincre d'un déterminisme sociologique implacable, susceptible d'alimenter un certain fatalisme.

Que dire à des jeunes qui vous demandent s'ils ont tous les mêmes chances de réussir, ou pourquoi il existe en France de telles inégalités sociales de réussite à l'école? Que dire qui ne soit ni faux ni totalement démobilisateur ou culpabilisant? Le plus simple – mais personne ne le fait sous une forme aussi schématique – serait de « botter en touche » en pointant le « système » : Bourdieu l'a bien montré, c'est la fonction du système scolaire que de reproduire les inégalités ; là encore, personne ne dit cela ainsi, mais c'est souvent implicite ! C'est à l'évidence un message un peu court, démobilisateur et surtout très violent, qui nie aux individus toute possibilité d'une quelconque emprise sur leur devenir.

Cette violence peut être tout aussi grande si l'on aborde les mécanismes sous-jacents à cette « régularité statistique » en évoquant le fonctionnement concret de l'école (ses contenus et leur arbitraire notamment); ou encore si l'on évoque les inégalités précoces entre élèves qu'engendre la diversité des pratiques éducatives ou des conditions de vie familiales; le risque est, cette fois, d'alimenter chez les jeunes un certain ressentiment ou une certaine honte par rapport à leurs origines. Dans tous les cas, on reste agi par des forces que l'on ne maîtrise pas.

Une voie, moins désespérante peut-être, en tout cas assez « technique », consiste à expliciter les limites de ces résultats statistiques¹. D'abord, on doit toujours rappeler que toute moyenne masque de la dispersion – si 40 % environ des enfants d'ouvriers non qualifiés (en France) n'obtiennent pas le bac, 60 % le « décrochent ». Autrement dit, le déterminisme social ne fait pas tout; il existe des exceptions parce que d'autres paramètres entrent en jeu. Des exceptions, certes, au regard de certaines filières: 5,6 % d'enfants d'ouvriers dans les écoles d'ingénieurs (alors que l'on compte près de 25 % d'ouvriers dans la population active), contre 54 % d'enfants de cadres alors que les cadres ne représentent que 18 % de la population. Mais ces 5,6 % existent!

Ces écarts de taux bruts, qui servent à appréhender les inégalités, sont trompeurs en ce qu'ils suggèrent un déterminisme écrasant qui semble toujours bien plus marqué quand on examine des tableaux donnant par exemple les résultats à des épreuves de connaissance selon l'origine sociale (avec des écarts significatifs dès le cours préparatoire) que lorsque l'on conduit une analyse de régression de ces mêmes scores, évaluant l'impact spécifique de l'origine sociale; ce type d'analyse estime cet impact à environ 10 % pour une année donnée: ainsi, 10 % de la variance des scores de fin de CP s'explique par l'origine sociale; au point

¹ En France, les statistiques les plus récentes sont accessibles sur le site de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP, ministère de l'Éducation); voir notamment la Note d'information 20.07 (« *Les élèves sortent de l'enseignement secondaire de plus en plus diplômés mais au terme de parcours scolaires encore socialement différenciés* »); pour une analyse précise de l'accès aux Grandes Écoles, voir Grenet (2021)

que si nous souhaitons faire un pronostic sur le score, l'origine sociale n'est pas une information décisive. L'impact du maître est souvent tout aussi fort au cours d'une année donnée. Les analyses multivariées permettent donc d'évaluer l'influence relative du milieu social par rapport à d'autres facteurs. Cependant certains sociologues diront que cela revient à minimiser cette influence du milieu social ou encore à culpabiliser les enseignant·e·s à travers l'impact de l'« effet-maître », tant la présentation des résultats est souvent empreinte d'idéologie!

Les comparaisons internationales offrent une autre voie permettant de bousculer quelque peu l'impression que l'origine sociale serait toute-puissante; les enquêtes PISA qui évaluent les compétences des élèves âgés de quinze ans montrent en effet que dans des pays dont la structure sociale est aussi inégalitaire, voire plus, que celle de la France, le Canada par exemple, les inégalités sociales de compétences entre élèves sont moindres, ce qui témoigne de l'influence des modes d'organisation du système scolaire et des politiques éducatives.

En tout cas et plus fondamentalement, pour éviter de décourager les élèves ou les enseignant·e·s en assénant des corrélations globales entre origine sociale et résultats scolaires, les sociologues doivent chercher à dégager plus finement les mécanismes qui les produisent. Pour ce faire, il leur faut accepter de travailler avec des collègues d'autres disciplines.

Dans ce texte, nous aborderons dans un premier temps les perspectives de la philosophie ou des sciences politiques, qui éclairent le rôle joué au niveau mondial par les idéologies dans le maintien des inégalités, en les rendant acceptables, en les légitimant. Dans un second temps, les apports de la psychologie sociale seront mobilisés. Cette dernière n'a pas toujours bonne presse chez les sociologues, notamment les plus déterministes d'entre eux pour qui tout ce qui relève de la subjectivité est le lieu de l'illusion qu'il convient justement de dissiper. Nous essaierons de montrer qu'il s'agit pourtant là d'un regard essentiel.

La nécessité de justifier idéologiquement les inégalités : les perspectives des sciences politiques ou de la macrosociologie

On peut rappeler ici très brièvement les thèses de Max Weber, reprises par Bourdieu et Passeron (avec la notion de domination symbolique) : tout rapport de force, toute domination ne peut se maintenir que si elle se dote de justifications symboliques – on ne peut compter sur la force brute –, et seulement si ces justifications sont intériorisées par les individus (l'idéologie ne flotte pas dans l'air!). Ce sont les classes dominantes qui, par définition, déterminent les critères à même de justifier la hiérarchie sociale et qui s'efforcent de les imposer comme si ceux-ci étaient dotés d'une légitimité intrinsèque; l'intériorisation de ces critères, devenus évidents, va rendre acceptables les inégalités et les avantages de tous ordres dont jouissent les classes dominantes.

Toutes les sociétés font face à une question fondamentale : comment répartir les « places » et comment choisir ceux qui nous gouvernent ? Dans les sociétés contemporaines, nous avons, depuis la Révolution (en France), estimé que la naissance, l'héritage de père en fils ou une (incertaine) supériorité naturelle ne pouvaient plus prévaloir. Avec la Déclaration des droits de l'homme de 1789, une contradiction est apparue au grand jour : décrétés libres et égaux en droit, les individus sont inégaux en fait, puisqu'ils accèdent à des positions sociales très inégalement attractives. La solution consiste à considérer comme acceptables des « distinctions sociales » fondées sur l'« utilité commune » : c'est selon leur contribution à la collectivité que les personnes se verront reconnue cette « utilité commune » qui constitue une définition en quelque sorte fonctionnelle du mérite. Il reste que la mesure de l'apport au bien commun n'est pas immédiate. La question de l'appréhension du mérite reste donc en suspens. Jusqu'au milieu du xx^e siècle, nonobstant l'héritage révolutionnaire qui avait disqualifié la naissance, une solution de facilité a été préférée qui revenait à s'en remettre aux garanties en quelque sorte morales des lignées familiales : l'accès à l'éducation étant encore peu développé, on ne pouvait compter sur la hiérarchie des diplômes pour évaluer le mérite, et les qualités censées être garanties par une « bonne

éducation», ou encore par l'âge, et donc la sagesse et l'expérience, pouvaient servir de critères pour accéder aux positions dominantes.

Mais petit à petit, alors que les brassages de populations entraînés par les guerres rendaient encore plus intolérables les inégalités de naissance, le développement économique et technologique a délégitimé les héritages familiaux au nom d'un besoin impérieux de compétences nouvelles. L'accès à l'éducation a été promu à la fois pour détecter les plus aptes et répondre aux exigences des métiers en expansion. Si Jules Ferry, fondant l'école obligatoire, avait en tête essentiellement la formation du citoyen, l'explosion scolaire du xx^e siècle a répondu avant tout à un objectif de développement économique, dans un contexte de concurrence internationale. Le risque était alors que l'objectif de formation prenne le pas sur l'objectif d'éducation.

Le «risque», car qui dit formation pour des emplois inégalement attractifs dit qu'une optique sélective va alors prévaloir. Le seul critère jugé acceptable pour cette sélection, au vu de l'égalité postulée entre tous, est le mérite scolaire : il apparaît comme gage à la fois d'efficacité, puisqu'il permet de distinguer les plus aptes, et de justice sociale puisque chacun va pouvoir faire ses preuves dans une école qui s'ouvre de plus en plus largement. Le mérite du «vieux sage expérimenté» ou du croyant soucieux de son salut (quand prévalait l'éthique protestante) est devenu le mérite du jeune polytechnicien talentueux dont l'économie a besoin et dont la valeur marchande reflète la valeur morale. Durant ces dernières décennies, le mérite a progressivement perdu sa connotation morale, pour se réduire à une efficacité scolaire (à l'aune de critères intellectualistes non dépourvus d'arbitraire). Mais le fonctionnement global de la société n'en est pas moins légitimé sur le plan éthique : l'institution scolaire est mandatée pour détecter et certifier les plus compétents, ainsi les compétences seront-elles rentabilisées dans les emplois, pour le plus grand bénéfice et des individus et de la société.

De nombreuses critiques sont formulées aujourd'hui à propos de l'effectivité de la méritocratie scolaire. On dénonce notamment l'arbitraire des contenus et des évaluations, qui avantage ceux issus des groupes sociaux qui, précisément, définissent ces contenus et ces critères

d'évaluation. Cependant, on conteste plus rarement le fait que les plus diplômés trustent les meilleures places et les positions de pouvoir.

C'est pourtant là une réalité spectaculaire, en France et plus généralement en Europe : nos élites économiques et plus encore politiques sont surdiplômées ; en particulier, les vainqueurs des élections sont beaucoup plus diplômés que ne le sont leurs électeurs. Dans l'Assemblée nationale élue en France en 2017, on compte plus de 70 % de député·e·s titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur (alors que l'on en compte seulement 27 % dans l'ensemble de la population), avec une très forte surreprésentation des diplômé·e·s de Sciences Po, des grandes écoles et de l'ENA. Ce phénomène s'observe dans tous les pays voisins et il est encore plus marqué dans les instances européennes. Cela n'a rien d'étonnant : les vainqueur·e·s de la sélection scolaire portent un plus grand intérêt à la politique, sont mieux informé·e·s, plus à même de percevoir les enjeux des débats, d'y discerner leurs propres intérêts et, généralement, se sentent plus compétent·e·s.

Mais cela pose problème, car ces élites sont situées socialement et, surtout, partagent certaines valeurs qui leur sont propres ; elles adhèrent ainsi plus fortement à l'égalité des chances que les moins instruits qui, pour leur part, vont valoriser davantage l'égalité tout court, l'égalité des situations. Formés majoritairement dans les grandes écoles, au terme de parcours non seulement longs et coûteux mais aussi très sélectifs d'un point de vue académique, les heureux·ses lauréat·e·s sont persuadés qu'une juste compétition a pris place et qu'ils sont effectivement les meilleurs. Ils sont convaincus de savoir exactement ce qu'il faut faire, bien plus en tout cas que ceux que l'école n'a pas ainsi distingués et dont ils discréditent aisément les propositions. Aux yeux de ces « sachants », il suffit d'expliquer, tout est affaire de pédagogie.

Le plus important dans la problématique qui est la nôtre ici est que ces élites (scolaires et donc socioéconomiques et politiques) adhèrent davantage à la méritocratie et à l'égalité des chances. On retrouve ici les intuitions de Bourdieu et Passeron et les thèses de certains psychologues sociaux comme Sidanius et Pratto² : le groupe dominant valorise et

² Pour une présentation synthétique, Duru-Bellat (2011).

impose l'idéologie qui lui convient. Placé au plus haut de la hiérarchie sociale, ce groupe tend à expliquer la réussite et les inégalités par les caractéristiques personnelles (par la quantité d'effort ou de travail déployée) et moins par des circonstances extérieures (hasard, obstacles objectifs, manque de ressources). En revanche, les moins diplômé·e·s privilégient ce type de facteurs externes et de manière générale l'égalité, non pas des chances mais des résultats (parmi les principes de justice, le critère du besoin, plus que le critère du mérite). Cela peut à l'évidence faire naître des tensions politiques. Mais concentrons-nous ici sur ce qui se passe dans l'enceinte scolaire.

La nécessaire intériorisation de la méritocratie : interroger le fonctionnement micro des classes

Dans une approche macrosociologique fidèle à une vulgate bourdieusienne quelque peu schématique, on peut se contenter de dire que la fonction de l'école est l'intériorisation de la méritocratie ou de l'idéologie du don. Mais pour explorer la question – comment l'idéologie dominante, la méritocratie, est-elle transmise puis intériorisée? –, il convient de se pencher plus concrètement sur les conceptions des enseignant·e·s en matière de mérite, de réussite, et sur leur impact auprès des élèves.

La question est centrale dès lors que ce sont les enseignant·e·s qui mettent en œuvre la méritocratie dans la classe à travers les jugements qu'ils ou elles professent. De nos jours, sociologues et psychologues sociaux explorent le quotidien des classes: on sait que malgré les apparences d'une scène scolaire unique et impartiale, les élèves, confrontés à des exercices et à des épreuves communes, vivent des expériences très diverses, de valorisation pour les uns et de dévalorisation pour les autres; on sait aussi que des inégalités sociales entre élèves y sont fabriquées, elles ne sont pas toutes « importées » de l'extérieur. Il est crucial d'examiner comment les élèves vivent ces inégalités, les perçoivent et les expliquent, car il y a là un rouage fondamental pour comprendre la mécanique de l'intériorisation de la méritocratie et de la

reproduction des inégalités, telle qu'elle est posée à un niveau théorique par la sociologie macro.

Commençons par les enseignant·e·s. Membres d'une société fondée sur la méritocratie, qui promet un certain type d'intelligence, ils et elles participent inévitablement à ce climat idéologique général. En outre, ayant accédé à leur profession sur le fondement de leur valeur scolaire et au prix de sélections académiques, ils et elles ne peuvent être que renforcé·e·s dans leur lecture des performances des élèves au prisme de la méritocratie, expliquant les performances de ces derniers par leurs caractéristiques personnelles. Enfin, et c'est important, alors qu'ils et elles enseignent à des enfants jeunes, du même âge, dans une situation unique, ils et elles sont enclins à penser que les inégalités de performance résultent des différences réelles propres aux enfants et non de leurs pratiques pédagogiques, de la même façon que les parents, quand ils découvrent des différences entre leurs enfants, sont tentés d'invoquer des différences innées.

Mais de quelles caractéristiques personnelles s'agit-il? Intelligence, aptitudes innées ou bien efforts et motivations? De fait, les enseignant·e·s sont confronté·e·s à un dilemme, entre leur conception de l'intelligence, volontiers innéiste³ et la nécessité de se référer aux efforts des élèves, afin de les motiver. Le contexte journalier de la classe met en scène une contradiction: les élèves sont perçu·e·s comme égaux·ales, mais impliqué·e·s dans des exercices dont les résultats révèlent le contraire. Les enseignant·e·s leur envoient continuellement des messages selon lesquels leur réussite dépend en premier lieu de leur volonté et de leur travail. Pourtant, les enseignant·e·s savent pertinemment que certains élèves réussissent plus facilement que d'autres, et les élèves le sentent bien aussi. Mais c'est une «fiction nécessaire» (Dubet, 2004): la réussite scolaire ne doit pas apparaître comme résultant de facteurs incontrôlables (chance, aptitudes innées) parce que dans ce cas, les efforts des enseignant·e·s et ceux des élèves n'auraient pas de sens et le jeu serait pipé. D'ailleurs, les enseignant·e·s préfèrent en pratique les élèves «internes», ceux qui expliquent leurs succès et leurs échecs par

³ Voir notamment Doudin et Martin (1999); Bressoux et Pansu (2003).

des facteurs relevant de leurs efforts, car ils jouent loyalement le jeu (Bressoux et Pansu, 2003 ; Pansu et al., 2008).

Dans la définition du mérite par les enseignant·e·s, il n'est pas évident de distinguer entre ces facteurs internes que sont l'intelligence (ou les aptitudes) et l'effort (ou la motivation) qui seul dépend des élèves. Mais les psychologues montrent la prédominance chez les enseignant·e·s, comme chez les élèves, des explications internes de la réussite scolaire qui échappent à toute prise de ces derniers (avant tout les explications par les caractéristiques personnelles héritées), notamment pour ce qui concerne certaines disciplines comme les mathématiques. Ces dernières, en particulier, sont marquées par un biais d'inhérence (« *inherence bias* ») qui fait percevoir la réussite comme résultant de l'intelligence, de capacités ou de dons (même si ce terme est volontiers tabou), bien plus que des efforts.

Cela affecte les pratiques pédagogiques. Si les enseignant·e·s sont convaincu·e·s que l'intelligence des enfants n'est pas fixée une bonne fois pour toutes mais est, au contraire, malléable et susceptible d'évoluer au fil des expériences d'apprentissage, ils et elles mettent en œuvre des interactions plus stimulantes ; par exemple, ils et elles encouragent les efforts, donnent aux élèves des suggestions pour corriger leurs erreurs, les invitent à expliciter ce qu'ils ont fait (Lee, 1996 ; Felouzis, 1997). À l'inverse, les enseignant·e·s qui partagent la représentation d'une intelligence figée sont plus directifs, donnent moins de retours ; de ce fait, les élèves peuvent considérer leur échec comme insurmontable, un signe de leurs faibles capacités qui sera perçu par leurs pairs et qui sera la source douloureuse d'une mauvaise réputation.

Le concept de *mindset* a été proposé pour synthétiser les conceptions des enseignant·e·s s'agissant de l'intelligence et de la motivation : ces dernières sont-elles malléables, stables, contrôlables ou non ? (Dweck, 2006). Cette auteure distingue les « *fixed mindsets* » et les « *growth mindsets* », montrant que les premiers conduisent à expliquer tout échec des élèves par un manque de don, tandis que les seconds mettent plutôt en avant une insuffisance de travail ou d'effort. Cette polarisation ne concerne pas uniquement les enseignant·e·s mais touche les élèves eux-mêmes : celles et ceux doté·e·s d'un « *fixed mindset* »

réagissent négativement quand elles et ils rencontrent une difficulté, convaincu·e·s qu'elles et ils ne sont pas assez intelligent·e·s pour la surmonter; à l'inverse, les élèves doté·e·s d'un «*growth mindset*» pensent qu'avec un peu d'effort, elles et ils sont parfaitement capables de progresser. Et cela fait une différence (Dweck, 2007) : les élèves les plus motivé·e·s sont celles et ceux qui estiment que leur compétence peut se développer avec un peu d'effort et que leurs erreurs constituent une occasion de la développer, tandis que celles et ceux qui croient en une intelligence fixée manquent de confiance et ne sont pas enclin·e·s à corriger leurs résultats.

Plus généralement, la façon dont les maîtres et les élèves expliquent les inégalités scolaires peut miner leur motivation et affaiblir leur performance, tout spécialement parmi les enfants qui ont des difficultés dès le début (enfants de milieu populaire ou de minorités ethniques) : cela peut ébranler leur confiance en eux-mêmes, particulièrement quand les inégalités scolaires sont supposées découler de caractéristiques perçues comme stables, telles les capacités. Ajoutons que le fait d'insister sur les facteurs internes comme la motivation ou l'effort est susceptible, en lui-même, de renforcer les inégalités scolaires; il existe en effet une proximité concernant la manière dont les enseignant·e·s et les élèves de milieu favorisé les expliquent : ces derniers sont plus enclins à endosser la norme d'internalité – ils se sentent volontiers responsables de ce qui leur arrive – dès lors qu'ils sont mieux adaptés au climat de l'école et aux jugements des enseignant·e·s.

La manière dont les enseignant·e·s expliquent les échecs et les réussites des élèves façonne leurs attentes concernant leurs performances, attentes qui sont aussi marquées par des stéréotypes. Quelles que soient leurs sources d'information (les recherches ou des observations personnelles), les enseignant·e·s développent des attentes de réussite diversifiées selon les caractéristiques des élèves, telles que le genre, l'origine culturelle, le milieu social ou les performances des frères et sœurs (Good et Brophy, 2000).

La recherche en éducation explore depuis des décennies les mécanismes qui sous-tendent les effets de ces représentations des enseignant·e·s; elle a montré notamment l'existence d'un effet dit Pygmalion (Rosenthal et Jacobson, 1968) : les enseignant·e·s communiquent aux élèves leurs

attentes de réussite ou d'échec, le plus souvent de manière inconsciente, et les élèves en déduisent s'ils sont ou non capables de réussir ou de progresser, autrement dit si leur mauvaise performance actuelle constitue une étape normale du processus d'apprentissage ou reflète leur incapacité foncière. Et finalement, le plus souvent, les élèves tendent inconsciemment à se conformer à ces attentes. Chaque fois qu'il ou elle pense n'être fondamentalement pas doué, et donc incapable de changer, l'élève devient encore plus anxieux face à tout exercice l'amenant à douter de sa capacité à réussir ; de plus, le fait d'être exposé au succès de ses camarades accentue cette perception de soi négative. En revanche, sa motivation et sa capacité à rester engagé dans la tâche sont renforcées s'il ou elle comprend qu'il ou elle est doué aux yeux des enseignant·e·s (Goudeau et Croizet, 2017).

Plus spécifiquement, un mécanisme fondamental intervient, la menace du stéréotype (Steele, 1997) : quand un stéréotype négatif est perçu et partagé largement dans un groupe, il se crée chez ses membres un poids qui joue comme une menace ; les individus craignent de confirmer le stéréotype, ce qui exerce un effet négatif sur leur travail et limite leurs performances. La recherche a ainsi largement montré que, dès que les enfants des groupes sociaux désavantagés étaient perçus comme ayant moins de possibilités, (Baron, Albright et Malloy, 1995), leur performance était moins bonne lorsqu'une tâche était présentée comme un test d'intelligence que lorsque cet exercice était présenté comme lié à une recherche (Croizet et Clair, 1998).

Dès lors qu'elle affaiblit les performances des enfants de certains groupes, cette menace du stéréotype amplifie les inégalités, alors que de simples changements dans la façon de présenter les exercices suffiraient à les réduire. Cette menace du stéréotype touche de manière diverse tel ou tel groupe (selon les stéréotypes qu'ils se voient attribuer) et elle fonctionne dans une variété de domaines ; ainsi, en mathématiques, les filles confirment en général le stéréotype selon lequel elles ne peuvent se montrer excellentes (Huguet et Régner, 2007).

Ces mécanismes fondamentaux doivent être pris en compte si l'on veut comprendre comment la façon dont les élèves expliquent la réussite ou l'échec engendre en soi des inégalités : le fait d'être convaincu que

la réussite académique découle de caractéristiques personnelles stables diminue la réussite des élèves faibles tout en stimulant la réussite des plus forts (Darnon et al., 2018).

Il existe donc un cercle « reproducteur » fondé sur des observations de la réalité : les enfants de milieu défavorisé réussissent moins bien, et les enseignant·e·s développent des stéréotypes qui accentuent ce phénomène car ils communiquent ces attentes aux élèves qui vont les confirmer et effectivement, moins bien réussir. En outre, ce cercle aide à comprendre comment les élèves acceptent progressivement les inégalités sociales de performance : plus ils intègrent des explications internes (*versus* externes) des performances, plus ils considéreront que les inégalités sociales de performance sont justes, jugeant même plus tard que les avantages tirés de leur diplôme par les membres des groupes sociaux bien placés sont également justes (Goudeau et Cimpian, 2021).

Articuler les représentations des enseignant·e·s et leurs pratiques pédagogiques concrètes

En sociologie, de nombreux travaux ont montré comment les inégalités de réussite scolaire sont fabriquées concrètement. On connaît désormais le rôle des contenus et des valeurs qui imprègnent le curriculum, plus familiers à certains élèves. Cette familiarité – considérée comme un capital culturel – et les discordances entre école et famille à cet égard ont été identifiées comme à la racine des inégalités sociales scolaires (Bourdieu et Passeron, 1970).

La psychologie sociale apporte un éclairage supplémentaire sur la façon dont ces inégalités sociales se développent, en insistant sur le rôle joué par les interactions sociales en classe. Elle a notamment montré que la manière dont les enseignant·e·s encouragent plus ou moins l'autonomie des élèves stimule leur motivation et leur sentiment d'efficacité personnelle, qui à leur tour stimulent la réussite (Niemic et Ryan, 2009). À cet égard, pour encourager l'autonomie des élèves, la pratique pédagogique la plus efficace consiste à donner aux élèves le plus grand nombre d'occasions de participer, en leur posant des

questions ou en sollicitant leur opinion. Mais cette pratique n'est pas socialement neutre, car les élèves sont inégalement préparé·e·s à un échange aisé avec des adultes; la sociologie de l'enfance montre que les élèves sont inégalement disposé·e·s à se sentir autorisés à échanger et exprimer leur point de vue avec des adultes (Lareau, 2003; Stephens et al., 2014).

Il faut insister également sur les activités d'évaluation, très prégnantes aujourd'hui dans la plupart des systèmes éducatifs, en raison d'un climat général de compétition (Butera et al., 2020). De nombreux travaux, notamment ce que l'on a appelé la docimologie, montrent que les évaluations et leurs « produits » (notes ou examens) ne peuvent en aucun cas prétendre mesurer précisément les connaissances des élèves: lorsque l'on compare les évaluations des élèves à travers des tests standardisés, on trouve toujours des écarts avec les notes, des écarts qui ne sont pas qu'aléatoires; au contraire, des biais liés au genre ou à l'origine culturelle ou sociale ont été mis en évidence, qui peuvent être magnifiés ou réduits selon la manière concrète dont les évaluations sont organisées.

Tout d'abord, les enseignant·e·s peuvent donner des détails quand ils ou elles présentent un exercice. Une expérience a montré que le seul fait d'indiquer aux élèves que certain·e·s d'entre eux·elles ont été préparé·e·s spécifiquement à l'exercice donné, donc déjà familiarisé·e·s avec la tâche à effectuer, les rend « moins inégaux·ales » dans la réalisation; les élèves les moins avantage·e·s, sachant qu'un avantage objectif a été donné à certain·e·s d'entre eux·elles, se sentent moins menacé·e·s par des comparaisons sociales et moins disposé·e·s à expliquer leur échec (possible) par leurs caractéristiques personnelles (Goudeau et Croizet, 2017).

La menace du stéréotype (déjà évoquée, mais c'est là un phénomène très important) joue également, et de petits changements dans la présentation d'un exercice ont parfois un impact sur les résultats; par exemple, dès lors que les filles sont censées être moins bonnes en mathématiques, elles réussissent plus facilement un exercice quand la même tâche est présentée comme un exercice de dessin plutôt que comme un exercice de géométrie (Huguet et Régner, 2007). Pour les élèves, s'engager dans une activité scolaire sans la crainte de confirmer un stéréotype négatif ou d'être considéré·e comme incompetent·e,

stimule leur motivation et leur sentiment d'efficacité personnelle, ce qui les conduit à affronter plus efficacement la tâche demandée.

Ensuite, les enseignant·e·s peuvent rendre plus ou moins publics les résultats des élèves: des expériences montrent que quand les enseignant·e·s demandent aux élèves de lever la main quand ils ou elles ont fini, les plus faibles s'en trouvent encore plus infériorisé·e·s et réussissent encore moins bien que dans les contextes de classe où les différences de performance sont moins manifestes (Goudeau et Croizet, 2017). Dans les situations de visibilité, les élèves les moins performant·e·s supportent des comparaisons sociales délétères avec leurs pairs plus favorisé·e·s; quand ils ou elles sont exposé·e·s à l'excellence de leurs pairs, leur motivation chute, tant ils ou elles estiment qu'ils ou elles ne sont pas capables de telles performances (Rogers et Feller, 2016).

Enfin, les mots que les enseignant·e·s utilisent quand ils ou elles réagissent aux performances des élèves ont aussi leur importance. Le style et le contenu de leurs retours peuvent exacerber la tendance des élèves à expliquer les différences de performance en se référant à des caractéristiques internes; ils ou elles peuvent souligner soit le manque d'effort, soit telle ou telle aptitude innée; or, les élèves sont très sensibles à ces jugements de la part des adultes et, dans la pratique, tous les propos des enseignant·e·s constituent un message susceptible de renforcer ou de miner leur motivation (Dweck, 2006).

Bien sûr, le jugement final (note ou retour quel qu'il soit) compte aussi. Dès lors que de multiples facteurs l'affectent, au-delà de la performance elle-même, de nombreux décalages avec cette dernière sont fréquemment observés. Par conséquent, certains élèves sont surestimé·e·s, d'autres sous-estimé·e·s. Les élèves sous-estimé·e·s développent des attentes de réussite plus modestes et un concept de soi (académique) plus faible; ils et elles sont plus anxieux·ses et moins motivé·e·s que les élèves surestimé·e·s. Cette relation est sous-tendue par des attributions causales différentes: les élèves sous-estimé·e·s sont moins confiant·e·s quant à leur potentiel parce qu'ils ou elles attribuent plus souvent la réussite à des causes externes et l'échec à des causes internes (Zhou et Urhahne, 2013; Felouzis, 1997).

Cependant, quelles que soient les conséquences de ces pratiques pédagogiques, en particulier quand elles accentuent ou réduisent l'inégalité sociale entre les élèves, les évaluations demeurent un repère fondamental pour un système d'enseignement qui, de par sa fonction, se doit d'être sélectif. Une dimension cruciale du rôle des enseignant·e·s consiste à comparer et à classer les élèves; cette fonction de sélection les conduit à créer artificiellement (ou du moins à accentuer) les écarts académiques entre les élèves, qui sont aussi marqués socialement (Bressoux et Pansu, 2003; Crahay, 1996). Plusieurs expériences montrent que lorsque l'évaluation est conduite dans un but d'apprentissage plutôt que de sélection, l'écart entre les élèves est plus faible, de même que l'inégalité sociale (Autin et al., 2019). Plus généralement, quand des élèves ont à résoudre des problèmes de la vie courante⁴, sans lien avec des contenus scolaires bien identifiés, leurs performances sont moins liées à leur origine sociale que les notes obtenues au quotidien dans la classe, comme si, au-delà du fait que la « menace du stéréotype » est par conséquent moins activée chez les élèves censés faibles, ce qui est appris de fait dans la vraie vie était distribué moins inégalement que les résultats scolaires.

Le contexte environnant et la perception des inégalités

Ces mécanismes qui fabriquent les conceptions des élèves quant à l'origine des inégalités sont nichés dans un contexte qui lui-même importe. De manière générale, l'endroit où l'on vit donne accès à des expériences spécifiques et conduit, en même temps, à interpréter son environnement de telle ou telle manière; autrement dit, le contexte joue à la fois sur la capacité à percevoir, ou non, les inégalités, et sur les manières de les expliquer: son niveau d'homogénéité ou d'hétérogénéité alimente la tendance à donner plus ou moins d'importance à des causes soit structurelles soit personnelles aux inégalités qui le caractérisent.

⁴ Par exemple, calculer les trajets les plus courts et les plus logiques pour permettre à trois amis, situés à des points distincts donnés sur une carte, de se rencontrer (DEPP, Note d'Information 14.08, « Pisa 2012 en résolution de problèmes: meilleure réussite et moins d'inégalités »).

Cela vaut aussi bien pour les élèves que pour les enseignant-e-s : une situation où des enfants du même âge sont rassemblés dans les mêmes lieux pour travailler à des tâches identiques compose un environnement apparemment homogène qui met en exergue les inégalités personnelles de niveaux scolaires, tout en détournant l'attention des facteurs externes (Mijs, 2018).

C'est pourquoi la question du groupement par niveau est assez complexe. Comme nous l'avons évoqué, quand les inégalités entre élèves sont très apparentes, cela peut détériorer les performances des plus faibles. Par conséquent, les classes homogènes, dans lesquelles les écarts entre élèves sont moins marqués sont plus confortables pour les élèves les plus faibles conformément à l'image du gros poisson dans la petite mare (« *Big fish in a little pond effect* ») : dans une classe où le niveau moyen est bas, un élève médiocre se sent (et réussit) mieux que dans une classe où le niveau est élevé, sachant que les comparaisons sociales sont alors moins défavorables. En général, des élèves de niveau comparable auront une estime de soi (scolaire) moins bonne dans les classes de niveau élevé que dans les classes de niveau faible (pour une discussion, Dal, 2008).

En même temps, des environnements homogènes conduisent les enseignant-e-s et les élèves à expliquer les différences qui subsistent par des facteurs personnels plutôt que par des facteurs externes, ce qui peut aussi être nuisible en termes de motivation et de confiance en soi. Et effectivement, des études comparatives fondées sur les données PISA (à quinze ans) montrent que les élèves de bon niveau qui fréquentent des classes homogènes sont plus enclins à attribuer leurs résultats à des facteurs internes (dons, aptitudes, en premier lieu) ; à l'inverse, dans des contextes plus mixtes, les élèves expliquent davantage leurs performances par des facteurs externes tels que leurs enseignant-e-s ou la chance (Mijs, 2016b). Ainsi, dans les filières homogènes de haut niveau telles que les CPGE⁵ en France, les étudiant-e-s jugent l'école plus juste que dans les filières moins prestigieuses (Duru-Bellat et Tenret, 2009).

⁵ Les classes préparatoires aux grandes écoles (CGPE) proposent un cycle de deux ans ultra-sélectif ; elles recrutent les meilleurs élèves des lycées sur la base de leur dossier scolaire en vue de les préparer aux écoles supérieures non universitaires.

Cependant, dans des contextes homogènes, les élèves de bon niveau sont aussi plus anxieux·ses même s'ils ou elles réussissent mieux que leurs homologues qui fréquentent des classes hétérogènes, alors que les élèves faibles qui fréquentent des classes homogènes (faibles) y réussissent au contraire bien moins que quand ils sont dans des classes hétérogènes (Duru-Bellat et Mingat, 1997). En général, les comparaisons internationales confirment que les groupements par niveau et plus largement les divers dispositifs qui aboutissent au même résultat sont une courroie de transmission des inégalités entre élèves, à la fois des inégalités de performance et des inégalités de bien-être (Van de Werfhorst et Mijs, 2010).

Cela vaut plus encore pour les dispositifs ou les structures pédagogiques rigides qui sont mis en œuvre à l'intention des élèves faibles ou à besoins particuliers (les fameux « *special needs* » ou « *learning disabilities* »); ce type de labels, de même d'ailleurs que tout ce qui est prévu pour les élèves « doués » (les « *gifted* » ou « élèves à haut potentiel intellectuel » en Suisse romande), dissémine l'idée que le succès ou l'échec scolaire s'explique par des caractéristiques stables propres à chacun. En dépit des intentions pédagogiques bienveillantes – adapter la scolarité à chaque élève pour donner ses chances à tous –, ces modes de groupement des élèves selon leurs aptitudes supposées sont empreints d'une conception essentialiste de la réalité, en l'occurrence des caractéristiques des enfants (Croizet et al., 2019). De plus, cela s'accompagne souvent de modifications des curriculums les rendant moins (ou plus) exigeants, ce qui a pour conséquence des chances d'apprendre encore plus inégales.

Les interactions concrètes quotidiennes ont aussi leur importance (Ruck et al., 2019): quand l'environnement social ou résidentiel de l'école est homogène, les élèves ont peu d'occasions d'interagir avec des camarades dont les chances dans la vie ne sont pas les mêmes que les leurs. Dans ce cas, les stéréotypes sur les pairs jamais côtoyés ont toutes les chances d'être plus répandus, des stéréotypes le plus souvent fondés sur des conceptions essentialistes.

En outre, et même si le contexte proche dans lequel vit un individu est très influent, le fond de carte culturel plus général joue également.

Certaines théories affirment que le modèle de la croyance en un monde juste prévaut («*belief in a just world*» model), un modèle posé par nombre de chercheurs (voir notamment Dalbert) comme universel; mais, en dépit de l'idéal méritocratique de la plupart des pays modernes, les comparaisons internationales montrent que la manière dont les gens expliquent les conduites diffère selon les pays, au-delà des différences interindividuelles évoquées auparavant. Dans les pays asiatiques les plus à l'est, les personnes ont moins tendance à expliquer les conduites par des dispositions personnelles ou des caractéristiques internes; ils évoquent plus souvent le rôle des contraintes de la situation ou le contexte social plus large (Choi et al., 1999). Dans certains pays tel le Japon, les personnes se considèrent elles-mêmes comme appartenant à un réseau social, tandis qu'aux États-Unis les individus mettent constamment en avant (et valorisent) des caractéristiques personnelles comme la motivation, la compétence ou l'intelligence, souvent regardées comme innées (Plaut et Markus, 2005).

Au-delà de l'intelligence elle-même, la définition du mérite varie: les Américains mettent l'accent également sur la compétence et l'effort, tandis que les Chinois accordent plus d'importance à l'effort (Zhou et Urhane, 2013). Cette diversité entre pays (que l'on pourrait également observer à travers l'histoire) concerne aussi les traits les plus valorisés dans la société: par exemple, l'accent mis sur la capacité à coopérer, sur la compétition ou encore sur l'intelligence abstraite plutôt que sur les compétences techniques (Mijs, 2006a). Par conséquent, une personne sera considérée comme méritant sa réussite dans certains pays et non dans d'autres (Noll et Roberts, 2003). Ce qui rappelle la fragilité du principe méritocratique, alors que sa portée est cruciale dans la vraie vie. Ainsi se révèle le caractère profondément social de la définition précise du mérite, une définition datée et située, qui peut donc évoluer.

Articuler des approches « macro » et des approches « micro » : une meilleure compréhension des phénomènes et des pistes pour l'action

L'obsession pour les inégalités à l'école, partagée par les élèves, les enseignant·e·s, les parents et les chercheurs et chercheuses eux·elles-mêmes, s'inscrit dans une société au sein de laquelle les chances d'accéder à une qualité de vie considérée comme acceptable restent très inégales. La course à la meilleure position sociale possible est âpre et s'insinue dans tous les plis de la vie scolaire.

Les approches macro montrent que les scolarités sont d'autant plus compétitives que la société se repose sur les diplômes pour répartir les individus dans la hiérarchie sociale et que l'éducation est dès lors considérée comme le moyen d'acquérir une position satisfaisante dans la vie. Ce qui a pour conséquence que la fonction sélective de l'éducation outrepassa sa fonction purement éducative. Les perceptions et les explications des élèves eu égard aux inégalités s'inscrivent dans ce mode de fonctionnement qui pousse à la compétition plutôt qu'à atteindre des objectifs intrinsèquement éducatifs. Ce sont aussi des conséquences, rationnelles, pourrait-on ajouter, de l'impact du diplôme sur les emplois et plus largement sur la vie d'adulte.

Dans un monde où les inégalités entre les emplois seraient moins marquées et où le diplôme obtenu ne serait pas le prérequis pour accéder aux emplois désirables, la compétition scolaire serait moins prononcée et les élèves seraient moins obsédé·e·s par la réussite ou l'échec de leurs camarades. Elles et ils seraient probablement plus motivé·e·s par les apprentissages en tant que tels, moins focalisé·e·s sur leur utilité et moins porté·e·s à tricher parfois ou à décrocher. Enfin, mais ce n'est pas le moins important, les élèves seraient moins découragé·e·s par les difficultés et les échecs sur lesquels chacun·e bute nécessairement lors d'un apprentissage. Tout cela s'accompagnerait de moins d'inégalité. Certaines comparaisons internationales confirment d'ailleurs que les inégalités scolaires tendent à être plus faibles dans les pays où l'influence des diplômes sur les emplois est moins marquée et où les enjeux des scolarités sont moins forts (Dubet et al., 2010).

L'apport de ces perspectives macro est donc essentiel. Mais l'analyse des explications des inégalités que donnent les élèves (et plus largement tout un chacun) constitue une composante tout aussi essentielle de la légitimation de ces inégalités. Certaines comparaisons internationales font apparaître une corrélation, au sein des classes et au niveau des pays, entre, d'une part, le fait d'accepter les inégalités (ou du moins de les trouver tolérables) et, d'autre part, le fait de les expliquer comme le résultat de la diversité des mérites individuels (Mijs, 2019; Dubet et al., 2010; Duru-Bellat et Tenret, 2012). Autrement dit, on juge les inégalités plus acceptables quand on estime qu'elles découlent du jeu des mérites individuels; c'est le cas par exemple aux États-Unis, en Australie ou au Japon, alors que dans des pays comme la Hongrie, la Slovaquie ou, à un degré moindre, la France, les inégalités sont à la fois considérées comme trop importantes et ne relevant pas du mérite.

Ainsi, les réalités contemporaines confirment le postulat classique des sciences sociales: il y a un lien entre d'un côté les mythes sociaux ou ici, les idéologies comme la méritocratie, et de l'autre l'acceptation globale des inégalités.

Dans une perspective plus pragmatique, concernant les enseignant·e·s, une connaissance accrue des modes d'explication de la réussite et de l'échec de leurs élèves aide à mieux comprendre les résistances aux changements pédagogiques, de la même manière que les individus sont plus hostiles à la redistribution quand ils estiment que les inégalités sont justes. Et ainsi, on a pu observer que quand les individus, et notamment les enseignant·e·s mais aussi les milieux professionnels et politiques, croient en la méritocratie scolaire, ils ou elles se montrent plus réticents à la mise en place de dispositifs de discrimination positive, en faisant prévaloir les caractéristiques sociologiques des bénéficiaires ou, pour ce qui est des enseignant·e·s, des méthodes pédagogiques favorisant plus d'égalité (Chatard et al., 2006; Darnon et al., 2018).

Il serait donc nécessaire au niveau micro de développer la prise de conscience des enseignant·e·s quant à l'impact de leurs pratiques pédagogiques, un impact dont ils ou elles ne sont pas nécessairement toujours conscient·e·s. Au préalable cependant, cela exigerait que les intéressé·e·s questionnent leurs explications méritocratiques de la réussite

et de l'échec des élèves. Le fatalisme parfois répandu chez eux peut être en partie dû à la vulgarisation des théories de Bourdieu et Passeron selon lesquelles l'inégalité découlerait du fonctionnement du système. De nombreux travaux montrent pourtant comment des inégalités scolaires et sociales sont fabriquées *via* une variété de micromécanismes – comment la tâche est présentée, comment les comparaisons sont faites, etc. –, de telle sorte que c'est toute l'organisation des situations scolaires, le contexte scolaire concret qui explique les performances et les inégalités qui les marquent (Goudeau, 2020). Et si les inégalités scolaires sont si résistantes, c'est qu'elles sont sans cesse reproduites dans les situations concrètes des classes; même si ces effets du contexte concret sont relativement faibles, ils se cumulent au fil des apprentissages, des apprentissages qui sont eux-mêmes cumulatifs.

En tout cas, de nombreuses pistes existent pour améliorer les apprentissages des plus faibles et réduire les inégalités; outre les pistes pédagogiques qui se dégagent des travaux présentés, il existe des modalités qui visent davantage l'expérience subjective des élèves, les aidant par exemple à mieux gérer l'anxiété (grâce à la méditation par exemple) et à mieux contrôler leur attention (Spitzer et Aronson, 2015).

Au niveau meso, le contexte dans lequel travaillent les enseignant-e-s compte également: des classes et des établissements hétérogènes peuvent aider élèves et enseignant-e-s à prendre conscience des facteurs externes qui pèsent sur la réussite, alors que les inégalités de réussite sont souvent perçues de façon relativement essentialiste. Cela impose que les enseignant-e-s reçoivent une formation adéquate pour gérer la diversité au sein de leur classe. Évidemment, l'environnement plus vaste compte également, et davantage de mixité sociale dans les divers contextes (quartiers, milieu de travail) aiderait les personnes à questionner leurs propres stéréotypes et accroîtrait leur sensibilité eu égard aux inégalités sociales.

Au niveau macro, un besoin existe à la fois de politiques éducatives et de politiques sociales. Concernant les politiques éducatives, les pistes les plus immédiates, et sans doute les plus efficaces pour lutter contre les inégalités, consistent, d'une part, à s'attaquer aux plus précoces d'entre elles et, d'autre part, à garantir des secondes chances à ceux qui ont échoué à l'école (en développant la formation continue). Au niveau

de la société, les perspectives sont encore plus ambitieuses (voire à court terme utopiques) : réduire les inégalités de conditions de vie entre les familles où grandissent les enfants ; et, sur le marché du travail, resserrer la hiérarchie entre les emplois et les positions sociales, tout en accordant moins de poids aux diplômes, pour que ceux-ci et plus généralement la réussite scolaire cessent d'être des enjeux décisifs.

Cependant, l'influence diffuse des croyances méritocratiques est certainement l'obstacle le plus important et le plus difficile à combattre pour progresser dans ce sens : nous – chacun·e d'entre nous et la société dans son ensemble – avons besoin de croire en un monde juste, même si généralement nous partageons d'autres principes de justice, non seulement le mérite, mais aussi le besoin et l'égalité (Sen, 1992). Il ne s'agit pas de rejeter le principe du mérite mais d'être conscient de ses effets pervers (Sandel, 2020 ; Duru-Bellat, 2019 ; Dubet, 2004). À cette fin, il faut commencer par l'école, puisque, dans les classes, la croyance des enseignant·e·s et des élèves non seulement légitime les inégalités mais contribue à les faire naître.

Ajoutons, pour finir, que ce type de questionnement devrait aussi concerner les sociologues eux-mêmes : bien qu'attachés généralement à montrer que la méritocratie est une idéologie, particulièrement à l'école, ils et elles s'en tiennent trop souvent à une perspective très générale qui explique les inégalités par le fonctionnement du « système ». Or, renvoyer au système, même si c'est un peu par routine, peut engendrer un certain fatalisme et, en tout cas, conduit à négliger les marges de manœuvre existantes dans le quotidien des classes, visibles seulement à l'aide de lunettes plus micro, notamment celles de la psychologie sociale. Autrement dit, de notre point de vue, les sociologues devraient intégrer, au-delà du rôle de l'idéologie, des structures et des politiques, la portée des facteurs psychologiques (des représentations, des interactions, des théories implicites des élèves et des maîtres, etc.).

Pourtant, les sociologues ont souvent tendance, par réflexe disciplinaire, à considérer l'individuel comme le lieu de l'illusion, comme si les acteurs et les actrices n'avaient aucune capacité de réflexivité ou d'autonomie. Seuls les sociologues y verraient clair et seraient capables de dévoiler la mystification des acteurs et des actrices. Toute tentative pour

articuler le collectif et l'individuel, la sociologie et la psychologie, serait non seulement inutile mais dangereuse sur le plan idéologique. Mais c'est peut-être là une conception datée, en voie de dépassement⁶.

Aujourd'hui, on peut soutenir que l'exploration de ce « *missing link* » (selon l'expression de Michèle Lamont) touche à des enjeux théoriques essentiels, car expliquer, c'est élucider les mécanismes qui sous-tendent une corrélation ; on ne fait d'ailleurs que reprendre l'interrogation de Durkheim se demandant comment les petites choses deviennent de grandes choses. Certains sociologues ont proposé des réponses théoriques. Boudon, par exemple, quand il souligne l'importance des effets d'agrégation (de comportements, pouvant parfois déboucher sur des effets pervers). Bourdieu aussi bien sûr, avec sa notion d'*habitus* (intérieurisation des conditions objectives), sachant que la question reste ouverte de savoir si cette notion apporte une réponse autre que formelle à cette question ou ne constitue que le cheval de Troie d'un déterminisme intégral, ainsi que le soutiennent certains critiques (Alexander, 2000 ; Heinich, 2007).

Pour rester sur le versant de la sociologie empirique de l'éducation, il nous semble que les travaux qui se penchent sur le niveau micro peuvent précisément conduire à nuancer (ou à enrichir, voire à conforter) les théories de Bourdieu et Passeron. L'importance que les psychologues sociaux reconnaissent aux processus de comparaison sociale est en phase avec l'accent mis par Bourdieu et Passeron sur cette fonction de classement et de sélection de l'école ; cette fonction est elle-même mise en exergue par des enquêtes macro récentes telles les dernières enquêtes Pisa, évoquées précédemment, qui montrent que les élèves sont plus socialement inégaux face aux verdicts scolaires qu'au regard des compétences non acquises à l'école. Et l'importance des comparaisons sociales est d'autant plus forte que les élèves abordent cet espace commun qu'est l'école dotés d'atouts inégaux : rappelons que la sociologie, qu'elle soit ouvertement bourdieusienne ou non, révèle la diversité des atouts dont les enfants héritent de leur famille (Duru-Bellat et al., 2022 ; Lahire, 2019).

⁶ Voir les propositions, à vrai dire suivies d'assez peu d'effets en matière de recherche, de Bernard Lahire (1999).

Cela dit – qui conduit à nuancer le déterminisme fort qui se dégage des thèses de Bourdieu et Passeron –, l'analyse psychosociale des interactions en classe montre aussi le caractère très labile des écarts de performance (selon la visibilité des comparaisons ou la menace du stéréotype, etc.). Mais du même coup, ces travaux soulignent aussi comment l'école crée ou accentue des différences (*via* les évaluations, la ségrégation), ce qui peut renvoyer aux thèses de Bourdieu, selon lesquelles ce serait là sa « fonction ».

Au-delà de ces débats – peu développés du fait de l'étanchéité entre la sociologie et la psychologie sociale mais aussi entre la théorie et l'empirie –, ces considérations ne sont pas dépourvues d'incidences très concrètes, puisque quand on croit à la méritocratie, on met en branle les mécanismes fins qui la font exister, la méritocratie fonctionnant comme une prophétie autoréalisatrice, qui se fabrique d'elle-même.

Alors que Bourdieu affirmait volontiers que connaître les mécanismes qui produisent les inégalités permet de lever un peu le couvercle du déterminisme – en tout cas on aime à le croire –, cela dépend en grande partie de la conscience qu'ont les chercheurs et les chercheuses des limites de leurs résultats, les limites techniques certes mais aussi les limites posées par leur horizon théorique et, de plus, souvent borné par des découpages disciplinaires arbitraires.

Bibliographie

Alexander, J.-C. (2000). *La Réduction: critique de Bourdieu*. Cerf.

Autin, F., Batruch, A. et Butera, F. (2019). The function of selection of assessment leads evaluators to artificially create the social class achievement gap. *Journal of Educational Psychology*, 111, 717-735.

Baron, A., Albright, L. et Malloy, T. E. (1995). Effects of behavioural and social class information on social judgments. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 308-315.

Bourdieu, P. (1980). *Questions de sociologie*. Minuit.

Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Minuit.

- Bressoux, P. et Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. PUF.
- Choi, I., Niszbet, R. E. et Norenzayan, A. (1999). Causal attribution across cultures: variations and universality. *Psychological Bulletin*, 125(1), 47-63.
- Cimpian, A. et Steinberg, O. D. (2014). The inherence heuristic across development: systematic differences between children's and adults' explanations for everyday facts. *Cognitive Psychology*, 75, 130-154.
- Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?* De Boeck.
- Croizet, J.-C., Autin, F., Goudeau, S., Marot, M. et Millet, M. (2019). Education and Social Class: Highlighting How the Educational System Perpetuates Social Inequality. Dans J. Jetten et K. Peters, *The Social Psychology of Inequality* (p. 139-15). Springer.
- Croizet, J.-C. et Clair, T. (1998). Extending the Concept of Stereotype Threat to Social Class: The Intellectual Underperformance of Students From Low Socioeconomic Backgrounds. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24(6), 588-594.
- Dal, D. (2008). The Big Fish in a Little Pond Effect. What Do We Know and Where Do We Go from There? *Educational Psychology Review*, 20(3), 283-310.
- Dalbert, C. (2001). *The Justice Motive as a Personal Ressource*. Kluwer Academic.
- Dalbert, C. et Stoeber, J. (2005). Belief in a just world and distress at school. *Social Psychology of Education*, 8(2), 123-135.
- Darnon, C., Smeding, A. et Redersdoeff, S. (2018). Belief in school meritocracy as an ideological barrier to the promotion of equality. *European Journal of Social Psychology*, 48(4), 523-534.
- Doudin, P. A. et Martin, D. (1999). Conceptions du développement de l'intelligence et formation des enseignants, *Revue française de Pédagogie*, 126, 121-132.
- Dubet, F. (2004). *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste?* Seuil.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M. et Vérétoit, A. (2010). *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Seuil.

- Duru-Bellat, M. (2011). « La face subjective des inégalités. Une convergence entre psychologie sociale et sociologie? », *Sociologie*, 2, 185-200.
- Duru-Bellat, M. (2019). *Le mérite contre la justice* (2^e éd.). Presses de Sciences Po.
- Duru-Bellat, M., Farges, G. et van Zanten, A. (2022). *Sociologie de l'école* (6^e éd.). Armand Colin.
- Duru-Bellat, M. et Mingat, A. (1997). La constitution de classes de niveau par les collèges et ses incidences sur les progressions et les carrières des élèves. *Notes de l'IREDU*, 3. <https://hal.science/hal-03207870>
- Duru-Bellat, M. et Tenret, E. (2009). L'emprise de la méritocratie scolaire: quelle légitimité? *Revue française de sociologie*, 50(2), 229-258.
- Duru-Bellat, M. et Tenret, E. (2012). Who is for Meritocracy? Individual and Contextual Variations in the Faith. *Comparative Education Review*, 56(2), 223-247.
- Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants*. PUF.
- Goldthorpe, J. (2003). The Myth of Education-Based Meritocracy. *New Economy*, 10(4), 234-239
- Good, T. L. et Brophy, J. E. (2000). *Looking in Classroom* (8^e éd.). Longman.
- Goudeau, S. (2020). *Comment l'école reproduit-elle les inégalités?* PUG.
- Goudeau, S. et Cimpian, A. (2021). How Do Children Explain Differences in the Classroom? Implications for Achievement, Motivation and Educational Equity. *Perspectives on Psychological Science*, 16(3), 533-552.
- Goudeau, S. et Croizet, J.-C. (2017). Hidden Advantages and Disadvantages of Social Class: How Classroom Settings Reproduce Social Inequality by Staging Unfair Comparison. *Psychological Science*, 28(2), 162-170.
- Grenet, J. (2021). *Quelle démocratisation des Grandes Écoles depuis le milieu des années 2000?* Institut des politiques publiques.
- Guimond, S. (1998). L'enseignement supérieur et la diffusion des croyances concernant la cause des inégalités intergroupes. Dans J.-L. Beauvois (dir.),

Perspectives cognitives et conduites sociales (volume 6, p. 185-207). Delachaux et Niestlé.

Guimond, S., Kamiejski, R. et Pomseok, K. (2008). Psychologie de la dominance sociale: hiérarchie sociale et relations entre les groupes. Dans R.-Vincent Joule et P. Huguet (dir.), *Bilans et perspectives en psychologie sociale* (volume 2, p. 15-35). PUG.

Heinich, N. (2007). *Pourquoi Bourdieu*. Gallimard.

Huguet, P. et Régner, I. (2007). Stereotype Threat Among Schoolgirls in Quasi-Ordinary Classroom Circumstances. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 545-560.

Jost, J. T. et Hunyady, O. (2002). The psychology of system justification and the palliative function of ideology. *European Review of Social Psychology*, 13, 111-153.

Jost, J. T. et Major, B. (dir.). (2001). *The psychology of legitimacy, emerging perspectives on ideology, justice, and intergroup relations*. Cambridge University Press.

Kirkland, K., Jetten, J. et Nielsen, M. (2019). But That's Not Fair! The Experience of Economic Inequality from a Child's Perspective. Dans J. Jetten et K. Peters (dir.), *The Social Psychology of Inequality* (p. 187-199). Springer.

Kumar Warikoo, N. et Fuhr, C. (2014). Legitimizing status perceptions of meritocracy and inequality among undergraduates at an elite British university. *British Educational Research Journal*, 40(4), 699-717.

Lahire, B. (1999). Esquisse du programme scientifique d'une sociologie psychologique, *Cahiers internationaux de sociologie*, CVI, 29-55.

Lahire, B. (2019). *Enfance de classes*. Seuil.

Lamont, M., Beljean, S. et Clair, M. (2014). What is missing? Cultural processes and causal pathways to inequality. *Socio-Economic Review*, 2, 1-36.

Lee, K. (1996). A study of Teacher Responses Based on Their Conceptions of Intelligence. *Journal of Classroom Interaction*, 31(2), 1-12.

Lerner, M. J. (1980). *The belief in a just world: A fundamental delusion*. Plenum Press.

- Lignier, W. et Pagis, J. (2017). *L'enfance de l'ordre*. Seuil.
- Lorenzi-Cioldi, F. (2009). *Dominants et dominés. Les identités des collections et des agrégats*. PUG.
- Manstead, A. S. R. (2018). The psychology of social class: how socioeconomic status impacts thought, feelings and behaviour. *British Journal of Social Psychology*, 57, 267-291.
- Mc Call, L. (2013). *The Undeserving Rich. American Beliefs about Inequality, Opportunity and Redistribution*. Cambridge University Press.
- Mc Kown, C. et Weinstein, R. (2003). The development and consequences of stereotype consciousness in middle childhood. *Child Development*, 74, 498-515.
- Mijs, J. B. (2016a). The Unfulfillable Promise of Meritocracy: Three Lessons and Their Implications for Justice in Education. *Social Justice Research*, 29, 14-34.
- Mijs, J. B. (2016b). Stratified Failure: Educational Stratification and Students' Attributions of Their mathematics Performance in 24 Countries. *Sociology of Education*, 39, 137-153.
- Mijs, J. B. (2018). Inequality Is a Problem of Inference: How People Solve the Social Puzzle of Unequal Outcomes. *Societies*, 8(64), 1-17.
- Mijs, J. B. (2019). The paradox of inequality: income inequality and belief in meritocracy go hand in hand. *Socio-Economic Review*, 1-39.
- Niemic, C. P. et Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence and relatedness in the classroom, *Theory and Research in Education*, 7, 133-144.
- Noll, H. et Roberts, L. W. (2003). The legitimacy of inequality on both sides of the Atlantic. A comparative analysis of attitudes in Canada and Germany. *The Tocqueville Review*, 24(2), 153-189.
- Pansu, P., Dubois, N. et Dompnier, B. (2008). Internality-norm theory in educational contexts. *European Journal of Psychology of Education*, 23, 385-397.
- Plaut, V. C. et Markus, H. R. (2005). The « Inside » Story: A Cultural-Historical Analysis of Being Smart and Motivated, American Style. Dans A. J. Elliott et C. S. Dweck (eds), *Handbook of Competence and Motivation* (p. 457-488). Guilford Press.

Rogers, T. et Feller, A. (2016). Discouraged by Peer Excellence: Exposure to Exemplary Peer Performance Causes Quitting. *Psychological Science*, 27(3), 365-374.

Rosenthal, R. A. et Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectations and Pupils' Intellectual Development*. Holt, Rinehart and Winston.

Ross, L. (1977). The intuitive psychologist and his shortcomings: distortions in the attribution process. *Advances in Experimental Social Psychology*, 10, 173-220.

Ruck, M., Mistry, R. et Flanagan, C. (2019). Children's and Adolescents' Understanding and Experiences of Economic Inequality. *Developmental Psychology*, 55(3), 449-456.

Sandel, M. J. (2020). *The Tyranny of Merit: What's Become of the Common Good?* Farrar, Straus and Giroux.

Sidanius, J. et Pratto, F. (2006). Social Dominance Theory and the dynamics of intergroup relations: taking stock and looking forward. *European Review of Social Psychology*, 17, 271-320.

Spitzer, B. et Aronson, J. (2015). Minding the gap: Social psychological interventions to reduce educational disparities. *British Journal of Educational Psychology*, 85, 1-18.

Steele, C. M. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape the intellectual identity and performance of women and African American. *American Psychologist*, 52, 615-626.

Stephens, N. M., Markus, H. R. et Phillips, L. T. (2014). Social Class Culture Cycles: How Three Gateway Contexts Shape Selves and Fuel Inequality. *Annual Review of Psychology*, 65, 611-634.

Van de Werfhorst, H. et Mijs, J. J. (2010). Achievement inequality and the institutional structure of educational systems: A comparative perspective. *Annual Review of Sociology*, 36, 407-428.

Young, M. (1958). *The Rise of the Meritocracy. 1870-2033*. Penguin Book.

Zhou, J. et Urhahne, D. (2013). Teacher Judgment, student motivation and the mediating effect of attribution. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 275-295.

Résumé

Alors que la présentation des résultats de la sociologie de l'éducation peut nourrir un certain fatalisme, ce texte explore comment éviter cet écueil. Au-delà de la nécessité de préciser les limites de ces résultats, il défend une ouverture aux disciplines qui éclairent et le cadre global et les mécanismes fins qui sont à la racine des inégalités sociales scolaires. Il montre comment la nécessité pour la société de justifier les inégalités qui existent en son sein diffuse auprès de ses membres, qui adhèrent d'autant plus à la méritocratie qu'ils ont un niveau d'instruction élevé. Les représentations et les pratiques pédagogiques des enseignant·e·s en portent la trace, non sans impact sur la réussite des élèves et les inégalités afférentes. En prendre conscience peut, entre autres pistes, constituer une voie pour limiter cette influence pernicieuse de la méritocratie....

Diane Rufin, Zakaria Serir, Jean-Paul Payet

SATIE, Université de Genève

Affects et esprit critique pour former des enseignant·e·s sensibles aux inégalités scolaires

Comment former les futur·e·s enseignant·e·s sur le thème des inégalités scolaires? Cette question se pose dans un contexte où ces dernières persistent dans la plupart des pays de l'OCDE, malgré la multiplication de politiques et de dispositifs qui visent officiellement à les réduire. Qu'elles soient ciblées sur des territoires – l'éducation prioritaire (Demeuse et al., 2008) – ou sur certaines catégories d'élèves – l'inclusion des élèves à besoins particuliers (Ebersold, 2017; Ebersold et Armagnague, 2021) –, orientées vers l'égalité ou l'équité, la réussite de tou·te·s ou de chacun·e, ces mesures ne parviennent pas à enrayer les inégalités sociales de réussite à l'école (Dubet, 2021; Felouzis, 2020; Merle, 2020; Rochex, 2012), alors que cette dernière demeure prégnante sur les destins sociaux (Dubet et al., 2010).

Les inégalités scolaires constituent le cœur de l'enseignement sociologique prodigué aux étudiant·e·s en formation d'enseignant·e·s et le rôle des actrices et des acteurs, notamment celui des « agents de base » (Lipsky, 2010/1980), dans l'entretien de ces inégalités est un objet central de la recherche en sociologie de l'éducation. Mais, malgré une familiarisation à ces questions au cours de leur formation – par un enseignement il est vrai limité en volume horaire et souvent déconnecté des pratiques pédagogiques (Losego et

Pagnossin, 2009) –, les discours des enseignant·e·s qui entrent dans la profession dénotent une conscience des inégalités qui reste abstraite et individualisée (Rufin, 2017 ; Serir, 2022). La difficulté à transmettre cette thématique à ce public spécifique sans la réduire à une abstraction fataliste occupe ici notre réflexion. Force est de constater qu'un enseignement conventionnel de la sociologie ne parvient pas à sensibiliser les étudiant·e·s aux processus en jeu, ni même à susciter une indignation qui serait favorable à une mobilisation contre ces inégalités (Dubet, 2002). Comme beaucoup de sociologues de l'éducation enseignant·e·s-chercheur·e·s, nous faisons l'expérience de la rareté des réactions des étudiant·e·s face à l'exposé de statistiques pourtant sans équivoque, de la peine qu'ils ont à se mettre à la place des élèves en difficulté et des familles de milieu populaire, quand les théories ne sont pas mobilisées à contresens, alimentant davantage une essentialisation de l'échec scolaire qu'une remise en question des conceptions et pratiques observées au sein des systèmes d'enseignement. Nous lisons par exemple dans les copies d'examen que *« les travaux de Bourdieu nous montrent que c'est normal que les enfants de milieux populaires réussissent moins bien car leurs parents ont des pratiques éducatives et culturelles éloignées de celles de l'école ; ils sont handicapés par leur milieu familial »*, sans que l'argumentation ne questionne les normes ou la responsabilité de l'école. Ce n'est pas tant la question des inégalités qui apparaît difficile à transmettre que celles du rôle de l'institution scolaire et de ses professionnel·les dans les processus qui les alimentent et de la signification concrète et « sensible » de ces inégalités pour les individus réels qui les subissent. Ce constat nous conduit à interroger les modalités d'enseignement de la sociologie dans la formation des enseignant·e·s (Baluteau, 2005 ; Perrenoud, 2002). Comment mettre en place une démarche qui permette de sensibiliser aux inégalités scolaires, à leurs processus et, plus largement, à un regard sociologique ?

Cette contribution est issue d'une recherche collective qui interroge les manières de faire, de transmettre et de communiquer la recherche¹. Le volet

¹ Projet dirigé par Jean-Paul Payet, intitulé « Faire, transmettre et communiquer autrement la recherche » (Payet et al., 2022 ; Payet et Rufin, 2022 ; Rufin et Payet, 2022).

« transmission », examiné ici, se focalise sur les modalités d'enseignement des processus et des recherches sociologiques aux étudiant·e·s qui aspirent à devenir enseignant·e·s. Nous nous concentrons sur l'analyse d'un cours destiné aux étudiant·e·s en première année de bachelor en sciences de l'éducation à l'Université de Genève², enseignement qui a fourni le cadre d'une démarche pédagogique originale, expérimentée depuis cinq ans. Le matériau empirique est constitué de l'observation ethnographique réalisée par les trois enseignant·e·s du cours, consignée dans des carnets de bord. Ces observations incluent les interventions des étudiant·e·s et, plus largement, les modalités de réception du cours ainsi que les dynamiques d'engagement, d'indifférence ou de retrait en situation. Un questionnaire a également été adressé aux étudiant·e·s de manière à recueillir leur parcours personnel et leur projet professionnel (n=133). Des extraits de travaux d'étudiant·e·s illustrent les processus enclenchés par le cours. L'analyse de cette expérience pédagogique se nourrit de nos recherches respectives qui permettent de saisir les perceptions et les pratiques des actrices et des acteurs (étudiant·e·s en formation ou enseignant·e·s en exercice) en lien avec la formation universitaire ou avec leur exercice professionnel. Dans sa recherche doctorale centrée sur la formation des étudiant·e·s qui aspirent à devenir enseignant·e, Zakaria Serir (Serir, 2022) a mené cent quatre entretiens formels et informels, individuels ou en petits groupes, auprès de quinze étudiant·e·s, sur leur vécu de la formation; de même, certain·e·s (n=5) ont tenu des journaux de bord tout au long de leur parcours de formation. La recherche doctorale de Diane Rufin s'intéresse aux reconfigurations du métier d'enseignant dans le cadre des transformations récentes des politiques éducatives (Rufin, 2017); les entretiens réalisés auprès de trente-six enseignant·e·s sur leur rapport au métier et à ses différentes composantes sont ici mobilisés.

Dans un premier temps, nous nous proposons d'identifier les obstacles majeurs à la sensibilisation de futur·e·s enseignant·e·s aux inégalités scolaires, qu'ils soient liés à ce public spécifique, au cadre institutionnel de formation ou aux interprétations dominantes de la

² Cours de 1^{re} année, « Introduction critique à la sociologie de l'éducation », donné par Jean-Paul Payet, assisté de Zakaria Serir et Diane Rufin. Il s'agit d'un cours mené en grand auditoire d'un effectif d'environ deux cents étudiant·e·s.

difficulté scolaire. Les parcours et les aspirations de ces étudiant-e-s, l'image qu'ils et elles ont de l'école, le rapport au métier qu'ils et elles forgent dans leur formation, mais aussi l'idéologie méritocratique et d'individualisation qu'ils et elles partagent, complexifient le développement d'un regard critique sur l'institution scolaire. Ce constat nous conduit à repenser l'enseignement sociologique. Dans un second temps, nous présenterons la démarche pédagogique expérimentée dans le cours, en nous focalisant sur l'aspect central que constitue « *la réhabilitation des affects* » (Næss, 2017), une notion qui va de pair avec la valorisation des échanges. La perspective proposée s'efforce de connecter les processus sociologiques aux expériences concrètes et sensibles des étudiant-e-s ainsi qu'à l'expression de celles-ci (pour les autres ou pour soi-même). Cet écart à un enseignement conventionnel nous conduira *in fine* à engager une réflexion sur la relation de pouvoir entre l'enseignant-e et l'enseigné-e (Freire, 2013 ; Rancière, 1987) et sur le rapport du sociologue à la singularité scientifique de sa discipline.

Les obstacles à la sensibilisation des futur-e-s enseignant-e-s aux inégalités scolaires

Les futur-e-s enseignant-e-s³ constituent un public qui présente quelques particularités, complexifiant la sensibilisation aux inégalités scolaires, dont la perception s'inscrit par ailleurs dans un contexte sociétal peu favorable aux interprétations en termes de groupes sociaux. Pour comprendre les difficultés scolaires, les explications individualisantes dirigent la focale sur l'élève (son comportement, ses troubles, etc.), ce qui masque leur composante sociale, notamment le fait que les élèves perçus comme étant en difficulté sont majoritairement issus de milieux défavorisés.

³ Le cours analysé ici est suivi par des étudiant-e-s en sciences de l'éducation, dont une grande partie aspire à devenir enseignant-e à l'école primaire. Si, par commodité et pour des raisons d'argumentation, nous choisissons d'utiliser l'expression « futur-e-s enseignant-e-s », elle ne doit pas faire oublier qu'une petite partie du public exclut, dès le départ, de choisir cette voie professionnelle.

Un parcours sans difficulté particulière

De prime abord, les futur·e·s enseignant·e·s ont majoritairement connu un parcours scolaire sans difficulté particulière. Près de 90 % des étudiant·e·s du cours estiment avoir eu des résultats excellents ou bons à l'école primaire et plus de 80 % pour ce qui concerne leur scolarité secondaire (résultats extraits du questionnaire administré aux étudiant·e·s en 2017). Cette tendance s'entrevoit aussi bien dans le discours des étudiant·e·s qui envisagent d'entrer dans la formation que dans celui des enseignant·e·s en fonction. Ils qualifient généralement leur parcours scolaire de «classique» ou de «normal». *«Mon parcours est très classique. J'ai fait mes années d'école normalement: école primaire, cycle, collège, et puis après l'Uni; j'ai fait ma licence et puis j'ai postulé.»* (Extrait d'un entretien avec une enseignante de 4P⁴, [Rufin, 2017]) C'est également le cas de cette élève en dernière année du collège⁵ qui souhaite devenir enseignante.

Chercheur: *«Depuis un an qu'on discute, tu as beaucoup insisté sur le fait que tu as eu un parcours normal, tu l'as souvent dit.»*

Émilie: *«Oui! Ça veut dire se conformer à ce qu'on nous demande, faire au mieux pour que nos enseignants nous apprécient! On attend des résultats de nous, on les a et puis voilà. Ça se passe sans difficulté, sans problèmes de santé ou quoi que ce soit. On passe nos années sans non plus des résultats brillantissimes, mais pas non plus des résultats très mauvais. Voilà, un parcours normal; on passe par la primaire, le cycle et puis le collège et on arrive à l'Uni!»* (Extrait d'un entretien avec une élève de collège [Serir, 2022])

⁴ À Genève, l'enseignement primaire est constitué de la division élémentaire qui regroupe les degrés d'enseignement allant de la 1P à la 4P pour les élèves de quatre à huit ans et de la division moyenne regroupant les degrés allant de la 5P à la 8P pour les élèves de huit à douze ans.

⁵ Dernière année du secondaire II.

De même, la plupart des enseignant-e-s évoquent une expérience positive, de bons souvenirs scolaires ou l'impression que l'école et les enseignant-e-s les ont aidés à progresser.

« Je suis issu d'une famille d'enseignants, donc on parlait beaucoup d'enseignement à la maison. Et puis j'ai une expérience réussie en tant qu'élève à l'école. J'ai eu des profs formidables, j'en ai retiré beaucoup de choses positives. J'étais un enfant assez anxieux, j'ai des profs qui ont compris ça, qui m'ont beaucoup porté et apporté; ils m'ont fait croire en mes capacités. Aujourd'hui, l'adulte que je suis devenu, c'est aussi beaucoup grâce à eux. » (Extrait d'un entretien avec un enseignant de 1P, [Rufin, 2017])

Ils tendent à ancrer leur choix professionnel dans leurs souvenirs d'enfance, ce qui dénote une image idéalisée de l'école.

« Depuis toujours j'ai voulu faire enseignante... Une vocation... Je jouais à la maîtresse quand j'étais petite, j'inventais des enfants, ma sœur faisait souvent partie des élèves... J'aimais transmettre des choses. C'était évident que je ferais sciences de l'éducation. » (Extrait d'un entretien avec une enseignante de 6P, [Rufin, 2017])

La force de cette image idéalisée est telle chez les étudiant-e-s qui débutent la formation que le décalage avec le discours sociologique provoque leur incrédulité; ils et elles ont du mal à croire que cette institution puisse être discriminante ou violente à l'égard de certains enfants. La remarque de cette étudiante pendant le cours montre que le discours sociologique leur paraît éloigné de leur expérience.

« Mais ce que vous nous dites là [sur le fait qu'au fil de la scolarité, les mondes scolaires sont davantage marqués socialement], ce n'est pas du tout ce que j'ai vécu, moi, dans mon expérience personnelle. Même au gymnase⁶, j'avais des ami-es de tous les milieux sociaux! » (Remarque d'une étudiante pendant le cours, année 2020-2021)

⁶ Établissement d'enseignement secondaire II qui conduit à l'obtention d'une maturité gymnasiale (équivalent du baccalauréat général en France), permettant d'entrer directement à l'université.

L'idée qu'ils vont participer à un système dont le fonctionnement et les pratiques pédagogiques alimentent les inégalités sociales est difficile à intégrer dans leur identité professionnelle en construction.

« C'est horrible ce que vous nous montrez [le très faible pourcentage de retour dans l'enseignement ordinaire des élèves orientés vers l'enseignement spécialisé]! Pour moi qui veux devenir enseignante spécialisée... Je veux les aider ces élèves! Qu'est-ce que je peux faire? » (Remarque d'une étudiante pendant le cours, année 2021-2022)

Certes, l'image idéalisée de leur expérience scolaire se révèle bien souvent une reconstruction *a posteriori* ou un discours de façade. Lorsque les étudiant·e·s se sentent autorisé·e·s à parler librement, des failles apparaissent dans les discours de « bons élèves » et des vécus ambivalents voire douloureux surgissent (Serir, 2022). L'élève de collège citée précédemment qui évoquait son parcours « normal », lorsqu'elle est placée dans un climat de confiance avec le chercheur, parle également de « *tout ce qu'elle a détesté à l'école* ».

Chercheur: *« Mais pourquoi vouloir entrer en sciences de l'éducation ? »*

Émilie: *« J'ai pas eu de passion pour mes études! Je te l'ai dit, je n'étais "ni trop forte, ni trop nulle!" Alors c'est logique que je rentre en sciences de l'éducation! »*

Chercheur: *« Attends, je ne comprends pas. »*

Émilie: *« "Ni trop forte, ni trop nulle", ça veut tout dire pour moi... J'ai jamais eu de plaisir à l'école en fait, ou très peu. Tu veux que je fasse quoi après? Médecine? »* (elle rit)... *« Apprendre des trucs par cœur, de la compétition... tout ce que j'ai détesté à l'école! Oh non! »* (élève en dernière année du collège, [Serir, 2022])

La souffrance à l'école semble être un vécu largement partagé, mais qui nécessite d'être réactivé pour être conscientisé. De ce fait, les récits personnels, pour autrui ou pour soi-même, jouent un rôle essentiel pour une appréhension incarnée, concrète et sensible des inégalités scolaires (Payet et Rufin, 2022).

Au-delà des expériences singulières, la volonté (ou l'obligation) de renvoyer une image de conformité aux attentes de la formation conduit les étudiant·e·s à occulter les expériences douloureuses qu'ils ou elles ont pu vivre personnellement ou dont ils ou elles ont été les témoins au cours de leur scolarité.

« Dans les premières entrevues que j'ai avec les étudiants qui suivent la formation d'enseignant, ils me parlent de leurs souvenirs d'école de manière idyllique : les jeux dans la cour de récréation, les copains qu'on est content de retrouver, les enseignants compréhensifs... Pourtant, après plusieurs rencontres, une fois qu'un climat de confiance est installé, ils n'évoquent quasiment plus que des expériences négatives : le jour où l'enseignant a dit devant toute la classe qu'il avait eu une mauvaise note, le jour où elle a été punie, etc. » (Extrait du journal de recherche, [Serir, 2022])

Ce point est particulièrement intéressant car il interroge la formation des enseignant·e·s, les attentes envers ces étudiant·e·s, la manière dont ils et elles sont sélectionné·e·s, les savoirs et les discours valorisés. Il questionne donc indirectement la responsabilité des formateur·trices (dont les sociologues) dans la construction de l'identité professionnelle des futur·e·s enseignant·e·s et dans le regard qu'ils et elles porteront sur les difficultés scolaires de leurs élèves. Si les étudiant·e·s présentent leur parcours comme étant sans aspérité, c'est qu'ils et elles pensent qu'un profil de bon élève correspond aux attentes des formateur·trices et aux critères de sélection. Tout du moins, il leur paraît préférable (pour être recruté·e dans la formation par exemple) de gommer ce qui pourrait sembler non conforme à l'image d'un·e enseignant·e.

Entre une image enchantée et un discours de réalité

Au fil de la formation (mais dès la première année), nous constatons que le discours idéalisé sur l'école se mêle à un discours « de réalité » qui se présente comme un discours de lucidité (Maulini, 2019 ; Serir, 2022). Certains étudiant·e·s entrent dans la formation avec l'idée de contribuer à épanouir les enfants et de les aider à grandir, mais les

messages de la formation, motivés par la volonté de les préparer à la dureté du métier et au sentiment d'impuissance que vivent de nombreux enseignant-e-s en fonction, les incitent à la prudence et au recul. Le corollaire est une vision négative du métier : « *ça va être difficile* », « *avec les élèves ça va être éprouvant* », « *avec les parents c'est souvent l'horreur* », « *avec les collègues ça peut être compliqué* » (extraits de discussions avec les étudiant-e-s). Une telle image dualisée du métier, entre enchantement et désenchantement, favorise le fatalisme et paraît peu propice à une mobilisation contre les inégalités. L'extrait du journal de bord tenu par cette étudiante en formation, qui s'est interrogée durant plusieurs mois sur son rôle, traduit cette résignation progressive, dans laquelle elle parvient finalement à trouver un certain confort.

« J'arrive enfin à comprendre ce qu'on attend de moi. Je commence à trouver plus de sens à ce métier qu'on ne cesse de me dire qu'il est le plus beau du monde. [...] La reconnaissance de mes formatrices de terrain qui me complimentent ou des élèves qui m'ont offert plein de dessins, toutes ces considérations réconfortantes me rassurent. Je laisse de côté cette impuissance honteuse qui m'habitait depuis quelque temps : "À quoi bon être enseignante?". Il y a tant d'échecs et de difficultés à l'école que je me demandais comment j'allais y arriver et quel sens donner à tout ça... J'ai fini par accepter que tout ne doit pas se passer comme je l'avais prévu, moi qui jusque-là avais été une bonne élève. Je comprends qu'on ne peut pas sauver tout le monde, que le lâcher-prise peut aussi être une réjouissance, car il me laisse le temps de voir ce que j'ai fait de bien. » (Extrait du journal de bord d'Amélie⁷, étudiante en formation, [Serir, 2022])

« *On ne peut pas sauver tout le monde!* ». Cette formule sonne comme une passion triste (Naess, 2017; Spinoza, 2011/1677) peu favorable à l'action. Progressivement, les étudiant-e-s perdent confiance en leur capacité à changer les choses, ce qui constitue un obstacle à l'enseignement des inégalités, car pour se réappropriier positivement cette question, il est nécessaire de l'inscrire dans une perspective de changement et d'action.

⁷ Les prénoms mentionnés dans cet article ont été modifiés pour garantir l'anonymat des participant-es.

L'idéologie méritocratique et l'individualisation de l'enseignement

Le dernier obstacle que nous relevons est diffus mais pesant. Il s'agit de la force de l'idéologie méritocratique dans nos sociétés qui, associée à l'évidence de la bienveillance de l'institution et à la prégnance des interprétations médico-psychologiques de la difficulté scolaire (Morel, 2014), conduit à des explications individualisantes et non pas à une remise en question du fonctionnement de l'école (Deshayes et al., 2019).

« On aimerait une école où tout le monde arriverait au même niveau, mais c'est une école utopique, pour une société utopique, parce que... malheureusement ou heureusement, on n'arrive pas tous au même niveau à la fin de sa carrière scolaire, on n'a pas tous les mêmes aspirations, on ne veut pas tous entrer à l'université. » (Extrait d'un entretien avec une enseignante de 8P, [Rufin, 2017])

Si les enseignant-e-s sont incité-e-s – à travers les discours et mesures institutionnelles – à corriger les inégalités de chance de réussite, c'est principalement sur un mode individuel, en considérant les besoins, les aptitudes et les difficultés de chaque élève (Rufin, 2017). Par exemple, l'école inclusive entend *« offrir à chaque enfant l'environnement scolaire le plus adapté, lui permettant de maximiser son potentiel quels que soient ses besoins, son handicap, son talent, son origine ou ses conditions de vie économiques ou sociales »*⁸. Toutefois, comme cet objectif se traduit par une appréhension des difficultés scolaires à partir de diagnostics, de prestations et de catégories prédéfinis, la personnalisation de l'enseignement prend une forme qui s'éloigne de son idéal, au sens où cela ne nécessite en rien un changement des normes, de la pédagogie, des contenus, de l'évaluation ou des relations entre apprenants dans l'école ordinaire (Rufin et Payet, 2021).

La perspective dominante de personnalisation de l'enseignement tend à invisibiliser les situations inégalitaires, voire à les essentialiser.

⁸ *L'école inclusive à Genève. C'est quoi?*, film de Daniel Rufi, Département de l'instruction publique, 2015 (<https://edu.ge.ch/site/archiproduct/lecole-inclusive-a-geneve/>).

Il semble normal aux yeux des étudiant·e·s, qui reprennent ici un sens commun très largement partagé dans la société, que certains réussissent mieux que d'autres. Dans cette perspective, les différences de parcours scolaires expriment les singularités, la personnalité propre de l'élève. Par ailleurs, l'idéologie du mérite individuel se combine à des schèmes explicatifs culturalistes qui attribuent les différences de réussite scolaire au milieu social et culturel (Serir, 2021, 2022). Les enseignant·e·s sont largement convaincus que les enfants de milieux défavorisés ont davantage de difficultés, mais cette appréhension n'est pas verbalisée sur un mode collectif; elle reste individualisée, adossée à un individu particulier et non à un groupe, reconfigurée à partir d'une rhétorique méritocratique. L'appartenance sociale est perçue comme une des composantes de la personnalité de l'individu. Le culturel et le social sont individualisés – si l'individu en manifeste le mérite, il peut s'en sortir. L'idéologie méritocratique vient dès lors entériner les constats inégalitaires (Mottet, 2013; Rufin, 2017).

La démarche d'enseignement expérimentée : la réhabilitation des affects

Les obstacles ainsi identifiés nous conduisent à repenser l'enseignement sociologique à destination des futur·e·s enseignant·e·s et à formuler le postulat suivant: pour que les inégalités scolaires prennent véritablement sens pour les étudiant·e·s, l'enseignement des processus sociologiques doit être connecté à leur expérience sensible et donc à leurs affects. Sans cette dimension incarnée, les inégalités sociales demeurent des représentations abstraites, qui ne renvoient pas à des expériences réelles ou à des processus ordinaires. À la remarque d'une étudiante intervenant dans le cours pour déclarer « *mais ce que vous nous dites là, ce n'est pas du tout ce que j'ai vécu, moi, dans mon expérience personnelle* », il est toujours possible de répondre que la sociologie s'attache aux processus sociaux et aux tendances générales et que ceux-ci ne sont pas immédiatement perceptibles par les individus. Mais cela ne résout pas le problème de l'incarnation concrète des inégalités, d'autant que le discours sur l'égalité des chances et sur le mérite est puissant

(Duru-Bellat, 2009; Forsé et Parodi, 2009; Tenret, 2011). Il semble fondamental de déconstruire l'image d'une école qui ne serait que vertueuse, ce qui nécessite une prise de conscience des expériences personnelles, non idéalisées ou reconstruites au regard de l'ambition de devenir enseignant-e.

La démarche du cours

La démarche expérimentée dans le cours est fondée sur la déconstruction des évidences (Payet et Rufin, 2015) et sur l'expérience d'un raisonnement critique que les étudiant-e-s sont invité-e-s à engager. En s'écartant d'une forme scolaire ou universitaire conventionnelle, il s'agit de réhabiliter les affects éprouvés (Kakpo et Lemêtre, 2019; Næss, 2017) par les étudiant-e-s et de stimuler les échanges avec l'équipe enseignante ou entre pairs (Rufin et Payet, 2022). Nous centrons ici notre propos sur la question des affects, mais elle est indissociable de celle des échanges. Pour être travaillés, les affects ont besoin d'un contexte qui permette leur expression, lequel dépend des conditions pédagogiques (temps, sentiment de liberté, climat de confiance, d'écoute, de non-jugement, allègement du poids de l'évaluation, etc.).

Durant l'année, le cours est séquencé en plusieurs grands thèmes et pour chacun d'entre eux, la démarche est identique. Nous commençons en proposant un «matériau déclencheur» qui peut être une vidéo, une photo, un extrait d'observation ou d'entretien de recherche, etc. Puis, l'expression des affects est formalisée au cours d'une deuxième étape de la démarche, par un moment spécifique dans le cours. Pendant quelques minutes, chaque étudiant-e réfléchit seul ou à deux aux affects engendrés par le matériau déclencheur. Au début de l'année, ces derniers font l'objet d'une discussion en auditoire qui sert surtout à montrer qu'à ce moment de la démarche, tous les ressentis sont légitimes et peuvent être exprimés. Puis, au fil des séances, il ne paraît plus nécessaire d'en discuter ouvertement; ce temps reste alors privé. Une troisième étape de la démarche consiste à identifier les discours de sens commun et ceux de l'institution sur le thème proposé; il s'agit notamment de décentrer le regard et de distinguer les perspectives des différents acteurs. Ce

n'est que lors d'une quatrième étape qu'une montée en généralité intervient et qu'un questionnement sociologique peut se dégager. Des théories, concepts, recherches sociologiques viennent alors alimenter la réflexion dans une cinquième étape. Pour l'évaluation du cours, nous accompagnons les étudiant·e·s dans l'expérimentation de cette démarche, en groupe de deux ou trois étudiant·e·s, à partir d'un matériau déclencheur recueilli personnellement (un récit biographique, une scène observée dans un stage, une discussion avec un·e enseignant·e, etc.), qui prend *in fine* la forme d'un texte écrit d'une quinzaine de pages.

La réhabilitation des affects

La sociologie a traditionnellement tendance à considérer les affects comme des obstacles à la construction d'une posture sociologique (Bourdieu, Chamboredon et Passeron, 2021/1968), parce qu'ils sont proches du sens commun et qu'ils sont peu en adéquation avec une lecture en termes de dynamiques sociales ou de groupes sociaux. Si les approches se sont diversifiées dans la recherche, cette posture reste cristallisée dans l'enseignement de la discipline, autour de l'enjeu de convaincre (les étudiant·e·s) de la scientificité du regard sociologique. C'est particulièrement le cas en sciences de l'éducation où la sociologie est en concurrence avec d'autres disciplines (la psychologie ou les neurosciences par exemple) moins déstabilisantes pour l'identité de futur·e enseignant·e, dans la mesure où elles portent plus systématiquement leur regard sur les élèves et leurs difficultés. Toutefois, soit parce que les affects sont passés sous silence, soit parce qu'on ne connaît pas bien le rôle des affects (Næss, 2017), leur mise à distance pourrait freiner l'entrée dans la posture sociologique. En ignorant le vécu, le ressenti, les perceptions et l'analyse que font les étudiant·e·s des situations qui leur sont exposées, nous nous privons de la compréhension qu'ils procurent, laquelle est enchâssée dans des affects. Coupées des affects qu'elles engendrent chez l'individu, les inégalités scolaires demeurent des constats froids, à distance des expériences vécues, ce qui offre peu de prises. Par exemple, pour comprendre comment la relation entre l'école et les parents – qui vise pourtant l'amélioration de la situation

scolaire de l'élève – peut également alimenter un jugement social de l'enseignant-e sur les difficultés de celui-ci, la perception du sentiment de honte éprouvé par une mère de famille lorsque l'enseignant formule des conseils éducatifs constitue un puissant levier. C'est parce que nous les ressentons et que nous les ressentons fortement, intimement, que nous percevons les processus sociologiques.

«Le fait de lire le vécu d'une élève migrante [le matériau déclencheur de ce groupe de trois étudiantes est le témoignage d'une de leurs amies, originaire de Syrie] nous a beaucoup touché et surpris. Cela nous a permis de voir la réalité d'une personne ayant un parcours différent de la majorité et les difficultés qui en ressortent. Nous nous sommes mieux rendu compte des inégalités qui existent dans le milieu scolaire.» (Extrait du travail rendu par un groupe d'étudiant-e-s)

Ici, les affects sont entendus non pas tant dans une acception psychologique proche des émotions ou de réactions spontanées face à un élément déclencheur («ça me rend triste», «ça me met à colère»), que pour signifier qu'il s'agit de «saisir par les sens», dans une introspection personnelle («est-ce que cela m'évoque une expérience que j'ai moi aussi rencontrée dans mon parcours?», «est-ce que selon mes valeurs, je peux accepter cette situation?», «pourquoi ai-je l'impression que les enseignants ont toujours raison?»). Dans le cours, les affects sont formalisés lors d'une étape à part entière et durant un temps défini, à la différence de la réalité où ils sont présents de façon plus continue. Mais ce qui importe, c'est d'amorcer le processus de réflexion qui peut se poursuivre ailleurs, à un autre moment, en dehors du cours. Il s'agit de reconnaître l'affect comme un levier de la sensibilité nécessaire à l'appréhension des processus sociologiques, comme la possibilité et la légitimité de se réapproprier son histoire et son vécu, sa sensibilité au monde, ce qui ne peut pas être institutionnalisé (Næss, 2017). De fait, dans la démarche pédagogique, nous nous interdisons de commenter l'expression des affects, que nous postulons libres de leurs significations.

Des différences selon les expériences scolaires des étudiant·e·s ?

Pour approfondir le rôle des affects dans l'enseignement des inégalités scolaires, nous envisageons une distinction selon les parcours scolaires des étudiant·e·s, entre ceux qui ont connu des expériences scolaires de « majoritaire » et ceux qui ont connu des expériences de « minoritaire » (Armony, 2003). Cette distinction reste idéal-typique, car si l'expérience de majoritaire ou de minoritaire s'inscrit dans des rapports de classes ou de pouvoirs, elle dépend également de la manière dont les individus la vivent subjectivement. Une expérience qui peut globalement être qualifiée de majoritaire peut être parsemée d'événements vécus sur un mode minoritaire, et réciproquement.

Pour les « minoritaires », c'est-à-dire ceux qui entrent à l'université après avoir connu un parcours scolaire chaotique et douloureux, le discours sociologique éclaire assez facilement leur expérience ; il donne du sens et légitime leurs affects. Leur biographie scolaire et leur sensibilité trouvent un écho avec les processus mis en exergue par les enquêtes sociologiques.

« Tout ce qu'on a vu cette année dans ce cours, les différences de réussite selon les milieux sociaux, la manière dont on perçoit les élèves... , ça a éclairé beaucoup de choses pour moi qui suis originaire de l'immigration. Je vois mon parcours différemment, je comprends mieux. » (Remarque d'une étudiante lors du dernier cours de l'année, 2021).

Pour ces étudiant·e·s, les constats sociologiques suffisent à déverrouiller, à réactiver, à réveiller les affects sous-jacents. Ils donnent aux affects éprouvés de manière solitaire (le sentiment d'avoir survécu au système scolaire, de ne pas avoir été à leur place dans ce système, etc.) un sens collectif (et donc sociologique). De plus, ces étudiant·e·s entrent plus fréquemment dans la formation avec un regard critique vis-à-vis de l'institution (de son fonctionnement, des pratiques enseignantes), avec la volonté de faire autrement que ce qu'ils ont vécu en tant qu'élèves et cette perspective se révèle congruente avec le regard sociologique.

Pour eux, une sociologie enseignée de manière conventionnelle peut suffire à faire émerger une sensibilité aux inégalités – ce qui ne veut pas dire pour autant qu'ils réussissent mieux les examens, si les attentes d'évaluation restent scolaires.

«J'ai beaucoup réfléchi aux raisons qui nous permettent d'être critiques... Je me suis fait cette petite réflexion personnelle: on s'autorise plus facilement à être critique lorsqu'on se remet en question, qu'on s'interroge sur soi-même et le monde qui nous entoure; cela vient aussi plus facilement lorsqu'il y a un traumatisme, car une fois le choc passé, on a besoin de trouver des raisons, des réponses à ces traumatismes. Je pense qu'il y a beaucoup de monde très critique de l'école mais ils ne se dirigent pas vers l'enseignement. [...] Je pense que pour pouvoir se diriger vers l'enseignement et être critique il faut déjà avoir atteint une forme de résilience et avoir pris du recul sur notre situation et qu'à l'âge de choisir une orientation, il est difficile pour les élèves qui sont critiques vis-à-vis de l'institution de choisir cette orientation. Je n'aurais pas pu être dans cette démarche à 18 ans, car les traumatismes scolaires étaient encore trop présents. [...] C'est aussi ce que j'ai constaté avec mes camarades d'université. Ceux qui avaient plus de facilité avec votre cours [à entrer dans la logique du cours] étaient ceux qui étaient en réorientation professionnelle, soit qui avaient échoué dans une autre faculté, soit ceux qui avaient fait une longue pause dans leurs études.» (Extrait du journal de bord d'Eva, [Serir, 2022]).

En revanche, les modalités d'enseignement sont cruciales pour les «majoritaires» (qui sont aussi les plus nombreux), ceux qui ont connu un parcours scolaire linéaire, sans difficulté particulière, ceux qui ont eu l'impression d'avoir été des bon-ne-s élèves, d'avoir été à leur place au sein du système scolaire et *a fortiori* pour les enfants d'enseignant-e-s. Ces étudiant-e-s ont la conviction que l'institution scolaire est vertueuse et que celle-ci récompense leurs efforts. Leurs valeurs, *a priori*, sont en adéquation avec celles qui sont promues par l'institution et c'est d'ailleurs pour cette raison qu'ils et elles projettent de l'incarner. Ils et elles ont bien conscience des différences sociales de réussite, mais il leur est difficile d'entrevoir le rôle de l'école dans la production et

la reproduction des inégalités. Ils et elles peuvent compatir à leurs pairs qui ont échoué, mais il leur est difficile de saisir les mécanismes institutionnels de cet échec.

« Lorsque nous avons commencé le travail sur notre matériau déclencheur [le commentaire d'une enseignante dans le livret scolaire d'un élève], je trouvais difficile de me positionner du point de vue minoritaire, en l'occurrence de l'élève, car j'avais quand même en tête le fait que si la professeure avait écrit un commentaire comme celui-ci, c'est qu'il y avait une bonne raison, c'était justifié. » (Extrait du travail rendu par un groupe d'étudiant-e-s)

Si le discours de « majoritaire » est dominant chez les étudiant-e-s des sciences de l'éducation, il n'est pas sûr qu'il renvoie à une réalité vécue. De longs entretiens répétés avec un panel d'étudiant-e-s tendent plutôt à montrer que leur biographie scolaire est teintée d'affects ambivalents. Mais, comme ils et elles projettent un devenir enseignant, une sorte de voile est jeté sur les aspects négatifs. Ce qui semble le plus caractériser ce public spécifique d'étudiant-e-s en sciences de l'éducation, c'est « *une expérience scolaire d'inexistence* » (Serir, 2022), c'est-à-dire l'impression de ne pas avoir existé en tant qu'élève, de ne pas avoir été suffisamment brillant-e ou suffisamment dérangeant-e aux yeux des enseignant-e-s pour être considéré-e-s. Cette expérience d'inexistence n'est pas heureuse, mais elle est difficile à conscientiser. Offrir aux étudiant-e-s « majoritaires » un cadre qui leur permette d'exprimer ou de réactiver leurs affects malheureux, évite qu'ils les réécrivent uniquement dans un schéma « heureux » puisque « eux, ils s'en sont sortis ».

De fait, il s'agit pour tou-te-s, majoritaires comme minoritaires, de construire un devenir minoritaire (Deleuze et Guattari, 1980), qui ne peut être que collectif et basé sur le partage d'expériences de minoritaires (Payet et al., 2022). Dans le cours, en travaillant à partir des affects comme un levier de la sensibilité, nous renvoyons les étudiant-e-s non pas à leur avenir – ce que fait généralement une formation qui entend préparer de futur-e-s professionnel-le-s –, mais à leur sensibilité passée et actuelle. Cette perspective permet d'envisager qu'il est possible de toucher (au sens d'affecter) tous les étudiant-e-s et de refuser une vision

fataliste qui consisterait à penser que pour une grande majorité d'entre elles et eux, les constats sociologiques ne trouveront un écho que très parcellaire, car éloignés de leurs réalités vécues.

Conclusion

La réflexion menée dans cette contribution sur la manière de sensibiliser les futur·e·s enseignant·e·s à la question des inégalités scolaires nous conduit à interroger l'enseignement de la sociologie à ce public spécifique et au-delà. Les obstacles rencontrés sont liés aux parcours des étudiant·e·s, à la formation qu'ils et elles suivent, mais aussi à un contexte sociétal qui tend à individualiser la réussite ou l'échec scolaire. L'expérimentation d'une démarche qui place au cœur de l'enseignement les affects éprouvés individuellement pour saisir les processus sociologiques ouvre la possibilité de toucher tou·te·s les étudiant·e·s, y compris celles et ceux qui sont, *a priori*, les plus éloigné·e·s d'un regard critique sur l'école. Une telle perspective implique toutefois un questionnement sur la nature du rapport pédagogique entre l'enseignant·e et l'apprenant·e. La réhabilitation des affects dans l'enseignement de la sociologie interroge fondamentalement la discipline et son enseignement, car elle impose de considérer une égalité des expériences et des vécus (Rancière, 1987). Bien qu'elle se soit établie sur la dénonciation des rapports de pouvoir, la sociologie n'a paradoxalement pas l'habitude de questionner celui qui s'établit lorsqu'elle entre dans un auditoire et s'enseigne.

La sociologie étant avant tout une activité de recherche, les réflexions sur la pédagogie et sur la posture d'enseignement font très rarement l'objet de réflexions partagées. Dans ce contexte où chacun·e tait ses difficultés, ses dilemmes et ses hésitations (mais aussi ses tâtonnements et ses expérimentations), ce qui compte, c'est de paraître légitime dans ce rôle. Et à cette fin, il est plus aisé de reprendre les canons d'un enseignement traditionnel où l'enseignant·e détient le savoir, quitte à ce qu'il ou elle s'éloigne des postulats théoriques ou des postures méthodologiques qu'il ou elle défend dans ses propres recherches. De même, l'enjeu de légitimité est particulièrement fort pour la sociologie dans un cursus en sciences

de l'éducation, puisque le regard sociologique y est en concurrence avec d'autres disciplines. Ce souci (voire cette nécessité) de faire la preuve de la scientificité de la sociologie invite à reprendre les images de la science auxquelles les étudiant·e·s sont davantage acculturé·e·s : la pensée rationnelle, la démarche déductive, la rupture avec les affects.

Pourtant, croire que la sociologie se construit sans affects, sans un terreau profondément sensible, semble illusoire. Le travail intellectuel et l'expérience sensible vont de pair. Les concepts tentent d'exprimer ce qui est de l'ordre du vécu, les modélisations sont ancrées dans des expériences concrètes (Laforge, 2021). Dans l'activité de recherche, quand le ou la sociologue pense, perçoit, décrit, quand il ou elle cherche à rendre compte de ses observations de terrain, il ou elle se sert de ses sens et de ses affects. La censure des affects par le ou la sociologue devenu·e enseignant·e interpelle autant l'impensé d'une relation de pouvoir avec les étudiant·e·s (Freire, 2013) que sa capacité à assumer, au sein d'un univers académique de plus en plus normatif (Rufin et Deshayes, 2021), une spécificité de la sociologie comme science engagée dans le monde (Ingold, 2013 ; Payet et al., 2022). Elle le prive des ressources nécessaires à la transmission de sa discipline, tant le regard sociologique est en premier lieu une expérience sensible à laquelle doivent pouvoir accéder les étudiant·e·s. Pour celles et ceux qui se destinent à devenir enseignant·e, la posture pédagogique du sociologue recèle une importance toute particulière au regard de la perspective de réduction des inégalités sociales à l'école.

Bibliographie

- Armony, V. (2003). Minorité. Dans G. Ferréol et G. Jucquois (éd.), *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles* (p. 209-210). Armand Colin.
- Baluteau, F. (2005). *La sociologie, une science pour former les enseignants ? Le savoir sociologique chez des formateurs d'enseignants*. Fabert.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C. et Passeron, J.-C. (2021/1968). *Le métier de sociologue*. EHESS.

- Deleuze, G. et Guattari, F. (1980). *Mille plateaux*. Minuit.
- Demeuse, Frandji, D., Greger, G. et Rochex, J.-Y. (dir.). (2008). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe? Conceptions, mises en œuvre, débats*. INRP.
- Deshayes, F., Payet, J.-P., Pelhate, J. et Rufin, D. (2019). «C'est déjà les parents qu'il faudrait éduquer!» Intentions, opportunités et tactiques d'une pratique enseignante inconfortable. *Sociétés et jeunesses en difficulté*, 22. <https://journals.openedition.org/sejed/9569>
- Dubet, F. (2002). Pourquoi ne croit-on pas les sociologues? *Éducation et sociétés*, 9(1), 13-25. <https://doi.org/10.3917/es.009.0013>
- Dubet, F. (2021). L'école française: l'épuisement d'un modèle. *Revue du MAUSS*, 57, 202-205.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M. et Vérétoit, A. (2010). *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Seuil.
- Duru-Bellat, M. (2009). *Le mérite contre la justice*. Presses de Sciences Po.
- Ebersold, S. (2017). *Éducation inclusive: privilège ou droit*. Presses universitaires de Grenoble.
- Ebersold, S. et Armagnague, M. (2021). Introduction. De la fabrication du besoin éducatif: enjeux, travail d'institution et référentiels normatifs. *Agora débats/jeunesses*, 87, 39-49.
- Felouzis, G. (2020). *Les inégalités scolaires* (2^e éd.). Presses universitaires de France.
- Forsé, M. et Parodi, M. (2009). Mérite et égalité. Dans M. Duru-Bellat et Meuret, D. (dir.), *Les sentiments de justice à et sur l'école* (p. 83-101). De Boeck Supérieur.
- Freire, P. (2013). *Pédagogie de l'autonomie*. Érès.
- Ingold, T. (2013). *Marcher avec les dragons*. Zones sensibles.
- Kakpo, S. et Lemêtre, C. (2019). L'auto-socioanalyse: un outil au service de la démocratisation universitaire? *Socio-logos*, 14. <https://journals.openedition.org/socio-logos/4500>
- Laforgue, D. (2021). *L'institution. Usages et portée d'un concept polymorphe dans un parcours sociologique*. Mémoire d'habilitation à diriger des recherches, Université de Savoie.

- Lipsky, M. (2010/1980). *Street-level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*. Russel Sage Foundation.
- Losego, P. et Pagnossin, E. (2009). Introduction: Que fait la sociologie dans la formation des enseignants? *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 10, 5-16.
- Maulini, O. (2019). *Éduquer, entre engagement et lucidité*. ESF.
- Merle, P. (2020). Les inégalités scolaires (1995-2020): Effets de l'origine sociale et du genre. *Agora débats/jeunesses*, 86, 25-41.
- Morel, S. (2014). *La médicalisation de l'échec scolaire*. La Dispute.
- Mottet, G. (2013). *À l'« École de la diversité »*. *Enquête sur la fabrique d'une politique éducative*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Næss, A. (2017). *Une écologie pour la vie*. Seuil.
- Payet, J.-P., Richardier, V., Serir, Z. et Rufin, D. (2022). De quels devenirs minoritaires sommes-nous les chercheurs? Expériences d'engagement dans la recherche collaborative et l'écriture créative. *Communication*, 39(2). <https://journals.openedition.org/communication/16365>
- Payet, J.-P. et Rufin, D. (2018). *Sociologie de l'éducation, une introduction critique: inégalités scolaires et pratiques institutionnelles* (3^e éd. revue et augmentée). Université de Genève.
- Payet, J.-P. et Rufin, D. (2022). Former autrement les futurs enseignants à la relation école-famille. L'expérience sensible d'un atelier d'écriture. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 50, 135-155.
- Perrenoud, P. (2002). La place de la sociologie dans la formation des enseignants: réflexions didactiques. *Éducation et Sociétés*, 9(1), 87-99.
- Rancière, J. (1987). *Le Maître ignorant: Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Fayard.
- Rochex, J.-Y. (2012). Les politiques de lutte contre les inégalités scolaires d'un pays à l'autre. *Revue française de pédagogie*, 178, 5-12.
- Rufin, D. (2017). *Les nouvelles régulations « en pratique » de l'action éducative*. *Sociologie compréhensive de l'établissement scolaire et de ses*

professionnels dans l'enseignement primaire genevois. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.

Rufin, D. et Deshayes, F. (2021). L'ethnographie au péril de la formalisation des procédures d'enquête. *Cambouis, La revue des sciences sociales aux mains sales*. <https://doi.org/10.52983/crev.vi0.77>

Rufin, D. et Payet, J.-P. (2021). À quoi sert le « besoin éducatif particulier » ? Dé-normativité et hyper-normativité en tension dans l'école inclusive. *Agora débats/jeunesse*, 87, 65-80.

Rufin, D. et Payet, J.-P. (2022). Un atelier d'écriture à l'Université. L'expérience sensible d'une présence à soi et aux autres en contexte de formation, *Recherche et éducation*, 24. <https://journals.openedition.org/rechercheseducations/13385>

Serir, Z. (2021). Représentations des difficultés scolaires et pratiques collaboratives à l'épreuve de l'ethnocentrisme éducatif : quand les enseignant-e-s peinent à se décentrer. Dans M. Sanchez-Mazas, G. Mottet, N. Changkakoti et A. Mechi (dir.), *L'école à l'épreuve de la complexité. Radicalisation, altérité, reconnaissance* (p. 89-110). L'Harmattan.

Serir, Z. (2022). *Insiders. Éléments et surgissements de la normalité. Étude sur la condition sociale des étudiants à l'enseignement primaire genevois*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université de Genève.

Spinoza, B. (2011/1677). *Éthique*. Hachette.

Tenret, E. (2011). *L'école et la croyance en la méritocratie : Représentations sociales et socialisation scolaire*. Presses universitaires de France.

Résumé

Prenant acte de la difficulté à sensibiliser les futur·e·s enseignant·e·s à la question des inégalités scolaires sans la réduire à une abstraction fataliste, le chapitre interroge les modalités d'enseignement de la sociologie de l'éducation dans la formation des enseignant·e·s. Après avoir identifié les obstacles majeurs liés à ce public spécifique, au cadre institutionnel de formation ou aux interprétations dominantes de la difficulté scolaire, il présente la démarche pédagogique expérimentée dans un cours magistral. L'analyse privilégie le rôle des affects, véritables leviers permettant de relier les processus sociologiques aux expériences concrètes et sensibles des étudiant·e·s. Elle conduit à engager une double réflexion, sur la relation de pouvoir entre l'enseignant·e et l'enseigné·e et sur le rapport du sociologue à la singularité scientifique de sa discipline.

Claire Benveniste

Laboratoire CIRCEFT (axe ESCOL), Université Paris 8

Objectifs officiels de « réussite de tous les élèves » et persistance des inégalités sociales d'apprentissage : enquête sur la formation didactique des enseignant·e·s du primaire en France

Introduction

Deux caractéristiques du système éducatif français ont motivé notre volonté de mettre en relation la formation initiale des enseignant·e·s du primaire et la construction des inégalités sociales d'apprentissage. D'une part, les enquêtes internationales PISA montrent que le lien entre la position scolaire des enfants et la position sociale de leurs parents est de plus en plus fort en France depuis les années 2000, et qu'il est plus fort en France que dans la grande majorité des pays de l'OCDE. D'autre part, des enquêtes de sociologie et d'ergonomie du travail¹ mettent en évidence l'impuissance des enseignant·e·s à agir face aux difficultés d'apprentissage de leurs élèves et les souffrances professionnelles que cela engendre, particulièrement en début de carrière dans des contextes

¹ Nous nous appuyons plus précisément sur ces recherches dans la première partie ci-dessous.

d'exercice défavorisés. Dans ce texte, nous nous préoccupons de la dissonance majeure qui existe en France entre le constat d'augmentation des inégalités socioscolaires et l'objectif de «réussite de tous les élèves» omniprésent dans le discours officiel, notamment en ce qui concerne la formation des enseignant-e-s. Les discours politiques invoquent les enjeux de réduction des inégalités sociales de réussite scolaire pour justifier les réformes de la formation initiale des enseignant-e-s, depuis la création des instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) en 1989 jusqu'à la mise en place des écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ÉSPÉ) en 2013². Pourtant, rares sont les recherches qui étudient les liens entre la formation des enseignant-e-s et la réduction des inégalités, comme l'ont souligné Maira Mamede et Julien Netter (2018).

Nous nous demanderons si et comment les futur-e-s enseignant-e-s sont familiarisé-e-s en formation au questionnement sociologique sur les processus d'enseignement-apprentissage: quel rôle peut jouer la formation initiale des enseignant-e-s dans la manière dont ils et elles comprennent et abordent les difficultés d'apprentissage de leurs élèves et, plus particulièrement, les difficultés des élèves issu-e-s de milieux populaires? C'est avec ce regard que nous étudierons les contenus des enseignements «étiquetés comme didactiques»³ en master MEEF (Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation) dans les ÉSPÉ en France entre 2016 et 2019. Dans quelle mesure les savoirs didactiques offerts en formation initiale permettent-ils aux enseignant-e-s de comprendre les difficultés auxquelles sont confronté-e-s les élèves de milieux populaires à l'école?

² Entre 2013 et 2019, le master MEEF était délivré dans les ÉSPÉ ayant un statut de composante universitaire, ce qui traduisait ainsi une volonté d'universitarisation de la formation des enseignant-e-s amorcée en 1989 avec la création des IUFM. En 2019, les ÉSPÉ sont devenues les INSPÉ (Institut national supérieur de professorat et de l'éducation), mais nous utilisons le sigle ÉSPÉ dans ce chapitre puisque notre recueil de données a été effectué avant 2019.

³ Nos résultats permettent de discuter en conclusion ce terme «didactique» utilisé dans les maquettes et les descriptifs; c'est pourquoi nous parlons ici d'enseignements «étiquetés comme didactiques». Dans la suite de ce chapitre, nous écrirons simplement «enseignements didactiques» par souci de lisibilité.

Interroger les contenus ordinaires de formation initiale pour comprendre les difficultés des élèves et des enseignant-e-s

Dans un contexte où les enseignant-e-s doivent désormais faire « face au défi d’enseigner la même chose à toute une génération, mais aussi de la confronter à des exigences d’apprentissage plus grandes » (Bonnéry, 2011a), la sociologie de la pédagogie⁴ met au jour différents processus qui contribuent aux difficultés des enseignant-e-s à faire apprendre tou-te-s leurs élèves.

D’une part, l’invisibilisation des objectifs et le caractère incident⁵ des savoirs en jeu dans les activités scolaires à l’école primaire sont susceptibles d’accentuer les malentendus sociocognitifs des élèves de milieux populaires « *peu familiers de ces mobilisations implicites, de cette circulation dans des univers de connaissances et de pensée hétérogènes* » (Bautier, 2010).

D’autre part, lorsque les élèves « réel-le-s » ne correspondent pas aux représentations idéalisées d’un-e élève en phase avec les codes scolaires, les enseignant-e-s ont tendance à s’adapter aux difficultés réelles ou supposées de leurs élèves. Cette « sur-adaptation » (Bautier et Goigoux, 2004) s’appuie le plus souvent sur un diagnostic des difficultés qui évacue la question sociale et la question des savoirs, ce qui peut conduire alors à un abaissement des exigences intellectuelles pour les élèves en difficulté. Ce processus conduit finalement à exposer les élèves, parfois même dans une même classe, à des univers de savoirs différents et inégalement porteurs

⁴ Voir les articles « Pédagogie et sociologie chez Jean-Claude Forquin » de Viviane Isambert-Jamati (2001), et celui de Stéphane Bonnéry dix ans plus tard, « D’hier à aujourd’hui, les enjeux d’une sociologie de la pédagogie » (2011).

⁵ L’idée « d’incidence des savoirs » est définie par Lalina Coulange (2010) en didactique des mathématiques : « *Les savoirs sont relayés au second plan des pratiques d’enseignement à l’école primaire : ils ne sont pas ou ne sont plus le principal point d’ancrage des choix ou des manières de faire des professeurs. Dès lors ils deviennent incidents : ils peuvent plus ou moins émerger dans les pratiques d’élèves et d’enseignants [...] sans jamais être ni à l’origine de ces pratiques, ni à leur dénouement* ».

en termes d'apprentissage (Rochex, 2011) et ce, lors des moments d'aide individualisée notamment (Toullec-Théry, 2015).

Enfin, pour faire face aux difficultés qu'ils et elles rencontrent sur le terrain et sans doute également par méconnaissance des processus de socialisation des élèves de milieux populaires, les enseignant-e-s construisent des discours explicatifs et des croyances – parfois relayées par les discours politiques et institutionnels – qui les dédouanent de la responsabilité des difficultés et des échecs de leurs élèves: fausse théorie du handicap socioculturel, idéologie du don réactualisée par la rhétorique des talents, médicalisation de l'échec scolaire, etc. Ces discours et ces croyances leur permettent certes de se justifier et de « tenir » sur le terrain, mais pas vraiment de comprendre comment agir sur les difficultés de leurs élèves.

Les enseignant-e-s ne portent pas toute la responsabilité de ces renoncements qui ont lieu dans un système éducatif français marqué par la dégradation des conditions du travail enseignant qui provoque de plus en plus de stress et d'anxiété (Balland, 2020; Jégo et Guillo, 2016). Si le métier peut encore apporter « *fierté et un sentiment d'utilité sociale* » (Danner *et al.*, 2020, p. 215), il subit globalement une crise de recrutement (Charles *et al.*, 2020). Pour comprendre ces difficultés, certains travaux étudient les impacts du Nouveau Management Public, par exemple l'augmentation des tâches administratives requises pour rendre compte du travail mené (Katz *et al.*, 2021, p. 105) ou de nouvelles gestions institutionnelles du temps de travail qui complexifient la conciliation des sphères personnelles et professionnelles des enseignant-e-s du premier degré (Lezeau, 2019). D'autres travaux s'interrogent plus précisément sur les conditions institutionnelles d'entrée dans le métier. Au moment de notre enquête, la formation des enseignant-e-s était concentrée en France sur une ou deux années d'études en ÉSPÉ: après avoir été reçu-e-s au concours de recrutement de professeur des écoles (CRPE), éventuellement préparé-e-s pendant une première année de master MEEF en ÉSPÉ⁶, les enseignant-e-s-

⁶ Cette première année de master MEEF n'a pas de caractère obligatoire pour s'inscrire au CRPE: selon les années et les académies, un peu moins de la moitié des lauréats du CRPE n'étaient pas inscrits en M1 MEEF.

stagiaires devaient assurer leur titularisation à la fin de leur année de stage en responsabilité à mi-temps, tout en validant une seconde année de master⁷ à partir d'un grand nombre d'évaluations et d'un mémoire. Cette surcharge de travail a conduit les nouveaux et nouvelles enseignant·e·s à des renoncements importants, notamment à l'idéal de « réussite de tous les élèves » pourtant présent au début de leur formation (Broccolichi et al., 2018). Cet idéal ne réapparaît pas lors des premières affectations en tant que titulaires qui ont lieu sur des terrains particulièrement difficiles (Dubois, 2020).

Notre contribution à la compréhension des renoncements des enseignant·e·s débutant·e·s face aux difficultés d'apprentissage des élèves de milieu populaire est focalisée sur l'« offre de significations » (Clerc, 2013, p. 272) proposée aux enseignant·e·s du primaire en formation initiale: quels sont les cadres de pensée, de référence offerts aux enseignant·e·s en formation – *via* les normes, savoirs et contenus qui y sont diffusés – pour construire les valeurs et les finalités de leur activité et interpréter⁸ ainsi les situations vécues en classe? Nos analyses des enseignements transversaux portant sur les inégalités socioscolaires, sur la difficulté scolaire et sur la différenciation pédagogique ont été précédemment publiées (Benveniste, 2018b) et communiquées (Benveniste, 2018a, 2020). Nous souhaitons nous concentrer ici sur les enseignements didactiques de master MEEF: dans quelle mesure les savoirs didactiques offerts en formation initiale permettent-ils aux enseignant·e·s de comprendre les difficultés auxquelles sont confrontés les élèves de milieux populaires à l'école?

⁷ Ou un diplôme universitaire en un an pour les lauréats du concours déjà titulaires d'un master.

⁸ Nous nous appuyons ici sur la notion d'interprétation de Bernard Rey: « *Par interprétation, nous entendons cette opération par laquelle, face à une situation et d'une manière qui peut être réfléchie ou non, on sélectionne certains aspects qu'on tient pour pertinent et on néglige les autres.* » (Rey, 2014, p. 51)

Pourquoi s'intéresser aux enseignements didactiques en formation initiale dans une recherche sur la construction des inégalités ?

Un nombre croissant de chercheurs et de chercheuses invitent à mettre l'accent sur la nécessité d'un croisement entre sociologie et didactique pour comprendre les processus de construction des inégalités (citons parmi d'autres travaux Lahire et Johsua, 1999; Bonnéry, 2011b; Losego, 2012; Rayou et Sensevy, 2014; Ligozat et al., 2014). Des travaux didactiques s'intéressent non seulement aux savoirs à transmettre, mais aussi aux activités de transmission-appropriation en situation réelle et aux difficultés des élèves en les situant dans différents contextes sociaux et institutionnels⁹. Certains travaux tiennent parfois compte de la socialisation familiale des élèves et, le plus souvent, du contexte social de la classe ou de l'établissement. S'ils restent encore minoritaires en didactique, ces travaux sont de plus en plus nombreux et sont souvent menés par des formateurs et des formatrices d'enseignant-e-s. Le poids des perspectives sociologiques dans les contenus didactiques transmis dans les ÉSPÉ pourrait ainsi être plus important que leur poids dans le champ de la recherche en didactique.

Par ailleurs, des travaux sociodidactiques montrent comment les normes et les idéaux pédagogiques construits en formation initiale, sans vigilance vis-à-vis de leur caractère socialement situé ou de leurs exigences didactiques, peuvent expliquer en partie la difficulté des enseignant-e-s à mettre en œuvre des démarches didactiquement pertinentes et ainsi, à faire apprendre tous leurs élèves (Goigoux, 2007; Marlot et Morge, 2015). Or, ces normes et idéaux pédagogiques se construisent probablement en grande partie dans les « cours de didactique »¹⁰. Laurent Lescouarch souligne par exemple « *la place*

⁹ Par exemple: en mathématiques (Butlen et al., 2012; Chesnais, 2020; Coulange, 2010; Robert, 2001), en EPS (Brière-Guénoun et al., 2018; Poggi & Bonbonne, 2018; Poggi-Combaz, 2002), en français (Bautier et Goigoux, 2004; Cèbe et Goigoux, 1999; Goigoux, 2007; Laparra et Margolinas, 2012), en sciences (Marlot et Morge, 2015), etc.

¹⁰ Ainsi que dans les enseignements liés aux stages, mais ils ne sont pas analysés dans ce texte.

importante prise par les approches des apprentissages issues des didactiques constructivistes dans la formation des enseignants» (2010). Ce deuxième point a été confirmé par des entretiens que nous avons menés avec une trentaine d'enseignant·e·s stagiaires en fin de formation initiale dans deux académies (Benveniste, 2018b). Ils font état d'une faible compréhension des mécanismes de construction des difficultés d'apprentissage des élèves de milieux populaires. De plus, ils mettent en évidence un discours de formation s'appuyant implicitement sur la définition d'un « *client idéal* » (Montmasson-Michel, 2019), soit un élève des classes moyennes et favorisées. Ce modèle ne correspond pas aux élèves d'une grande partie des stagiaires interrogés.

Ces entretiens nous ont amenée à formuler une hypothèse concernant l'offre de formation : à travers les contenus qui y sont diffusés, les enseignements didactiques pourraient encourager ou tolérer des conceptions et des pratiques de classe défavorables aux apprentissages des élèves de milieu populaire. Nous souhaitons mettre cette hypothèse à l'épreuve : l'« *aveuglement sociologique* » et l'absence de pertinence didactique souvent soulignés dans les pratiques des enseignant·e·s débutant·e·s, et que nous avons également mis en évidence dans leurs discours *via* l'analyse d'entretiens, pourraient-ils découler en partie des normes, des savoirs et des contenus transmis dans les enseignements didactiques en formation initiale ou, du moins, être renforcés par ces enseignements ? Ou bien se maintiennent-ils dans le discours et les pratiques des enseignant·e·s débutant·e·s *malgré* ces enseignements didactiques qui tenteraient de développer chez les formé·e·s une « *double vigilance sociale et didactique* »¹¹ propice à la réduction des inégalités d'apprentissage ?

¹¹ Cette formulation est celle de Jean-Yves Rochex sur le site de l'IFÉ (<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/les-formations-education-prioritaire/jean-yves-rochex-avec-wallon-et-vygotski>).

Une double contrainte méthodologique : chercher la finesse du grain d'analyse à partir d'une focale large sur les contenus « ordinaires » de formation

Pour répondre à notre question de recherche et à notre ambition de « faire le point » sur les contenus offerts dans les enseignements didactiques, analysés sous l'angle de la construction des inégalités d'apprentissage, nous avons souhaité recueillir des contenus les plus récurrents, auxquels les enseignant·e·s en formation sont majoritairement exposé·e·s. Dans un premier temps, nous avons collecté les brochures et les maquettes de master MEEF entre 2016 et 2018 dans dix ÉSPÉ¹² regroupant un peu plus de la moitié du total national des stagiaires lauréat·e·s du CRPE en 2016 et en 2017. En comptant les années de M1 et de M2 et toutes les disciplines, nous avons finalement analysé cent descriptifs d'unités d'enseignement (ci-après UE) étiquetées comme didactiques dans les brochures des masters MEEF.

Notre recueil s'est voulu large, mais notre question de recherche imposait un grain d'analyse plutôt fin : il s'est agi de chercher dans les descriptifs des enseignements didactiques des traces de prescriptions didactiques, de normes pédagogiques reposant sur des conceptions implicites d'un·e élève socialement situé·e du côté des classes moyennes et supérieures, mais aussi d'éventuelles perspectives sociologiques, des indices de la présence de savoirs considérés comme des « cadres de pensée » qui pourraient permettre aux enseignant·e·s d'analyser leur pratique et l'activité de leurs élèves en lien avec les inégalités sociales d'apprentissage, ou d'analyser les difficultés et l'activité des élèves en lien avec les pratiques et gestes professionnels des enseignant·e·s. Les descriptifs des enseignements didactiques en ÉSPÉ étant

¹² Sur les vingt-huit ÉSPÉ de France Métropolitaine. Ces ÉSPÉ ont été choisies en fonction de la sélectivité du CRPE et de la proportion d'élèves scolarisés en REP et REP+ dans ces académies afin de comprendre si d'éventuelles variations observées dans les contenus de formation pouvaient être corrélées au contexte socioscolaire de l'académie, ces résultats ne pouvant être détaillés ici.

relativement courts¹³, nous avons pu concilier ces deux contraintes en utilisant les indicateurs suivants pour analyser les descriptifs des UE de didactique :

- Le descriptif évoque-t-il les savoirs à enseigner à l'école primaire? Sous forme de liste d'items ou en questionnant ces savoirs à enseigner?
- Le descriptif évoque-t-il des démarches pédagogiques à mettre en œuvre? Si oui, lesquelles?
- Le descriptif parle-t-il des élèves (analyse d'erreurs, difficultés)? Si oui, les élèves sont-ils et elles socialement ou scolairement caractérisé-e-s et l'activité des élèves est-elle mise en relation avec l'activité de l'enseignant-e?
- Le descriptif évoque-t-il la différenciation pédagogique? Sous forme prescriptive ou questionnée?
- Le descriptif évoque-t-il explicitement la question des inégalités d'apprentissage?
- Le cas échéant, le descriptif propose-t-il des éléments bibliographiques qui témoignent de perspectives ou de questionnements sociodidactiques?

Ces descriptifs constituent des cadrages locaux, fruits de compromis, et nous informent sur les intentions et les préoccupations des équipes ou des commissions qui les rédigent. Néanmoins, selon les conditions de leur rédaction, ils donnent plus ou moins d'informations sur le curriculum réellement délivré aux étudiant-e-s. Pour avoir accès aux contenus et aux savoirs effectivement offerts aux étudiant-e-s et stagiaires, nous avons cherché à obtenir des traces du curriculum réel sans abandonner notre focale large sur la formation. Nous avons ainsi recueilli dans deux ÉSPÉ les supports et documents de cours fournis par environ la moitié des formatrices et formateurs en didactique qui y exercent, ainsi que les notes de cours d'une vingtaine d'étudiant-e-s

¹³ Entre quelques lignes et une page contenant le volume horaire, le descriptif des contenus, les modalités de contrôle des connaissances et une éventuelle bibliographie.

ayant eu des formatrices ou formateurs différent-e-s¹⁴. Nous y avons cherché des éléments qui portent sur :

- les savoirs à enseigner et les exigences scolaires,
- l’activité et les difficultés des élèves,
- les relations entre les gestes de l’enseignant-e, l’activité et les apprentissages des élèves.

Nous avons également cherché à évaluer la part prise par des propositions de démarches pédagogiques plus ou moins problématisées au regard des apprentissages et des difficultés des élèves éloigné-e-s des attentes scolaires.

Tableau 1. Récapitulatif du recueil de données sur les enseignements didactiques en master MEEF 1^{er} degré

Nous avons recueilli...	Nombre d'ÉSPÉ concernées	Quantité
Les brochures et descriptifs des UE de M1 et M2 des différentes didactiques disciplinaires	10 ÉSPÉ sur 28 en France métropolitaine, regroupant environ 55% des lauréat-e-s du CRPE en 2016 et 2017	100 descriptifs d'UE
Les supports de cours, documents distribués + notes de cours et classeurs d'étudiant-e-s	2 ÉSPÉ : académies fortement ségréguées socialement, regroupant environ 18% des lauréats du CRPE en 2016 et 2017	70 formateurs et formatrices en didactique dont les contenus ont pu être analysés <i>via</i> les traces recueillies

¹⁴ Prendre en considération les supports de cours et les notes des étudiant-e-s en tant que traces du curriculum réel mériterait une discussion théorique et méthodologique que nous n'avons pas la place de mener ici, mais qui fait partie de notre recherche doctorale.

Les contenus didactiques offerts en formation initiale : des inégalités d'apprentissage quasiment absentes, des élèves peu présent-e-s, des savoirs didactiques invisibles et de nombreuses démarches pédagogiques

Les inégalités, une question marginale dans les descriptifs d'enseignements didactiques en formation des enseignant-e-s du primaire

Notre premier résultat confirme que la question des inégalités est marginale dans les contenus des enseignements didactiques visibles dans la centaine de descriptifs analysés. Nous avons trouvé une seule référence explicite à la question des apprentissages socialement différenciés :

*« Nourrir une réflexion sur les relations qu'entretiennent l'activité enseignante et les **acquisitions différenciées des élèves** dans des contextes spécifiques d'école, de classe et/ou d'interactions pris pour objet d'analyse »¹⁵*

En revanche, la différenciation pédagogique en termes de modalités d'adaptation pédagogique est bien plus souvent évoquée que la différenciation au sens sociologique comprise comme un processus de construction des inégalités. La différenciation pédagogique apparaît dans les descriptifs d'UE de didactique sous forme de « formules institutionnelles »¹⁶ répétées à l'identique. Ces injonctions à la différenciation ne sont pas questionnées au regard de la définition des « besoins » ou des « caractéristiques » des élèves, ni en considération des apprentissages effectifs des élèves pour lequel-le-s ces adaptations doivent être mises en œuvre. Des travaux au croisement de la psychologie, de la sociologie et des didactiques, ont pourtant déjà montré comment une pédagogie différenciée peut finalement se révéler socialement différenciatrice (Galand, 2017 ; Kahn, 2010 ; Toullec-Théry, 2015). Ces travaux montrent également comment le rôle de l'école peut être

¹⁵ Éléments soulignés par nos soins. La question sociale peut être implicitement contenue dans l'expression « contextes spécifiques d'école/de classe ».

¹⁶ Au sens de Krieg-Planque, 2012.

questionné par la dialectique entre apprentissage et développement, en faisant le pari de faire advenir de nouveaux besoins chez les élèves plutôt que de s'adapter seulement à leurs besoins existants, réels ou supposés (Frandji et Rochex, 2011).

Des contenus didactiques qui font peu référence aux élèves en situation d'apprentissage

Un autre résultat saillant de ces analyses est la faible attention accordée dans ces descriptifs à l'activité d'apprentissage des élèves en classe, objet d'étude pourtant classique en didactique. Un quart seulement des descriptifs analysés mentionnent l'activité des élèves et ce, uniquement *via* l'analyse de productions et d'erreurs d'élèves, ce qui n'induit pas nécessairement d'étudier l'activité des élèves en situation d'enseignement-apprentissage (dans la mesure où il s'agit de « produits finis » qui ne permettent pas toujours d'avoir accès aux processus). Les difficultés des élèves sont évoquées dans six descriptifs seulement, là encore en citant majoritairement des formules institutionnelles¹⁷. Les élèves sont scolairement et médicalement caractérisés une seule fois (« des élèves faibles lecteurs, dyslexiques, dysorthographiques »), et ils et elles ne sont jamais socialement caractérisé·e·s.

Ces descriptifs détachent ainsi les élèves de toute inscription sociale, conformément aux reproches que la sociologie adresse parfois à la didactique (Bautier, 2010; Rochex, 2001). Il n'est ainsi jamais fait référence aux contextes sociaux défavorisés¹⁸ alors même que « *les élèves de ZEP eux-mêmes ont cependant fait l'objet de recherches [didactiques] mettant au jour, souvent finement, leurs difficultés dans les différents domaines de mobilisation du*

¹⁷ Dans un des descriptifs, la compétence professionnelle citée (« repérer chez les élèves les difficultés relatives au langage oral et écrit pour construire des séquences d'apprentissage adaptées ou/et alerter des personnels spécialisés ») peut se lire au prisme de la dépossession des enseignant·e·s d'une partie de leur métier au profit des spécialistes de la difficulté scolaire en dehors de la classe (Katz et al., 2021; Morel, 2014).

¹⁸ Précisons tout de même que le contexte de l'école ou de la classe est évoqué dans quelques descriptifs sous forme de formules imprécises : « contexte bien ciblé », « environnement spécifique », « public spécifique ».

langage et de la langue, et [que] des travaux de plus en plus nombreux mettent ainsi en relation étroite les manières de faire des élèves avec les formes scolaires et les pratiques enseignantes» (Bautier, 2002). Nous avons trouvé dans huit descriptifs seulement des indices de cette préoccupation pour la mise en relation de l'activité des élèves et de l'activité des enseignant-e-s, avec des formulations qui ne sont pas directement extraites des référentiels de compétences quand bien même elles s'en inspirent.

Des enseignements de didactique sans savoirs didactiques, mais avec de nombreuses préconisations pédagogiques

Si les descriptifs des enseignements didactiques sont peu centrés sur les élèves en situation d'apprentissage, sont-ils alors focalisés sur les savoirs scolaires? Toutes les brochures des ÉSPÉ étudiées mentionnent les savoirs scolaires à enseigner, mais cela ne concerne que quarante-cinq descriptifs sur cent. De plus, environ un quart seulement de ces quarante-cinq descriptifs évoquent les savoirs à enseigner sous une forme qui s'éloigne des formules institutionnelles en évoquant les questions et les difficultés qu'ils soulèvent, et non sous forme de listes d'items tirés des programmes officiels.

Plus étonnant encore, les savoirs didactiques eux-mêmes sont peu présents dans les descriptifs que nous avons analysés: seuls vingt descriptifs mentionnent explicitement des notions et des concepts didactiques (par exemple le concept de *conduites motrices* en didactique de l'EPS). Huit de ces descriptifs appartiennent à une ÉSPÉ en particulier dont la brochure détaille ces savoirs didactiques en M1 et en M2, par exemple en histoire-géographie:

«Les enseignements permettent aux étudiants d'être confrontés aux notions de curriculum, de transposition didactique, de progression ainsi qu'à la diversité des documents.»

Ou en mathématiques, même si le descriptif indique des savoirs « professionnels » et non didactiques:

«L'étude des différentes notions mathématiques permettra de travailler un certain nombre de savoirs professionnels liés à ces

notions: conceptions, erreurs, obstacles, procédures, situations d'enseignement, situations de référence, analyse a priori... »

Nos analyses montrent ainsi que les savoirs à enseigner et les savoirs didactiques ne constituent pas le cœur des cadrages et des descriptifs des UE de didactique. Si ce résultat peut sembler étonnant, il fait écho à d'autres recherches qui montrent comment la place des savoirs disciplinaires dans les curriculums de l'enseignement supérieur se réduit au profit de thématiques transversales considérées comme plus professionnalisantes (Stavrou, 2008). Dans notre étude, les démarches et les pratiques pédagogiques sont omniprésentes : elles sont mentionnées dans soixante-sept descriptifs sur cent. Il s'agit souvent de mentions très générales d'un intérêt pour la « construction de séquences et séances », mais dans trente-cinq descriptifs répartis dans quasiment toutes les ÉSPÉ étudiées, les propositions pédagogiques sont plus précises et correspondent à ce qui est souvent regroupé sous le vocable de « pédagogie actives », sans questionnement sur leur caractère socialement situé ou « élitaire » (Perrenoud, 1985). Seuls une dizaine de descriptifs questionnent ces démarches pédagogiques au regard des acquis des élèves et des gestes et discours de l'enseignant-e (mais jamais au regard des acquisitions différenciées des élèves), par exemple :

« Les étudiants apprennent à élaborer une situation d'apprentissage (C1, C2 et C3) en tenant compte des notions possibles à aborder, en réfléchissant aux outils, aux consignes à donner et aux évaluations. »

La nécessité d'un recueil complémentaire

L'absence de problématisation et de savoirs didactiques donne à ces démarches pédagogiques un caractère doxique, mais il nous semble que la grande concision et les formules générales et répétitives des descriptifs constituent une limite importante de cette modalité d'enquête. Par comparaison avec d'autres licences ou masters hors ÉSPÉ ayant fait l'objet d'études curriculaires (Ropé, 1994 ; Stavrou, 2008), il semble que les descriptifs des enseignements en ÉSPÉ sont

bien moins détaillés et ne sont pas nécessairement rédigés par les nombreux formateurs et les nombreuses formatrices qui prennent en charge ces enseignements. Nous avons donc complété nos données en recueillant des supports et documents de cours fournis par environ septante formateurs et formatrices de didactique et des notes de cours d'étudiant·e·s. Ce recueil plus fin a eu lieu dans deux ÉSPÉ dont les descriptifs sont particulièrement concis et peu informatifs, dans deux académies particulièrement défavorisées ou ségréguées socialement.

Des résultats confirmés, mais aussi nuancés par l'analyse des supports et notes de cours

L'analyse des supports et notes de cours de septante formateurs et formatrices confirme notre premier résultat : la question des inégalités sociales d'apprentissage est marginale dans les enseignements de didactique dans les deux ÉSPÉ concernées par ce recueil complémentaire. Les apprentissages des élèves de milieux défavorisés ne sont évoqués que par quelques enseignants-chercheurs et enseignantes-chercheuses particulièrement informé·e·s de ces questions *via* leurs courants de recherche en sociodidactique¹⁹. Nous trouvons par exemple des perspectives sociologiques dans un support de cours magistral sur l'écriture avec une partie du cours intitulée « *Écriture et inégalités sociales et scolaires* », ou bien de manière plus ponctuelle dans les notes de cours de français d'une enseignante-stagiaire (« *Tous les élèves n'ont pas la même expérience : activité partagée mais expériences inégales* »), ou dans un support de cours distribué en didactiques des sciences précisant quelques points de vigilance pour la mise en œuvre de la démarche d'investigation (« *Ces deux premières conditions semblent s'imposer tout particulièrement pour des élèves issus de milieux dits défavorisés* »).

Un deuxième constat est également confirmé par ce nouveau matériel empirique : les propositions de démarches pédagogiques à

¹⁹ Ces recherches ne sont pas développées avec la même intensité dans les universités partenaires des deux ÉSPÉ, ce qui explique que la question des inégalités soit un peu plus présente dans une ÉSPÉ que dans l'autre.

mettre en œuvre en classe sont omniprésentes. Tou-te-s les formateurs et formatrices de notre recueil en proposent dans tous leurs supports en deuxième année de formation²⁰ et elles suivent le schéma classique du dispositif pédagogique d'inspiration socioconstructiviste (découverte, recherche, mise en commun, institutionnalisation, réinvestissement, évaluation), en intégrant le plus souvent des modalités de différenciation pédagogique. Ces propositions pédagogiques – qui, précisons-le, sont parfaitement légitimes dans l'école contemporaine pour former des élèves « acteurs », « autonomes », « qui se posent des questions » – ne sont pas problématisées en tenant compte de la distance entre les exigences sociocognitives de ces pédagogies et la socialisation de la majorité des élèves de ces deux académies auxquels les futur-e-s enseignant-e-s devront enseigner²¹.

En revanche, nous trouvons dans les supports et notes de cours plus de traces de savoirs didactiques que l'analyse des descriptifs ne le laissait supposer. Si leur importance reste moindre que celle des préconisations de démarches pédagogiques, ces savoirs didactiques ponctuent régulièrement les cours de l'ensemble des formateurs et formatrices de français et de mathématiques concernés par notre recueil. Il peut s'agir de références à des ressources universitaires didactiques (dans des revues de type interface ou scientifique) et de clarifications sur les savoirs à enseigner aux élèves. En français, cela peut concerner par exemple une définition du verbe qui remet en cause l'idée commune du « verbe qui exprime l'action », une définition de la poésie qui va au-delà de l'aspect formel des rimes et des strophes, un travail sur les synonymes qui précise que deux mots n'ont jamais le même sens, etc. En mathématiques, la typologie des problèmes de Gérard Vergnaud (1981) est systématiquement abordée, tout comme la typologie des exercices de calcul mental de Denis Butlen (2007) ou les procédures et erreurs « typiques » des élèves abordées à partir de copies d'élèves

²⁰ Nous rappelons que cette « deuxième année de formation » est en réalité la seule année de formation pour environ la moitié des enseignant-e-s-stagiaires des deux ÉSPÉ concernées.

²¹ D'autant plus que les jeunes titulaires sont affectés dans les établissements les plus défavorisés (Dubois, 2020).

(particulièrement en M1 en lien avec les épreuves du CRPE évoquées précédemment). Les savoirs didactiques repérés dans les supports et notes de cours concernent en très grande majorité les savoirs à enseigner²². Les indices d'un questionnement sur l'activité des élèves en cours d'apprentissage²³ et la mise en relation de cette activité avec les gestes et discours des enseignant·e·s sont donc assez rares dans les supports et notes de cours, mais toutefois plus nombreux que dans les descriptifs analysés précédemment : cela concerne environ un quart des formateurs et formatrices, pour lequel·le·s cette question ne semble pas centrale mais dont les cours recueillis évoquent des points de vigilance.

Par exemple en français, extrait des notes d'une stagiaire en M2 :

« L'étude de la langue ≠ le sens. Donc ne pas dire "qu'est-ce que le chocolat" mais "quelle est la nature du mot" sinon on risque d'avoir des réponses du type : "c'est bon" au lieu de "c'est le sujet". »

Néanmoins, ces « points de vigilance » ne sont jamais accompagnés – que ce soit dans les supports créés par les formateurs et les formatrices ou dans les notes des étudiant·e·s – des savoirs didactiques ou sociodidactiques auxquels ils font implicitement référence²⁴ ou d'une caractérisation sociale des élèves plus particulièrement concerné·e·s par ce type de difficultés et pour lequel·le·s la vigilance de l'enseignant·e pourrait particulièrement s'exercer (hormis dans les supports des enseignants-chercheurs et enseignantes-chercheuses inscrit·e·s dans un courant de recherche sociodidactique comme nous l'avons précisé au début de cette section).

Ces résultats peuvent être interprétés à la lumière de la pluralité des logiques d'organisation des curriculums de formation en ÉSPÉ. En M1,

²² Il est intéressant de noter à ce propos que les références au travail de Denis Butlen concernent sa typologie du calcul mental sans mentionner les élèves alors que son ouvrage et l'ensemble de ses recherches portent sur « *l'enseignement des mathématiques aux élèves en difficulté* ».

²³ Par exemple *via* des observations, des vidéos ou des retranscriptions de moments de classe et non seulement *via* des copies d'élèves qui correspondent plutôt à des produits finis.

²⁴ Dans l'exemple précédent, il pourrait s'agir du rapport oral-pratique ou pragmatique au langage.

la préparation du CRPE pèse fortement sur les contenus didactiques²⁵, les épreuves disciplinaires étant en grande partie fondées sur des analyses de démarches et de supports pédagogiques, de productions d'élèves et d'erreurs-types, sans approcher l'activité des élèves en cours d'apprentissage. En M2, la formation est tiraillée entre la nécessaire professionnalisation des enseignant·e·s stagiaires en alternance sur le terrain et l'universitarisation impliquant la validation d'un master et l'appui sur des savoirs scientifiques, dans un volume horaire très contraint²⁶. Dans notre recueil, les supports et notes de cours dans lesquels nous repérons le moins de savoirs didactiques correspondent aux didactiques disciplinaires ayant le moins d'heures dans les maquettes de formation (par exemple en didactique des sciences, seuls trois formateurs sur une quinzaine évoquent les obstacles épistémologiques à franchir par les élèves pour apprendre). Les mouvements de professionnalisation dans l'enseignement supérieur (Stavrou, 2008) contribuent à expliquer la part réduite des savoirs scientifiques dans les curriculum de formation, avec un phénomène de régionalisation des savoirs (au sens de Bernstein, cité par Stavrou, 2008) qui s'incarne dans des enseignements dédiés à la polyvalence et à des questions transversales pour se rapprocher de la pratique professionnelle, parfois dès le M1. Dans un volume horaire déjà contraint, les UE de didactique

²⁵ La préparation au concours est mentionnée en français et en mathématiques en M1 dans les dix ÉSPÉ de notre recueil.

²⁶ Les didactiques des mathématiques et du français sont créditées chacune de trente à quarante heures de cours en M2 dans les deux ÉSPÉ concernées par le recueil complémentaire. Un descriptif précise dans une ÉSPÉ que « *les grandes thématiques de l'école primaire dans les trois cycles (nombres, opérations, géométrie, grandeurs et mesures) sont abordées dans les limites d'un horaire contraint* ». Nous avons également reçu un message d'un formateur répondant à notre recueil de données qui témoigne de la souffrance professionnelle et des conditions de travail en ÉSPÉ, permettant également de comprendre nos résultats : « *Les stagiaires ne disposent plus maintenant que de 35 heures de cours en tout et pour tout (soit pour apprendre à apprendre de la PS au CM2, aussi bien la lecture, l'écriture, la grammaire, le vocabulaire, l'orthographe). [...] Nous avons obtenu la suppression des CM qui ne nous semblaient pas convenir à une formation professionnelle, mais on nous a piégé là-dessus : alors que nous espérions récupérer ces heures en TD, on nous les a purement supprimées. Inutile de dire que nous avons comme un sentiment de perte de sens de notre travail et que les antidépresseurs circulent bien dans le collège de lettres.* »

disciplinaire se voient alors « amputées » de certaines heures, augmentant les tensions et la volonté légitime « d'équiper » les stagiaires sur le terrain avec des propositions de pratiques qui sont alors peu questionnées au regard de l'activité et des apprentissages effectifs des élèves, et quasiment non questionnées au regard des difficultés d'apprentissage des élèves de milieux populaires.

Conclusion

En conclusion, nous souhaitons souligner que nos résultats questionnent le terme « didactique » par lequel les enseignements que nous avons analysés sont désignés dans les maquettes de master MEEF. Le peu de savoirs didactiques mentionnés dans la centaine de descriptifs analysés et le fait que des courants didactiques de plus en plus nombreux s'intéressant à l'activité réelle des élèves et des enseignant-e-s soient écartés des contenus délivrés aux futur-e-s enseignant-e-s, nous poussent à faire l'hypothèse d'un usage vernaculaire et non scientifique du terme didactique dans les documents que nous avons analysés. Le terme « didactique » semble plutôt renvoyer à des démarches « *dont le but est d'instruire, d'informer, d'enseigner [...], qui vise à l'explicitation méthodique d'un art, d'une science* » (définition du Larousse), plutôt qu'à des concepts ou à des manières d'analyser les situations d'enseignement-apprentissage issus de courants didactiques universitaires. La principale portée de notre étude est ainsi de montrer que les enseignements « didactiques » en formation des enseignant-e-s du premier degré mettent l'accent sur la conception et la mise en œuvre de démarches pédagogiques et, dans une moindre mesure, sur les savoirs à enseigner et les procédures-types permettant de les construire. Cependant, ces enseignements attirent rarement l'attention des futur-e-s enseignant-e-s sur l'activité des élèves en situation d'apprentissage ou sur les difficultés que rencontrent particulièrement les élèves de milieux défavorisés à l'école. Ces deux résultats contribuent sans doute à ce que les enseignant-e-s soient « *peu outillés pour déceler les difficultés rencontrées par les élèves et portent leur attention sur des formes d'organisation au détriment des savoirs.* » (Toullec-Théry, 2015).

Nous nous situons dans ce texte du côté de «l'offre de formation». Les limites d'une telle approche conduisent à s'interroger sur l'appropriation par les étudiant-e-s et stagiaires des préconisations pédagogiques et des savoirs transmis dans les enseignements didactiques en ÉSPÉ. C'est pourquoi un autre volet de notre recherche consiste à analyser les évaluations produites par les étudiant-e-s-stagiaires de M2 pour valider ces UE de didactique, sous forme de «dossier réflexif» analysant la mise en œuvre de démarches pédagogiques sur le terrain. Là encore, nous nous demandons quelles sont les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage et les catégories d'analyse mobilisées par les étudiant-e-s stagiaires pour interpréter les situations de classe. Enfin, au-delà de la transformation des conceptions des enseignant-e-s, «former contre les inégalités» implique également de se poser la question de l'impact de la formation initiale sur les pratiques, tout en restant très prudent. La présence plus systématique de contenus de formation, qui mettent en relation les pratiques des enseignant-e-s, l'activité et les apprentissages inégaux des élèves, est certes une condition nécessaire mais cela ne constitue pas pour autant une condition suffisante pour transformer les pratiques des enseignant-e-s vers plus d'égalité dans l'accès aux savoirs scolaires.

Cette transformation vers plus d'égalité implique une réflexion – déjà très riche en sciences de l'éducation et de la formation – sur l'articulation «*pratique-théorie-pratique*» (Altet, 2000), par exemple dans une perspective vygotkienne qui conçoit les concepts scientifiques comme ayant «*besoin de développer des racines et prendre chair en venant se connecter avec les concepts quotidiens [...] gorgés d'expériences concrètes*» (Brossard, 2008). Si cette réflexion est déjà approfondie à de nombreuses occasions en formation d'enseignant-e-s (Mamede et Netter, 2018), l'analyse des maquettes et des contenus de formation, menée avec une focale large dans notre recherche, montre que les modalités ordinaires d'organisation des curriculums de formation des enseignant-e-s en France ne sont pas propices à la mise en œuvre de cette dialectique entre savoirs pratiques et savoirs théoriques pourtant féconde dans une perspective de réduction des inégalités.

Bibliographie

- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques: une démarche de formation professionnalisante? *Recherche et formation*, 35, 25-41.
- Balland, L. (2020). Le désengagement impossible. L'anxiété des professeurs des écoles débutants. *Tracés*, 38, 83-101.
- Bautier, É. (2002). L'enseignement en ZEP et les recherches en didactique du français. *Revue française de pédagogie*, 140, 53-64.
- Bautier, É. (2010). Recherche et différenciations socioscolaires. Pratiques. *Linguistique, littérature, didactique*, 145-146, 17-21.
- Bautier, É. et Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes: une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148(1), 89-100.
- Benveniste, C. (2018a). « Les recherches sociologiques sur l'école et les apprentissages dans les curriculums de formation initiale des enseignants: un apport dans la réduction des inégalités? ». Journées d'études. L'enseignement de la sociologie en ESPE, Bordeaux 14-15 juin 2018.
- Benveniste, C. (2018b). Professionnalisation des enseignants et démocratisation scolaire: une formation initiale pensée à l'aune de la réduction des inégalités scolaires? *Éducation et socialisation*, 50.
- Benveniste, C. (2020). « Formation initiale des enseignants du primaire et démocratisation de l'école: du discours d'enseignants-stagiaires aux contenus de formation ». Séminaire FELIS, 2 décembre 2020, en visioconférence.
- Bonnéry, S. (2011a). D'hier à aujourd'hui, les enjeux d'une sociologie de la pédagogie. *Savoir/agir*, 17(3), 11-20.
- Bonnéry, S. (2011b). Les définitions sociales de l'apprenant: approche sociologique, interrogations didactiques. *Recherches en didactiques*, 12, 65-84.
- Brière-Guénoun, F., Couchot-Schiex, S., Poggi, M.-P. et Verscheure, I. (dir.). (2018). *Les inégalités d'accès aux savoirs se construisent aussi en EPS*. Presses universitaires de Franche-Comté.
- Broccolichi, S., Joigneaux, C. et Mierzejewski, S. (2018). *Le parcours du débutant. Enquêtes sur les premières années d'enseignement à l'école primaire*. Artois Presses Université.

- Brossard, M. (2008). Concepts quotidiens/concepts scientifiques: réflexions sur une hypothèse de travail. *Carrefours de l'éducation*, 2, 67-82.
- Butlen, D. (2007). *Le calcul mental entre sens et technique: recherches sur l'enseignement des mathématiques aux élèves en difficulté, du calcul mental à la résolution de problèmes numériques*. Presses universitaires de Franche-Comté.
- Butlen, D., Charles-Pézarid, M. et Masselot, P. (2012). Deux dimensions de l'activité du professeur des écoles exerçant dans des milieux défavorisés: installer la paix scolaire, exercer une vigilance didactique. Dans M.-L. Elalouf, A. Robert, A. Belhadjin et M.-F. Bishop (dir.), *Les didactiques en question(s)* (p. 110-120). De Boeck.
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (1999). L'influence des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves en difficulté. *Cahiers Alfred Binet*, 661(4), 49-68.
- Charles, F., Cacouault-Bitaud, M., Legendre, F., Connan, P.-Y., Rigaudière, A. et Katz, S. (2020). La perte d'attractivité du professorat des écoles dans les années 2000. Mesure du phénomène et éléments d'interprétation. *Éducation et formations*, 101, 125-160.
- Chesnais, A. (2020). L'apport d'un point de vue de didactique des mathématiques sur la question des inégalités scolaires. *Éducation et didactique*, 14(1), 49-79.
- Clerc, A. (2013). *Rôle des savoirs théoriques de référence dans les parcours de formation des futurs enseignants des premiers degrés de la scolarité*. Thèse de doctorat, Université de Genève.
- Coulange, L. (2010). Étude de pratiques enseignantes et de différenciations dans les apprentissages mathématiques scolaires à l'école primaire. Actes du CiDd: Congrès international de didactique «L'activité de l'enseignant: Intervention, Innovation, Recherche», Girona, 3, 4, 5 et 6 février 2010.
- Danner, M., Farges, G., Garcia, S. et Giret, J.-F. (2020). L'exercice du métier des professeurs des écoles au prisme des contextes de travail et des parcours de vie. *Éducation et formations*, 101, 215-245.
- Deauvieu, J. et Terrail, J.-P. (2007). *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. La Dispute.

- Dubois, Y. (2020). Début de carrière des professeurs des écoles. Une insertion professionnelle adaptée versus contraintes de gestion. *Éducation et formations*, 101, 75-98.
- Frاندji, D. et Rochex, J.-Y. (2011). De la lutte contre les inégalités à l'adaptation aux « besoins spécifiques ». *Éducation et formations*, 80, 95-108.
- Galand, B. (2017). *Quels sont les effets de la différenciation pédagogique sur les dimensions cognitives et socioaffectives*. CNESCO.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 1(3), 47-69.
- Isambert-Jamati, V. (2001). Pédagogie et sociologie chez Jean-Claude Forquin. *Revue française de pédagogie*, 135, 125-130.
- Isambert-Jamati, V. (2005). Approches sociologiques des contenus d'enseignement. Dans N. Ramognino et P. Vergès (dir.), *Le français hier et aujourd'hui. Études offertes à Viviane Isambert-Jamati* (p. 19-36). Publications de l'université de Provence.
- Jégo, S. et Guillo, C. (2016). Les enseignants face aux risques psychosociaux. Comparaison des enseignants avec certains cadres du privé et de la fonction publique en 2013. *Éducation et formations*, 92, 77-113.
- Kahn S. (2010). *Pédagogie différenciée*. De Boeck.
- Katz, S. Legendre, F., Connan, P.-Y. et Charles, F. (2021). Ce que font les « besoins éducatifs particuliers » aux professeurs des écoles. L'extension du domaine du handicap comme remise en cause de la professionnalité enseignante. *Agora débats/jeunesses*, 87(1), 95-111.
- Krieg-Planque, A. (2012). *Analyser les discours institutionnels*. Armand Colin.
- Lahire, B. et Johsua, S. (1999). Pour une didactique sociologique. *Éducation et sociétés*, 4(2), 29-56.
- Laparra, M. et Margolinas, C. (2012). Oralité, littératie et production des inégalités scolaires. *Le français aujourd'hui*, 177, 55-64.
- Lescouarch, L. (2010). Spécificité actuelle d'une approche alternative : la pédagogie Freinet. *Spirale*, 45, 81-101.
- Lezeau, A. (2019). Sphères privée et professionnelle chez les enseignants du premier degré : comment priorisent-ils ? *Initio*, 7(1), 64-82.

Ligozat, F., Coquidé, M., Marlot, C., Verscheure, I. et Sensevy, G. (2014). Didactiques et/ou didactique. *Éducation et didactique*, 8(1), 101-115.

Losego, P. (dir.). (2014). Actes du colloque: « Sociologie et didactiques: Vers une transgression des frontières? » 13 – 14 septembre 2012. Haute École pédagogique de Vaud. <http://www.hepl.ch/sociodidac>

Mamede, M. et Netter, J. (2018). Former pour lutter contre les inégalités. *Recherche et formation*, 87, 9-14.

Marlot, C. et Morge, L. (2015). Des normes professionnelles à caractère doxique aux difficultés de mise en œuvre de séquences d'investigation en classes de sciences: comprendre les déterminations de l'action. *Recherches en éducation*, 21, 123-137.

Mierzejewski, S., Broccolichi, S., Joigneaux, C. et Sinthon, R. (2018). Apprendre à enseigner à l'école primaire. Une socialisation professionnelle paradoxale. *CRES*, 17, 191-215.

Montmasson-Michel, F. (2019). Contraindre sans contraindre: du « client idéal » de l'école maternelle aux difficultés professionnelles enseignantes. *Éducation et socialisation*, 54.

Morel, S. (2014). *La médicalisation de l'échec scolaire*. La Dispute.

Perrenoud, P. (1995). Les pédagogies nouvelles sont-elles élitaires? Dans *La pédagogie à l'école des différences* (p. 105-118). ESF.

Poggi-Combaz, M.-P. (2002). Distribution des contenus d'enseignement en EPS au collège selon les caractéristiques sociales du public scolaire: des différences non aléatoires. *Revue française de pédagogie*, 139, 53-69.

Poggi, M.-P. et Bonbonne, C. (2018). Processus de secondarisation et accès aux savoirs en EPS en contexte difficile. Dans S. Genevois et N. Wallian (dir.), *Enseigner-apprendre en tous terrains. De la didactique contextuelle à la contextualisation du didactique* (p. 147-159). Éditions des archives contemporaines.

Rayou, P. et Sensevy, G. (2014). Contrat didactique et contextes sociaux. La structure d'arrière-plan des apprentissages. *Revue française de pédagogie*, 188, 23-38.

Robert, A. (2001). Les recherches sur les pratiques des enseignants et les contraintes de l'exercice du métier d'enseignant. *Recherches en didactique des mathématiques*, 21(1-2), 57-79.

Rochex, J.-Y. (2001). Échec scolaire et démocratisation: enjeux, réalités, concepts, problématiques et résultats de recherche. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 23(2), 339-356. <https://doi.org/10.24452/sjer.23.2.4609>

Rochex, J.-Y. et Crinon, J. (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Presses universitaires de Rennes.

Ropé, F. (1994). *Savoirs universitaires, savoirs scolaires: la formation initiale des professeurs de français*. L'Harmattan.

Stavrou, S. (2008). La recontextualisation à l'épreuve de la sociologie empirique des curriculums: éléments de recherche sur la régionalisation des savoirs. Dans P. Vitale et D. Frandji (dir.), *Actualité de Basil Bernstein. Savoir, pédagogie, société* (p. 171-187). Presses universitaires de Rennes.

Toullec-Théry, M. (2015). *L'individualisation permet-elle de lutter contre les inégalités sociales dans la classe?* Contribution au rapport du CNESEO: Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires?

Vergnaud, G. (1981). *L'enfant, la mathématique et la réalité*. Peter Lang.

Résumé

Cette contribution questionne les savoirs didactiques offerts aux enseignant-e-s du primaire en formation initiale: dans quelle mesure permettent-ils aux enseignant-e-s de comprendre les difficultés auxquelles sont confrontés les élèves de milieux populaires à l'école? Les analyses présentées montrent que les enseignements dits «de didactiques» mettent l'accent sur la conception et la mise en œuvre de démarches en attirant rarement l'attention des futur-e-s enseignant-e-s sur l'activité des élèves en situation d'apprentissage ou sur les difficultés que rencontrent particulièrement les élèves de milieux défavorisés à l'école. Cela contribue sans doute à ce que les enseignant-e-s soient peu outillé-e-s pour déceler les difficultés rencontrées par les élèves et portent leur attention sur des formes d'organisation de la classe au détriment des savoirs.

La formation à l’autoformation et les difficultés des enseignant·e·s débutant·e·s : une situation qui relève d’une hybridation entre réforme managériale et histoire de la profession

L’intérêt que nous avons porté à ce que nous appelons la formation à l’autoformation est né à l’occasion d’une enquête sur les professeurs des écoles qui démissionnent¹. Ces entretiens ont été menés entre 2015 et 2020 dans le but d’identifier les déterminants de ces démissions. Par formation à l’autoformation, nous entendons une invitation faite aux stagiaires (l’année du master 2, en France) à construire eux-mêmes et elles-mêmes leurs supports, sans s’appuyer sur des outils structurant l’organisation des séances pédagogiques, sinon de manière partielle ou/et en s’en démarquant. Très nombreux et nombreuses sont les enquêté·e·s qui mentionnent en entretien une injonction à ne pas s’appuyer sur des supports déjà fabriqués pour préparer le travail de classe ou le cas échéant, à les adapter ou à les compléter avec d’autres supports. Cette injonction participe clairement aux difficultés qu’ils ou elles ont rencontrées dans l’exercice de leur métier. Ces enseignant·e·s

¹ L’enquête a en partie été financée par un Bonus Qualité Recherche de l’École supérieure du professorat des écoles (ESPE), qui nous a permis d’interviewer une soixantaine d’enseignants du primaire ayant démissionné.

expriment souvent une colère contre leur formation qu'ils ou elles rendent très largement responsable des difficultés rencontrées au cours de leur première année d'enseignement. Ce mécontentement ne les distingue pas des stagiaires qui ne démissionnent pas : Géraldine Farges, Odile Ferry et Jean-François Giret ont montré que les étudiant-e-s de 2^e année de master formés dans les ESPE sont, parmi les étudiant-e-s de master toutes disciplines confondues, les plus insatisfait-e-s de leur formation (un-e étudiant-e sur quatre se déclare satisfait-e contre 57 % des autres étudiant-e-s de master 2). Les auteurs expliquent le rejet des aspects « théoriques » de la formation par le fait « *qu'ils soient développés dans un temps plus contraint, ce qui les rend particulièrement abstraits et déconnectés du métier* » (Farges, Ferry et Giret, 2019, p. 6). Ce qui les distingue, en revanche, c'est la mauvaise qualité des postes auxquels sont confronté-e-s les enseignant-e-s qui démissionnent et la disposition de ressources qui leur permettent de partir. Lorsqu'elles ou ils sont encore stagiaires, ce qui est le cas d'une partie de notre échantillon, leur démission est généralement « sèche », tandis que les plus avancé-e-s dans la carrière testent souvent d'abord la viabilité économique d'une autre activité, en passant par des mises en disponibilité qui leur permettent de garder leur statut de fonctionnaire.

Ces critiques ne sont pas nouvelles et elles s'expliquent aussi par la position dans laquelle sont placé-e-s les formateurs et formatrices d'enseignants, qui peut les conduire à idéaliser ce qu'il est possible de faire dans une classe à l'école primaire. Institutionnellement coupé-e-s des situations de classe ordinaire, ayant une parole institutionnelle à porter, elles ou ils peuvent méconnaître les difficultés pratiques inhérentes à tel ou tel dispositif qui, sur le papier, peut s'annoncer prometteur. Lors des entretiens menés avec les enseignant-e-s démissionnaires (une soixantaine environ), les exemples abondent de conseils jugés désajustés, qu'il s'agisse de gestion de la discipline ou d'exigences trop élevées à l'égard des élèves réels auxquels les enseignant-e-s sont confronté-e-s.

On peut trouver dans les réformes qui ont affecté le système scolaire durant les années 1970 la genèse de cette conception de la formation des enseignant-e-s et de l'apprentissage des élèves, avec le paradigme de l'enfant chercheur, acteur de ses apprentissages et de l'enseignant qui

se démarque de la pédagogie traditionnelle et innove. Puisqu'il s'agit de faire table rase d'une pédagogie traditionnelle désormais rendue responsable des inégalités sociales et des rapports de domination des adultes sur les enfants, il revient aux enseignant·e·s d'inventer leur propre pédagogie et de construire leurs propres séances. Mais les Écoles normales, qui ont formé les enseignant·e·s du primaire jusqu'aux années 1990, étaient en crise sous l'effet de l'augmentation, au cours des années 1960, du nombre de leurs élèves issus du concours post-bac qui, depuis l'après-guerre, coexistait avec un recrutement des futur·e·s institutrices et instituteurs en fin de 3^e. Jusqu'en 1973, deux filières de recrutement coexistaient donc, l'une qui préparait des élèves au baccalauréat avant de leur prodiguer une formation professionnelle (post-bac) et l'autre qui admettait des élèves déjà bacheliers. Ce double recrutement a eu pour effet d'affaiblir considérablement l'adhésion des futur·e·s instituteurs et institutrices à l'offre de formation, fortement contestée et dénigrée par les élèves déjà bacheliers, souvent venus au métier après un échec ou un abandon dans l'enseignement supérieur et à la recherche d'une insertion professionnelle. Dotées d'origines sociales plus élevées, ces recrues ne pouvaient pas considérer l'accès au métier comme une opportunité d'ascension sociale, mais plutôt comme un déclassement. Après 1973, l'institution de formation, mise en crise, a laissé aux lycées le soin de préparer au baccalauréat ses futures recrues (Charles, 1989).

Le modèle de formation que Gilles Laprèvote (1985) qualifie de «sacral» (fondé sur la démonstration et l'imitation d'une leçon donnée aux élèves) n'a pas résisté à ces transformations du recrutement. Les innovations pédagogiques que les formatrices et formateurs des Écoles normales avaient à charge d'impulser à travers la formation ont aussi constitué une réponse à cette crise, en substituant au modèle de l'élève d'abord récepteur d'un savoir présenté sous forme magistrale un élève voulu comme acteur et chercheur, participant à la construction de son propre savoir et à celui de l'enseignant exerçant de manière frontale un innovateur, ne pouvant par définition s'appuyer sur des savoirs présentés aux élèves sous une forme transmissive et extérieure à leur propre action. Ce nouveau modèle, qui transformait les prescriptions en vigueur à l'école primaire, notamment pour l'apprentissage de la lecture et des mathématiques, est sans doute davantage ajusté aux

caractéristiques sociales des enseignant-e-s recrutés avec un niveau d'études plus élevé, en ce sens qu'il apporte un anoblissement du métier. Pour autant, c'est la création en 1989 du statut de professeur des écoles qui a revalorisé la profession en conférant aux enseignant-e-s du primaire le statut de cadre et en les traitant officiellement sur un pied d'égalité avec les enseignant-e-s du secondaire, notamment par une formation en partie commune et dans la même institution de formation.

Le modèle pédagogique fondé sur les innovations didactiques en mathématiques et en français a pour partie été déstabilisé. Ne pouvant plus s'articuler à des innovations dont la valeur scientifique a été fortement contestée (Pratiques, 1989), il fonctionne «en creux», c'est-à-dire comme un ensemble de prescriptions visant davantage à éviter les postures pédagogiques désignées comme traditionnelles que comme un équipement professionnel permettant aux enseignant-e-s d'entrer sereinement dans le métier par la maîtrise de savoirs pédagogiques précis.

Néanmoins, cette situation est critique dans le contexte actuel qui, selon nous, explique la très forte hostilité des enseignant-e-s stagiaires à l'égard de leur formation et, surtout, la responsabilité qu'ils ou elles lui imputent dans leurs difficultés professionnelles. Il est vrai que le travail des enseignant-e-s du primaire s'est intensifié du fait d'une série de réformes sectorielles. Ces réformes, menées au nom de l'efficacité, de la lutte contre l'échec scolaire, etc., sont associées à un processus de réformes structurelles de l'État et de réorganisation de la gestion des dépenses publiques. Elles suscitent un sentiment d'épuisement, de désenchantement et une crise d'attractivité de la profession.

Depuis 2013 et la loi pour la refondation de l'école de la République qui place les stagiaires à mi-temps en formation et à mi-temps en responsabilité devant une classe (après une période intermédiaire durant laquelle la formation avait été quasiment supprimée), les futurs professeurs des écoles sont en situation de surmenage structurel, institutionnellement produit par le fait même de ne leur laisser aucun temps dédié à la préparation des enseignements.

Dans un premier temps, nous nous consacrerons aux contradictions auxquelles sont confrontés les enseignant-e-s au cours de leur formation.

On leur demande en effet de faire preuve de réflexivité, sur le modèle du « praticien réflexif » en vigueur dans de nombreux pays depuis les années 1980, tout en étant mis en situation de survie professionnelle, précisément à cause de ce temps dédié à la préparation de la classe. Dans un deuxième temps, nous mettrons davantage l'accent sur la détresse des enseignant·e·s et leur perception de la formation à l'autoformation avant, dans un troisième temps, de développer ce qui, à notre sens, pourrait « outiller » les enseignant·e·s et faciliter leur première expérience.

Un modèle de formation qui renforce des difficultés déjà criantes et peu propice à la lutte contre les inégalités

Dans les faits et comme nous allons le voir en nous appuyant sur des trajectoires individuelles, les conditions dans lesquelles les enseignant·e·s exercent aujourd'hui, particulièrement les stagiaires qui ont une classe à mi-temps, ne sont guère favorables à la réflexivité qui suppose de prendre du temps pour investir et s'approprier des supports. Les stagiaires sont confronté·e·s à une situation d'urgence qui leur interdit précisément la distance qu'on leur demande de prendre avec leur pratique. L'enjeu pour elles et eux est essentiellement de faire face aux obligations professionnelles les plus pressantes : préparer la classe, rédiger un cahier journal, qui détaille l'organisation des journées de classe et les contenus pédagogiques proposés, et rendre des fiches de préparation aux différent·e·s intervenant·e·s qui les suivent durant leur année de stage. Ces fiches sont très souvent invoquées dans les entretiens et semblent absorber l'attention et l'énergie des stagiaires, au détriment de l'appropriation du travail pédagogique lui-même. Certain·e·s parlent même, significativement, d'angoisse de la page blanche.

D'une manière générale, les contraintes qui pèsent sur leur temps « hors présence élève » ne cessent de s'accroître et empiètent sur le temps de documentation et d'information nécessaire à l'acquisition de nouvelles connaissances à travers des lectures et donc à la formation professionnelle personnelle. Contraindre toujours davantage leur temps

disponible hors présence élève revient nécessairement à sacrifier le temps de formation autonome, par opposition à celui imposé par l'institution et auquel elles ou ils ne peuvent déroger.

Le modèle pédagogique en vigueur les met aussi en difficulté car il suppose une gestion du temps auprès des élèves qui est plus aléatoire qu'un enseignement direct et frontal, explicitement proscrit dans la formation. Il implique de mettre en place des situations d'apprentissage pour que les élèves «découvrent» les savoirs que l'on cherche à leur faire acquérir. Mais ce temps est difficile à maîtriser car il dépend de la présence d'un-e élève qui jouera le rôle imparti dans ce dispositif: incarner la participation des apprenant-e-s. Ce modèle était hégémonique au moment où Cyril a été formé à l'IUFM: il correspond à celui que décrit Claire Benveniste (2018) dans l'analyse qu'elle consacre à la formation des enseignant-e-s.

Cyril (un jeune enseignant formé à l'époque des IUFM, donc après 1990) fait spontanément le lien entre la formation à l'auto-formation accompagnée et la pédagogie imposée aux stagiaires. Au moment où il était en formation, *«c'était surtout le socioconstructivisme»*, il fallait *«partir des représentations des élèves, mettre en place une situation problème, faire émerger depuis une situation problème, faire émerger un savoir qu'on va ensuite après socialiser»*. Très critique, il pense que *«c'était aussi très confortable pour eux de nous dire on va vous apprendre le socioconstructivisme en le mettant en pratique, donc vous allez réfléchir là-dessus et on en reparlera dans deux heures»*. Cyril se souvient d'enseignants qui *«balançaient des photocopies, les instructions officielles, des recueils de trucs mais qui ne nous servaient à rien»* et dont il fallait faire le bilan en un quart d'heure, *«sans être accompagné»*. Il a eu l'impression d'avoir *«perdu du temps, énormément de temps dans sa formation, beaucoup de cours en fait n'avaient pas de contenu»* car, estime-t-il, *«les formateurs ne savaient pas pourquoi ils étaient là, ils ne savaient pas où ils nous emmenaient»*.

Cyril allait en cours avec *«l'impression d'aller pointer»*, avec des condisciples *«qui étaient résignés»* et qui *«remplissaient une formalité»*. Avant son expérience d'enseignement, il adhéraait relativement à la vision des choses qu'il désigne comme socioconstructiviste, mais il se

souvent qu'une fois en classe, *«on se cassait bien la gueule car tu dois préparer ta semaine de travail à partir de ça... Tu commences à apprendre le français... Putain tu rames car il fallait relier ça à des œuvres littéraires, il fallait relier ça à des trucs très difficiles à mettre en œuvre»*. À cette époque, il avait quatre stages à faire en responsabilité et il a souffert alors très vite *«du manque de préparation»*, de ce qu'il appelle *«l'absence de méthodologie»*. Même s'il acceptait au début la formation à la pédagogie qu'on lui demandait de mettre en œuvre, il estime avoir été dépassé par les difficultés pratiques qu'elle soulève, notamment en termes de gestion du temps et ce, d'autant plus qu'il était «tombé» sur une classe à triple niveau. Il a un bon contact avec les élèves et des bonnes relations avec ceux qui l'encadrent et qui sont ravis de ce qu'il fait, mais lui a le sentiment de ne rien enseigner aux élèves et se sent en situation d'échec. Cette injonction à pratiquer une pédagogie particulière et à faire lui-même ses supports est pour lui rédhibitoire.

Mathilde, qui a connu un bon parcours scolaire, a démissionné deux fois (en 2006 après une année de titularisation et en 2014 au bout de deux mois). Elle se *«sentait en décalage par rapport déjà au système éducatif, à l'Éducation nationale et ce qui, ce qu'ils proposent en fait, euh, au niveau des programmes, au niveau des classes surchargées»*. Elle trouve *«qu'il y a trop d'enfants»*. Elle juge que les exigences en termes de fiches de préparation sont trop lourdes et prennent trop de temps. Recherchant, pour faire sa classe, les outils qu'elle a peu reçus en formation, elle se sent *«noyée»* et ne sait pas selon quels principes orienter ses choix. Elle n'a aucun problème avec les gens qui l'encadrent, des collègues lui laissent des gros classeurs, mais elle *«s'y perd»*. Elle n'a absolument pas le temps (elle a deux enfants) de préparer ses propres supports, mais lorsqu'elle réussit, de manière tout à fait exceptionnelle, à le faire, elle trouve que *«ça marche super bien avec les élèves»*. Mathilde n'est pas du tout critique vis-à-vis de la formation, mais *«une fois qu'il fallait passer [à la pratique]»*, elle n'y parvient pas, de sorte qu'elle finit par préférer *«la théorie en cours que d'aller en stage»*. Néanmoins, elle s'aperçoit qu'elle préfère *«essayer de recopier en faisant à [sa] sauce»* que *«d'essayer de tout inventer, tout créer, tout remettre, trouver l'objectif»*. Elle estime qu'il y a *«une grosse perte de temps alors que ça a été fait mille fois»*. Alors qu'elle souhaite pouvoir improviser, la nécessité de devoir tout écrire sur les fiches de préparation lui pèse. Or, elle s'est fait

reprendre par une conseillère pédagogique dès qu'elle s'est écartée d'un travail systématique d'écriture. Elle a apprécié le travail avec les enfants, elle juge que ça s'est très bien passé, mais ces aspects positifs ne suffisent pas à se projeter dans le modèle d'enseignant qu'elle voit autour d'elle, qui «*bosse 70 heures par semaine*». Elle trouve qu'il aurait été préférable qu'ils puissent commencer avec des dossiers «*clés en mains*», quitte à faire «*après à sa sauce*». Les conditions actuelles d'exercice lui paraissent incompatibles avec des aspirations personnelles et notamment son désir de s'investir dans sa vie familiale.

Certain-e-s enseignant-e-s, comme Margot, fille et femme d'enseignant (son mari est agrégé et il enseigne en lycée), sur-ajusté-e-s au modèle pédagogique, qui apprécient la formation et adhèrent à l'idéal socio-constructiviste, sont néanmoins mis-e-s en difficulté lorsqu'il s'agit de le mettre en œuvre concrètement.

On peut faire l'hypothèse que Margot a des dispositions scolaires, liées à son excellente trajectoire d'élève (elle a fait une classe préparatoire très prestigieuse), qui la conduisent à apprécier une pédagogie qui fait reposer sur les stagiaires la construction de la formation. Elle y puise une assurance, voire un sentiment de supériorité vis-à-vis des autres étudiant-e-s. Elle est «*dépitée*» de constater qu'elle est la seule à «*trouver ça intéressant*», car «*les autres trouvaient ça nul*». Cependant, elle «*émet un petit bémol*», considérant que les «*profs de l'IUFM*» n'ont «*aucun début de proposition de mise en place*» et «*qu'ils font comme si*». Lorsqu'elle les interroge sur la mise en place d'idées qu'elle trouve «*conceptuellement*» intéressantes, elle s'entend répondre que «*le problème ce n'est pas la mise en place*», ce sont les idées. Alors que, selon elle, c'est la mise en œuvre «*qui est difficile car cela demande de l'expérience*». Elle considère donc qu'il n'y a «*vraiment aucune aide à ce niveau-là, aucune*». Lors de son premier stage, elle arrive dans une école «*anciennes méthodes à fond*», elle remplace un directeur une fois par semaine, en CM2 et elle se sent «*trop mal*». Elle a de bons contacts avec ses collègues, mais «*elle n'a pas envie d'être eux*». Elle refuse d'entrer dans un rapport de force avec les élèves qui «*la testent*» et elle a l'impression d'être inefficace, de ne rien leur apprendre. Ses autres postes sont en maternelle et là, c'est «*fatigant*» mais c'est «*le bonheur*».

Elle met en place des activités pour apaiser les élèves en conflit (elle leur fait faire de la relaxation, écouter de la musique, par exemple). Elle refuse de punir les élèves et s'oppose à son agent territorial spécialisé des écoles maternelles (ATSEM)² sur ce point et entre violemment en conflit avec sa collègue à la suite d'un signalement qu'elle a fait et que celle-ci désapprouve (elle craint des ennuis avec les parents). Mais les retours que lui font ceux qui l'encadrent sont très positifs. Une fois titularisée, elle exprime ses convictions pédagogiques (pas de notes, pas de devoirs à la maison, pas de punition). Mais elle se pose, comme les autres, des questions sur ce qu'il convient de faire. Alors que Margot a l'impression que la préparation d'une seule heure lui prend une journée entière, elle se heurte à l'incompréhension de sa collègue, qui lui conseille d'utiliser tout simplement un manuel, ce qui lui permettra de « *tenir une heure avec les élèves* ». Elle ne se sent pas capable de faire le travail avec si peu d'engagement. Elle « *travaille comme une dingue* » et se sent « *en difficulté* » car elle a l'impression que les élèves n'apprennent pas assez. Commence alors pour Margot ce qu'elle appelle « *une descente aux enfers* » qui se terminera par une démission et une reconversion, après diverses tentatives. Ce départ (elle travaille aujourd'hui dans la viticulture) est vécu comme une libération. Elle est divisée entre une adhésion très forte à un modèle et la conscience que ce modèle n'est pas vivable : ce sont ses propres dispositions qui l'empêchent de suivre les conseils de sa collègue et d'utiliser un manuel pour planifier ses séances.

Quid de la lutte contre les inégalités dans un tel contexte ?

Que les enseignant·e·s y adhèrent ou non, l'idéal pédagogique prôné pendant la formation – en tout cas en début de carrière – se révèle largement invivable, sauf pour celles et ceux qui savent s'arranger de

² Il s'agit d'une catégorie de personnel dédié à l'aide des enseignant·e·s à l'école maternelle pour des tâches telles que la préparation du matériel, l'habillage des enfants, l'accompagnement aux toilettes, la surveillance, etc. Officiellement ces tâches sont non pédagogiques, mais dans la pratique la division du travail n'est pas toujours aussi stricte.

la prescription. C'est le cas de certains professeurs des écoles enquêtés par Ludivine Balland qui a transformé en objet sociologique l'angoisse des stagiaires (Balland, 2020) confronté·e·s à des prescriptions irréalistes que ce soit dans leurs conditions d'exercice ou dans le temps imparti. Elle évoque un groupe de professeurs des écoles qui parviennent à combiner plusieurs types de ressources pour « *prendre de la distance par rapport aux injonctions professionnelles ou pour les contourner, par des qualités d'organisation ou en s'appuyant sur des aides institutionnelles* ». Ces professeurs des écoles sont « *conformes sur certains points, mais pas sur d'autres, ils ont compris les exigences normatives du métier et savent s'y ajuster, en mobilisant ce que Philippe Losego appelle un "rapport relativiste aux savoirs" (Losego, 1999)* » (Balland, 2020, p. 90).

Dans notre corpus d'entretiens, les enseignant·e·s qui ne mettent pas en œuvre précisément ces dispositions stratégiques, mais qui sont jugé·e·s « conformes » par leurs formatrices ou leurs formateurs, sont souvent dans des situations de surmenage qui interdisent toute projection dans l'avenir. Ils et elles sont peu satisfait·e·s des résultats qu'ils et elles obtiennent en termes d'apprentissage pour les élèves et ne peuvent pas renoncer à cette dimension. Parmi les enseignant·e·s qui restent et qui réussissent à s'adapter à des conditions d'entrée dans le métier particulièrement ingrates, cette adaptation se fait parfois au prix d'une relativisation des injonctions, présentes dans la formation, à faire progresser tous les élèves. Le nombre d'élèves par classe, la mise en place de la politique inclusive sans contrepartie alors même que cette politique a fortement complexifié le travail (Katz et al., 2021), augmentant la part du travail administratif, etc., sont autant de facteurs qui rendent très difficile une mobilisation des connaissances transmises dans la formation à des fins de réduction des inégalités.

La question de la contribution d'un apport sociologique à la lutte contre les inégalités est d'autant plus délicate que, dans l'exercice de leur métier, les enseignant·e·s du primaire sont soumis·e·s à une hiérarchie, à travers la figure et la personne de l'inspecteur ou de l'inspectrice qui peut certes leur laisser une marge de manœuvre importante, mais peut être aussi attaché·e, dans sa circonscription, à la mise en œuvre de dispositifs pédagogiques particuliers qui peuvent

être totalement inégalitaires ou se référer à des états de la connaissance sur tel ou tel point complètement dépassés, faisant même obstacle à des pratiques efficaces. Pour ne prendre que quelques exemples, nous avons vu récemment, lors d'une formation dédiée aux enseignant·e·s, une inspectrice reprendre telle quelle une vision du rôle de la lecture à voix haute dans l'apprentissage de la lecture qui datait des années 1970-1980, à une époque où l'on ignorait, pour des raisons idéologiques, son rôle cognitif dans l'apprentissage, au profit d'une vision spéculative sur les « fonctions » de la communication. De ce fait, la lecture à voix haute était alors considérée plus comme adaptée à des situations de communication d'un contenu à un auditoire n'en ayant pas connaissance que comme un moyen d'entraînement à la maîtrise des relations entre les graphèmes et les phonèmes (lettres et sons). Or, les recherches plus récentes montrent que la lecture à voix haute est un des moyens les plus puissants d'incorporation de la correspondance écrit/oral. Dans une autre formation, une inspectrice se référait au « projet de lecteur » pour expliquer aux enseignants la manière dont il convenait de « motiver » les élèves dans l'apprentissage de la lecture. Cette notion occulte complètement l'importance de dimensions techniques dont on connaît aujourd'hui la portée et présuppose la « naturalité » d'un projet de lecteur sans s'interroger sur les conditions d'émergence d'un tel projet, à commencer par la compétence inégale dans les différents milieux sociaux à développer une appétence pour la lecture. Celle-ci suppose la maîtrise des rudiments du déchiffrage, ouvrant aux jeunes enfants des possibilités qu'ils ne sont pas à même de convoiter s'ils n'en ont pas la capacité technique renforcée par une offre culturelle présente dans leur univers familial.

Les acteurs qui encadrent les enseignant·e·s n'ont pas nécessairement les connaissances indispensables pour leur donner les outils qui leur manquent. Pourtant, ils ont un rôle de prescripteur. Ils se saisissent certes de connaissances diffusées dans un espace savant, mais s'approprient celles-ci de manière sélective.

Dans ce contexte, doter les enseignant·e·s de ressources pour être en mesure d'évaluer elles-mêmes ou eux-mêmes la pertinence de dispositifs nous semble une solution appropriée aux problèmes soulevés

précédemment. Les enseignant-e-s sont aujourd'hui confrontés à une multitude de supports, qu'il s'agisse des manuels proposés par un marché éditorial abondant, de séances et d'activités toutes prêtes offertes par de nombreux sites professionnels qui partagent des outils souvent clés en main, sans même parler de leur environnement de travail plus immédiat (formations, collègues, etc.). Cette abondance rend difficile, en particulier dans une situation d'urgence temporelle, un choix étayé par des objectifs égalitaristes.

Le choix que nous avons fait consiste à leur transmettre certains outils de la sociologie, comme le travail de Sylvia Faure sur l'incorporation (1999, 2000), au service de principes structurants les apprentissages mais aussi des sciences cognitives lorsqu'elles nous semblent répondre à ces principes (Zorman et al., 2008). Concernant l'apprentissage de la lecture, sur lequel nous avons spécifiquement travaillé, il est relativement aisé de mettre en relation toutes les recherches qui montrent les effets précis des pratiques d'entraînement à ce que l'on appelle « fluence », et les travaux qui portent sur l'incorporation (Garcia et Oller, 2015). Pour fournir aux étudiant-e-s des schèmes généraux et structurants permettant d'articuler les apports sociologiques et les connaissances sur des processus cognitifs, on gagne à se référer, par exemple, à la distinction entre « connaissances procédurales » et « connaissances déclaratives » qui permettent d'illustrer la valeur d'un concept comme celui d'incorporation³. Les « connaissances procédurales » sont très coûteuses à acquérir et à mettre en œuvre. Elles supposent une lourde

³ Les connaissances déclaratives sont le produit d'une automatisation d'un apprentissage, elles ne supposent pas, contrairement aux connaissances procédurales, un passage par une « méthode » permettant « d'obtenir » un résultat. Par exemple, le déchiffrage nécessite l'application du principe des relations entre graphèmes et phonèmes, et les manuels d'apprentissage de la lecture explicite rappellent en haut de page comment il faut associer deux graphèmes pour obtenir un autre graphème ($L + O = LO$). Un lecteur expert ne refait pas ce chemin, il « stocke » des unités entières, voire des mots. Mais ce fonctionnement est le produit d'un entraînement qui permet précisément d'incorporer les relations entre graphèmes et phonèmes et leurs associations parfois complexes. L'apprenti lecteur devra réfléchir au fait que le « g » se prononce différemment selon la lettre qui le suit, mais cette connaissance devient ensuite déclarative, faisant en sorte que l'expert n'a plus à réfléchir. Sa charge cognitive a diminué.

charge cognitive et ralentissent les élèves. C'est le cas par exemple des associations parfois complexes entre graphèmes et phonèmes. Mais par l'entraînement, des unités entières, voire des mots, sont « stockées » telles quelles et peuvent être mobilisées avec moins d'effort. Elles deviennent alors des « connaissances déclaratives » dont la mobilisation suppose une charge moindre. Mais ce fonctionnement est le produit d'un entraînement qui permet précisément l'incorporation.

Certains concepts, comme celui de la « charge cognitive » et de son allocation à des tâches diverses et se faisant concurrence, permettent aussi de dénaturiser et de « défataliser » des aptitudes insuffisamment développées par des élèves vis-à-vis de certaines exigences de l'école, en montrant que cette charge cognitive s'allège avec la pratique de l'entraînement et qu'il n'y a donc pas lieu d'éviter des difficultés qui se résoudront progressivement grâce à des activités régulières et organisées⁴. Nous mettons en relation certaines aptitudes manifestées à l'école et ce que nous savons, par nos propres travaux, des pratiques familiales (Garcia, 2018), ce qui permet une autre réponse que l'évitement des difficultés, la pathologisation ou l'attitude spontanéiste qui consiste à attendre que l'élève soit « prêt » à entrer dans tel ou tel apprentissage, creusant ce faisant les inégalités (Millet et Croizet, 2016).

Enfin, nous nous appuyons autant que faire se peut sur des travaux qui comparent le rendement de certaines activités couramment pratiquées dans les classes et préconisées dans certains supports, rendement mesuré par les acquisitions des élèves dans un temps donné. Cette posture nous permet d'arbitrer entre des pratiques sans faire intervenir des considérations fondées sur des valeurs invoquées parfois par des formateurs ou des formatrices, mais qui correspondent en fait à des conceptions situées de l'enfance et plus favorables, dans les faits, aux élèves qui bénéficient chez eux d'apprentissages scolaires (Montmasson-Michel, 2019). Pour cela, nous nous référons à la notion de pédagogie rationnelle

⁴ Pour le dire autrement, une tâche non automatisée suppose un effort de concentration qui rend difficile la focalisation sur deux tâches conjointes (par exemple déchiffrer et s'intéresser au sens), mais l'entraînement transforme de plus en plus les connaissances procédurales en connaissances déclaratives qui, moins coûteuses, permettent la fixation de l'attention sur une autre tâche.

énoncée par Pierre Bourdieu et définie comme « *celle qui se donne comme fin inconditionnelle de permettre au plus grand nombre possible d'individus de s'emparer dans le moins de temps possible, le plus complètement et le plus parfaitement possible, du plus grand nombre possible des aptitudes qui font la culture scolaire à un moment donné* » (Bourdieu et Passeron, 1964, p. 11). Pour n'en donner qu'un seul exemple ici, un article qui compare les effets de différentes pratiques d'écriture sur l'acquisition de l'orthographe (et montre l'inefficacité de pratiques très courantes) nous semble pouvoir s'inscrire dans cette perspective qui ne revient pas à juger de la validité d'une activité dans l'absolu, mais de la rapporter à un objectif d'égalité (Brissaud et al., 2016). Circonscrire la question en termes d'usage du temps scolaire permet d'éviter un certain nombre d'écueils, comme le relativisme pédagogique (tout se vaut), et fournit un cadre pour choisir des activités dans une multitude de possibilités.

Entre savoirs théoriques et dispositifs « clés en main » : donner un cadre de référence

Le point de vue de la sociologie dans la formation n'est qu'un point de vue parmi d'autres. Il peut entrer en contradiction avec celui d'autres disciplines, relativement moins sensibles à la question des inégalités, comme les didactiques (Bonnéry, 2015). Une autre difficulté est que la sociologie s'intéresse peu aux savoirs. Lorsqu'elle le fait, « *c'est la marque d'une sociologie qui s'installe dans la formation des enseignants* » (Losego, 2014, p. 12) et qui ne peut se dispenser de prendre au sérieux la question. Cela revient à refuser de se contenter, par exemple, d'invoquer une hypothétique « pédagogie rationnelle » sans se préoccuper de la traduction des savoirs théoriques en savoirs d'action. Il est néanmoins possible de donner aux futur-e-s enseignant-e-s des repères permettant de transformer en savoirs d'action certaines analyses et de prendre connaissance nous-mêmes (sociologues), autant que faire se peut, d'outils et de dispositifs pédagogiques qui correspondent à certains principes que la sociologie peut dégager concernant les inégalités. Il s'agit pour nous de contribuer à l'émergence d'un niveau situé entre les savoirs d'action et les pratiques pédagogiques.

L'option que nous adoptons pour apporter un point de vue cohérent revient à évaluer la rationalité des différentes approches pédagogiques en fonction de deux critères : le ratio temps/efficacité et leur adéquation à des publics scolaires qui ne bénéficient pas chez eux de certains prérequis implicitement exigés par des démarches pédagogiques reposant sur la « découverte » par l'élève de certains savoirs. Cette option nous permet d'éviter, au moins partiellement, ce que Max Weber appelait la « *guerre des dieux* » (Weber, 1959, p. 91), c'est-à-dire les conflits de valeurs impossibles à trancher, et d'arrimer la réflexion sociologique sur la pédagogie à une rationalité en finalité au service de valeurs d'égalité (Weber, 1922, p. 55-56). Ainsi, en donnant aux étudiant·e·s les fondements théoriques d'une sociologie dispositionnaliste, il est possible de leur expliquer que des approches qui peuvent être très valorisées par les prescripteurs, notamment celles qui font appel à des prérequis (ce qu'il faut bien sûr montrer aux étudiant·e·s), sont inégalitaires même si elles peuvent être investies d'une valeur « morale » très forte. C'est le cas, par exemple, des pédagogies qui font primer l'autonomie supposée naturelle de l'enfant (Durler, 2015), négligeant le caractère appropriable ou non de certains dispositifs pédagogiques pour des élèves qui ne possèdent pas les dispositions nécessaires à leur efficacité, ainsi celle de l'écriture inventée, analysée par Fabienne Montmasson-Michel.

Dans le contexte français de surcharge de travail des enseignant·e·s, il convient de rester modeste dans l'intention de lutter contre les inégalités par le biais de la formation. Car une fois en poste, les néo-entrants se trouvent placés dans une situation d'urgence temporelle qui rend difficile la recherche des démarches pédagogiques les plus à même de réduire les inégalités. Cette situation explique leur désir d'avoir des « outils clés en main » que nous ne pouvons pas toujours fournir dans tous les domaines. Mais ce qui est possible et important, c'est de fournir des connaissances générales et mobilisables sur les processus d'apprentissage, d'apporter des principes d'évaluation des démarches leur permettant de choisir, dans l'immense diversité des outils disponibles, les plus pertinents eu égard à l'objectif de réduction des inégalités et d'appropriation par le plus grand nombre d'élèves des savoirs visés. La distinction entre connaissance procédurale et connaissance déclarative, par exemple, permet de comprendre qu'il est

sans intérêt de vouloir contourner une tâche parce qu'elle exige trop d'efforts des élèves⁵. Toutefois, les points de vue que la sociologie développe ne sont pas nécessairement convergents avec ceux des prescripteurs, savants ou institutionnels, auxquels les enseignant-e-s ont affaire. Il faut assumer de considérer comme des présupposés à déconstruire une partie des évidences omniprésentes dans la formation des enseignant-e-s.

Pour autant, à condition de ne pas se tenir trop loin des questions d'apprentissage, il est fructueux de leur montrer non seulement ce qui produit des inégalités (et nous avons à notre disposition un certain nombre de recherches qui permettent de le faire) mais ce qu'il serait possible de faire pour éviter de les provoquer, sans quoi les étudiant-e-s refusent, à juste titre, de nous accorder du crédit. Cela suppose de nous approprier des recherches directement consacrées aux apprentissages, de les mettre en relation avec les apports sociologiques et donc de faire des choix et de les justifier en référence à l'objectif de réduction des inégalités. Mais faire ces choix suppose de déconstruire toute une série d'oppositions pédagogiques qui sont plus des constructions politiques (ou, si l'on préfère, des doxas pédagogiques) que des descriptions précises (entre l'activité et la passivité, la réflexivité et la restitution, la compréhension et la mécanique, la répétition et la réflexion, etc.) et qui, en l'état, constituent des freins plus que des guides pour l'action.

Bibliographie

Balland, L. (2020). Le désengagement impossible. L'angoisse des professeurs des écoles débutants. *Tracés*, 38, 83-101.

Becker, H. (1985). *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*. Métailié.

⁵ Cette question se pose évidemment avec la gestion des multiples «troubles dys» qui sont aujourd'hui identifiés à l'école primaire et qui conduisent à des adaptations consistant à éviter la difficulté plutôt qu'à la maîtriser.

- Bélangier, N. et Kahn, S. (2019). Les dispositifs individualisés d'aide aux élèves: lieux de renormalisation. Comparaison entre l'Ontario et la Belgique. *Recherches en éducation*, 35. <https://doi.org/10.4000/ree.1236>
- Benveniste, C. (2018). Professionnalisation des enseignants et démocratisation scolaire: une formation initiale pensée à l'aune de la réduction des inégalités scolaires? *Éducation et socialisation*.
- Bonnéry, S. (dir.). (2015). *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*. La Dispute, coll. L'enjeu scolaire.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Minuit.
- Brissaud, C., Pasa, L., Ragano, S. et Totereau, C. (2016). Effets des pratiques d'enseignement de l'écriture en cours préparatoire. *Revue française de pédagogie*, 196, 85-100.
- Charles, F. (1988). *Instituteurs, un coup au moral. Genèse d'une crise de reproduction*. Ramsay.
- Durler, H. (2015). *L'autonomie obligatoire: sociologie du gouvernement de soi à l'école*. Presses universitaires de Rennes.
- Farges, G., Ferry, O. et Giret, J.-F. (2019). Des étudiants en ESPE moins satisfaits? Dans J.-F. Giret, F. Belghith et É. Tenret, *Regards croisés sur les expériences étudiantes. L'enquête conditions de vie 2016* (p. 131-140). La documentation française.
- Faure, S. (1999). Les processus d'incorporation et d'appropriation des savoir-faire du danseur. *Éducation et Sociétés*, 4(2), 75-90.
- Faure, S. (2000). *Apprendre par corps. Socio-anthropologie des techniques de danse*. La Dispute.
- Garcia, S. (2018). *Le goût de l'effort. La construction familiale de la réussite scolaire*. PUF.
- Garcia, S. (2019). Intensification du travail enseignant et bureaucratisation: l'exemple des PPRE. *Revue suisse de sociologie*, 45(3), 409-426.
- Garcia, S. et Oller, A.-C. (2015). *Réapprendre à lire. De la querelle des méthodes à l'action pédagogique*. Seuil.
- Goigoux, R. (2000). Apprendre à lire à l'école: Les limites de la méthode idéovisuelle. *Psychologie française*, 45(3).

Hébrard, J. (1996). L'enseignement de la lecture en France: la conjoncture de l'après-guerre. Dans C. Garcia-Debanc, M. Grandaty et A. Liva, *Didactique de la lecture, Regards croisés* (p. 21-53). Presses universitaires du Mirail.

Inspection générale de l'éducation nationale (2006). Programmes personnalisés de réussite éducative, Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Katz, S., Legendre, F., Connan, P.-Y. et Charles, F. (2021). Ce que font les « besoins éducatifs particuliers » aux professeurs des écoles. L'extension du domaine du handicap comme remise en cause de la professionnalité enseignante. *Agora débats/jeunesses*, 87(1), 95-111.

Laprévotte, G. (1985). *Splendeurs et misères de la formation des maîtres. Les écoles normales primaires en France. 1879-1979*. Presses universitaires de Lyon.

Losego, P. (1999). La construction de la compétence professionnelle et sa mesure: le cas des futurs enseignants formés dans les IUFM. *Revue française de sociologie*, 40(1), 139-169.

Losego, P. (2014). La sociologie et les savoirs: Des relations complexes. Dans P. Losego (dir.), Actes du colloque « Sociologie et didactiques: Vers une transgression des frontières » (p. 9-15). Haute École pédagogique de Vaud. <http://www.hepl.ch/sociodidac>

Millet, M. et Croizet, J.-C. (2016). *L'école des incapables? La maternelle, un apprentissage de la domination*. La Dispute.

Montmasson-Michel, F. (2019). Contraindre sans contraindre: du « client idéal » de l'école maternelle aux difficultés professionnelles enseignantes. *Éducation et socialisation*.

Pons, X. (2014). Les statisticiens du ministère de l'éducation nationale: évolution d'un métier d'État (1957-2007). *Histoire de l'éducation*, 115-132.

Ropé, F. (2001). Sociologie du curriculum et didactique du français en France. *Revue française de pédagogie*, 135, 35-44.

Schneuwly, B. (2015). À quoi réfléchit le praticien réflexif? Objets et outils d'enseignement comme points aveugles. *Le français aujourd'hui*, 188, 29-38.

Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir*. Éditions Logiques.

Weber, M. (1922). *Économie et sociétés* (tome 2). Plon.

Weber, M. (1959). *Le savant et le politique*. Plon.

Zorman, M. et al. (2008). Entraînement de la fluence de lecture pour les élèves de 6^e en difficulté de lecture, *A.N.A.E.*, 96-97.

Résumé

Cet article analyse les difficultés auxquelles les jeunes enseignant·e·s français·e·s qui exercent à l'école primaire sont confrontés du fait d'une formation trop éloignée de leurs attentes pratiques. En s'appuyant sur des cas individuels d'enseignant·e·s, il détaille ces difficultés qui les placent en situation fortement anxiogène. Il propose des pistes de solution pour éviter d'exposer les nouveaux entrants dans la profession à des déboires qui constituent une socialisation professionnelle infructueuse.

Émilie Saunier

Université de Franche-Comté (ELLIADD/IREDU)

Comment former les aspirants CPE à la thématique des inégalités sociales de réussite scolaire ? Dans la cuisine d'une sociologue enseignant en Inspé

Selon Georges Felouzis, la notion d'« inégalités scolaires » renvoie à un « accès différencié aux biens scolaires (*filères, diplômes, acquis et compétences notamment*) en fonction de caractéristiques socialement construites telles que l'origine sociale, le sexe, le parcours migratoire, l'origine ethnique, etc. » (Felouzis, 2014, p. 3-4). Cette définition conduit à interroger, au regard de l'inégalité des positions et ressources initiales, le rôle de l'institution scolaire dans l'instauration d'une égalité (d'accès, des chances, des résultats) entre les élèves. Alors que les pratiques enseignantes sont régulièrement mises en question à ce sujet dans les recherches scientifiques, les articles journalistiques ou encore les discours politiques, celles des CPE (conseillères principales d'éducation ou conseillers principaux d'éducation), acteurs centraux au sein des établissements scolaires français¹, restent encore peu évoquées.

¹ Les CPE sont des professionnel-le-s de l'éducation que l'on trouve dans les établissements français du second degré (collèges et lycées), à destination d'élèves âgés de onze à dix-huit ans. Ils et elles n'ont pas vocation à enseigner mais sont chargé-e-s de l'organisation de la vie quotidienne de l'établissement hors du temps de

Pourtant, leur rôle est explicitement défini comment « *concour[ra]nt à la mission première de l'École qui est d'instruire et d'éduquer afin de conduire l'ensemble des élèves à la réussite scolaire et à l'insertion professionnelle et sociale et de leur faire partager les valeurs de la République* » (circulaire du 10 août 2015). Dans ce cadre, ils doivent « *placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective, de réussite scolaire et d'épanouissement personnel* » (circulaire du 10 août 2015).

Comment sont sensibilisé·e·s les CPE à la question des inégalités scolaires au cours de leur formation? En France, celle-ci se déroule principalement au sein de composantes universitaires qui, depuis 2019, sont constituées par les instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (Inspé). Depuis la masterisation de la formation en 2010, les Inspé remplissent le double objectif de délivrer le master « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » (MEEF), et de préparer aux concours nationaux qui mènent aux métiers de CPE et d'enseignant·e. En tant que sociologue enseignant en Inspé, nous voudrions rendre compte de la manière dont les aspirant·e·s CPE sont formé·e·s à la question des inégalités sociales de réussite scolaire. Notre intervention mettra en exergue le souci de susciter chez les étudiante·s une distance critique vis-à-vis du fonctionnement du système éducatif, sans pour autant les installer dans une vision fataliste de leur futur rôle professionnel·le ou encore « *intenable* » au regard de certaines attentes institutionnelles du concours² (Woollven, 2019). Pour tenir cette ligne, nous montrerons que notre pratique d'enseignante a consisté à présenter conjointement des travaux qui soulignent à la fois la force des logiques et structures sociales et le mécanisme

classe (ce sont les responsables de la vie scolaire); ils et elles participent à la politique éducative de l'établissement (coordination du volet éducatif du projet d'établissement, participation aux actions liées à la citoyenneté) et au suivi pédagogique et éducatif des élèves (contrôle des absences, participation aux conseils de classe, etc.).

² Cette vision pourrait être intenable pour ces futur·e·s professionnel·le·s dans la mesure où elle pourrait représenter « *un risque lorsque les résultats de recherche ont une portée critique à l'égard du fonctionnement de l'institution scolaire* » (Woollven, 2019).

de reproduction sociale, et d'autres qui montrent la manière dont les individus s'approprient de manière active et variée, en lien avec leurs dispositions et ressources, les injonctions et les normes sociales, ce qui permet de désamorcer, preuves empiriques à l'appui, une conception fataliste des inégalités scolaires.

Afin de mieux saisir les enjeux de cette formation à la question des inégalités scolaires, nous présenterons la manière dont cette problématique structure leurs attendus professionnels. Nous exposerons ensuite la formation délivrée au sein de l'Inspé dans lequel nous travaillons, et plus spécifiquement les affinités existant entre l'enseignement des inégalités sociales de réussite et certaines attentes du concours de recrutement des CPE. Enfin, nous montrerons qu'au-delà des usages réflexifs que permet l'enseignement des inégalités scolaires et de leur relative rentabilité pour l'obtention du concours externe de CPE, ce type de cours pose un ensemble de questions aux futurs agents scolaires sur leur rôle dans la perpétuation de l'ordre établi, questions avec lesquelles il n'est parfois pas évident de composer en tant qu'enseignante.

Notre propos s'adosse à un matériau empirique diversifié, collecté dans le cadre d'une recherche sur les CPE menée avec Marianne Woollven. Il comprend l'ensemble des textes qui réglementent actuellement le métier de CPE et le concours externe de recrutement qui y donne accès (incluant l'étude des rapports de jury depuis la mise en place du concours rénové en 2014 jusqu'à la refonte des concours en 2022). Nous nous appuyons également sur des observations d'épreuves orales d'admission réalisées entre 2014 et 2018 ainsi que sur une dizaine d'entretiens réalisés avec des président·e-s ou membres du jury. Nous mobilisons par ailleurs certains résultats d'un questionnaire qui a été déployé en 2017 auprès des étudiant·e-s aspirant·e-s CPE inscrit·e-s en Inspé. Enfin, nous recourons à des notes ethnographiques que nous avons commencé à collecter en 2016 à propos de la réception de nos cours par les étudiant·e-s.

Prévenir et combattre les inégalités scolaires : une mission structurante du métier de CPE

Que signifie être CPE aujourd'hui, aux yeux de l'institution scolaire? La définition institutionnelle du métier peut être reconstruite en se fondant sur les textes réglementaires, mais aussi sur le concours de recrutement dans la mesure où il permet de comprendre les attentes explicites et implicites du jury et, par voie de conséquence, du groupe professionnel recruteur (Bodin, 2019).

Les CPE portent en eux « *l'héritage du surveillant général* » (Condette, 2013), auquel on associe spontanément le maintien de l'ordre, de la discipline et de la surveillance dans les établissements secondaires, mais en tant que spécialistes de l'éducation au sein de l'institution scolaire, ils et elles ont été progressivement défini·e·s comme des professionnel·le·s chargé·e·s de favoriser la réussite de tous les élèves et d'accompagner leur parcours d'orientation.

Un métier progressivement tourné vers le parcours scolaire des élèves et leurs conditions de réussite

Comme leur titre l'indique, les CPE ont été défini·e·s par le décret du 12 août 1970 comme des spécialistes en matière d'éducation au sein des établissements du second degré en France. À ce titre, ce groupe professionnel a la responsabilité de la « vie scolaire ». Cette fonction est relativement récente en comparaison de celle des enseignant·e·s. Elle consacre, à travers la création d'un nouveau corps, des attributions relatives au suivi éducatif des élèves. Celles-ci ne sont pas si nouvelles : au-delà de la figure autoritaire et univoque du « *surgé* » Viot et de son « *trousseau de clefs maléfiques* » (Focquenoy Simonnet, 2021, p. 87) dans le roman *Le Petit Chose* de Daudet (1997 [1868]), les surveillants généraux ont été progressivement dotés, dès la fin du XIX^e siècle, d'un rôle éducatif³. Leurs tâches se

³ Arrêté du 5 juillet 1890.

sont ouvertes au cours du xx^e siècle à une dimension socio-éducative (Rémy, Serazin, Vitali, 2000), en lien avec l'émergence d'une nouvelle manière de penser la discipline qui n'était plus fondée sur la crainte mais sur l'autodiscipline (Focquenoy Simonnet, 2021). Cette nouvelle conception de la prise en charge des élèves a été valorisée par la nomination en 1965 du premier « inspecteur vie scolaire » : la notion de « *vie scolaire* » a contribué à développer une « *conception de l'élève comme personne, défini dans la totalité de ses dimensions sociales et biographiques, dans un cadre scolaire dont la référence n'est plus strictement la classe* » (Bianchini, 2003, p. 78).

Lorsque le statut de CPE a été créé en 1970, son rôle ne consistait pas seulement à animer la vie scolaire de l'élève mais bien à participer à son orientation. Une telle évolution peut être mieux comprise quand on la resitue dans le contexte des années 1970 durant lesquelles s'affirme une volonté politique de lutter contre les « *déterminismes sociaux [...] qui séparent et hiérarchisent les individus* », alors que le nombre d'élèves s'accroît et qu'émerge une « *demande sociale qui s'oriente de plus en plus vers une élévation générale du niveau d'études (Prost, 1992)* » (Condet, 2013, p. 110). La circulaire du 28 octobre 1982 indique ainsi que les CPE « *doivent être associés à tout ce qui concerne la vie de l'élève et son devenir* », notamment « *l'information et orientation* ». Cette dimension en fait des acteurs et actrices à part entière dans la construction des parcours des élèves. Ce rôle s'approfondira dans les textes officiels qui vont succéder à la circulaire de 1982. Dans le « *référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* » (BO du 23 juillet 2013), les CPE partagent avec les enseignant-e-s la « *compétence 4 : prendre en compte la diversité des élèves* » et, en particulier, « *déceler les signes du décrochage scolaire afin de prévenir les situations difficiles* ».

La « *compétence 5* », propre aux CPE, consiste à « *accompagner le parcours de l'élève sur les plans pédagogique et éducatif* ». Si la circulaire du 28 octobre 1982 soulignait la nécessité pour les CPE de « *placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective et d'épanouissement personnel* », celle du 10 août 2015 reprend les mêmes termes et y ajoute la notion de « *réussite scolaire* », inscrivant encore

plus explicitement le rôle stratégique du CPE dans la réussite des élèves. Plus précisément, ce texte les implique expressément dans un ensemble de situations susceptibles de créer des inégalités scolaires ou de les combattre, comme le montrent ces quelques exemples présentés dans l'encadré suivant :

Figure 1. Circulaire n° 2015-139 du 10 août 2015

Volet 1 : La politique éducative de l'établissement (extraits)

[...]

« Lorsque l'établissement dispose d'un internat, le CPE veille à ce que le projet éducatif contribue à la réussite et au bien-être des élèves qui le fréquentent. »

[...]

Volet 2 : Le suivi des élèves (extraits)

[...]

« Les CPE travaillent avec les personnels sociaux et de santé, les conseillers d'orientation-psychologues et les partenaires extérieurs pour lutter, notamment, contre les risques psychosociaux [...] l'absentéisme et le décrochage scolaire. »

« Ils sont en mesure de conduire une écoute bienveillante et active afin de mieux connaître les difficultés de toutes natures que peuvent connaître les élèves. »

[...]

« Les CPE contribuent à mieux faire connaître le fonctionnement de l'institution scolaire et en explicitent les règles et les attentes aux familles, en portant une attention particulière à celles qui sont les plus éloignées de l'école. »

[...]

Volet 3 : L'organisation de la vie scolaire (extraits)

« Ils participent à la prévention et à la lutte contre toutes formes de discrimination »

Les choix d'orientation, les processus de décrochage scolaire, les différentes formes de discriminations, les écarts que vivent certaines familles avec la culture scolaire : autant de situations pour lesquelles l'expertise du CPE est attendue. C'est le cas également de la gestion éducative des internats, lesquels sont considérés par le ministère de l'Éducation nationale comme « *un vecteur essentiel de réussite scolaire* », censé illustrer la « *politique d'égalité des chances* » de la France et la « *lutte contre les déterminismes sociaux* »⁴. Ainsi, la problématique des inégalités scolaires fait pleinement partie de la définition réglementaire du métier de CPE. Elle s'observe également dans le processus de recrutement de la Fonction publique par concours.

Les inégalités sociales : une préoccupation particulièrement présente au concours national de recrutement des CPE

Le concours national de recrutement est actuellement défini par l'arrêté du 19 avril 2013. C'est un concours sélectif : en 2020 et dans la continuité des années précédentes, seul un candidat sur dix ayant composé a été admis (Carrara, 2020). Entre 2014 et 2021, le concours exige *a minima* d'être inscrit en première année de master. Le recrutement des CPE se fait au moyen de quatre épreuves : deux épreuves écrites (une dissertation et une note de synthèse) et deux épreuves orales.

L'analyse des rapports de jury depuis 2014 indique que les candidat-e-s sont sélectionné-e-s sur leur capacité à réfléchir à des problématiques liées à la réussite des élèves et à définir le rôle du CPE dans le suivi éducatif et pédagogique de l'élève. Pour la session 2020, le rapport de jury présente l'épreuve de dissertation comme devant faire « *appel aux connaissances des grands enjeux de l'éducation et des évolutions du système éducatif ainsi que leurs conséquences sur le fonctionnement de l'établissement scolaire et sur les rapports des élèves aux apprentissages* » (Carrara, 2020, p. 5). Elle repose sur

⁴ À ce titre, une enveloppe de 50 millions d'euros a été définie afin de soutenir la création d'« *internats d'excellence* » dans le cadre du volet « *Cohésion* » du Plan de relance présenté par le gouvernement français en septembre 2020 (*Label Internat du XXI^e siècle, cahier des charges* : <https://www.education.gouv.fr/l-internat-du-xxie-siecle-5306>).

la mobilisation de « *connaissances acquises en sciences humaines, en histoire et sociologie de l'éducation, en psychologie de l'enfant et de l'adolescent, en philosophie de l'éducation ou en sociologie* » (Carrara, 2020, p. 5). Un exemple de dissertation donnée en 2014 consistait explicitement à traiter un sujet en lien avec les inégalités scolaires :

« En vous appuyant sur vos connaissances historiques, philosophiques et sociologiques ainsi que sur les débats actuels et les réformes en cours au sein de l'Éducation nationale vous exposerez les réflexions que suscitent pour vous les éléments développés dans cet extrait de rapport [de Jean Hébrard]. Vous analyserez en particulier le rôle que joue l'École dans la politique de mixité sociale tout en vous interrogeant sur la place que doit prendre le CPE et la Vie scolaire pour favoriser l'accueil de tous les élèves » (Goyheneix, 2014, p. 7).

Cette attention portée à l'expertise des CPE dans la problématique des inégalités sociales s'observe également dans les épreuves orales. Par exemple, dans une épreuve orale d'entretien sur dossier organisée en 2015, le jury du concours externe proposait aux candidats, après tirage au sort, les sujets suivants :

Figure 2. Rapport de jury 2015 (extraits)

« 22/06 : Assurer la continuité éducative et pédagogique à l'internat.
 23/06 : Favoriser la coéducation avec les parents.
 [...]
 25/06 : Inégalités scolaires et inégalités sociales.
 [...]
 27/06 : Le décrochage scolaire : un enjeu social et scolaire.
 28/06 : Relations école-parents : renforcer la coopération.
 29/06 : Climat scolaire et réussite des élèves.
 30/06 : L'internat, un service au profit de la réussite de tous.
 [...]
 02/07 : Prévenir l'absentéisme et lutter contre. »

Il est demandé aux candidat-e-s de traiter ces sujets en prenant appui sur des connaissances et une réflexion professionnelle. Au cours de leur audition, les candidat-e-s doivent convaincre le jury tout à la fois sur l'action qu'ils ou elles mettraient en œuvre mais également sur leur capacité à distinguer leurs missions et leur spécificité professionnelle par rapport aux autres professions qui peuvent être concernées par les situations décrites (enseignant-e-s, psychologues de l'Éducation nationale, etc.). Les observations réalisées lors des épreuves orales du concours ont permis de recueillir un certain nombre de questions ou de mises en situation proposées par le jury et qui concernent la thématique des inégalités sociales. Par exemple, à la suite de l'exposé d'une candidate dans le cadre d'un sujet sur le « *Rôle du CPE dans la continuité pédagogique et éducative de l'école au collège* », un membre du jury lui demande : « *Pourquoi selon vous la France est-elle mal placée dans les enquêtes PISA ? Pourquoi est-ce qu'il y a des inégalités scolaires ?* ». Face aux hésitations de la candidate, il reformule : « *Pourquoi ? Comment l'expliquez-vous par l'histoire ?* » (candidate 1, 2017). Sur le même sujet, un autre jury demande à une candidate de se projeter dans la situation professionnelle suivante :

Le jury : *« Votre chef d'établissement veut créer des classes homogènes. Des enseignants sont motivés pour prendre en charge ceux qui sont très en difficulté. Qu'en pensez-vous ? »*

La candidate répond que si son chef le veut elle le fera mais elle pense néanmoins que ce n'est pas une bonne idée.

Le jury : *« N'y a-t-il pas des ressources sur lesquelles vous pouvez vous appuyer pour défendre votre point de vue ? »*

La candidate justifie sa réponse.

Un membre du jury précise : *« Vous pouvez aussi prendre appui sur la loi de Refondation de l'école »*⁵ (candidate 2, 26 juin 2017).

⁵ La loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République est définie sur le site édité par la Direction de l'information légale et administrative comme ayant pour objectifs principaux d'« *élever le niveau de*

Enfin, s'il n'existe pas à proprement parler de programme au concours depuis la session 2014, une « *bibliographie indicative* » est mise en ligne tous les ans et renvoie pour une partie – dont on peut remarquer qu'elle tend à s'amenuiser au fil des sessions – à la nécessité de connaître des éléments théoriques sur les inégalités : Christian Baudelot et Roger Establet sur les inégalités sexuées, Elisabeth Bautier et Patrick Rayou sur les inégalités d'apprentissage, Mathias Millet et Daniel Thin sur les ruptures scolaires, Agnès van Zanten sur l'inégalité des chances et la ségrégation scolaire ou encore Pierre Champollion sur les inégalités d'éducation et d'orientation d'origine territoriale, pour ne prendre que ces quelques exemples. Du point de vue des actrices et acteurs qui organisent et participent à la sélection des candidat·e·s, il y a donc des savoirs (connaissances, compétences) considérés comme nécessaires à l'entrée dans le métier de CPE, qui concernent les inégalités scolaires. Une formation universitaire vise spécifiquement la transmission de ces savoirs : le master MEEF « Encadrement éducatif » proposé par l'Inspé.

Préparer l'entrée dans le métier de CPE : la formation aux inégalités sociales de réussite scolaire en Inspé

Depuis septembre 2013 a été mise en place une mention de master universitaire spécifique aux CPE proposée par l'Inspé : la mention « Encadrement éducatif » des masters Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF). En lien avec les attendus universitaires mais aussi professionnels tels que précédemment décrits, des cours sont dédiés à la question des inégalités scolaires, en particulier en sociologie.

La place de la sociologie dans la formation à l'Inspé

De façon générale, face aux évolutions des métiers de l'éducation, du système éducatif mais aussi du statut de l'enfance et de l'adolescence, la demande de sciences sociales est manifeste au sein des Inspé.

connaissances, de compétences et de cultures de tous les enfants, réduire les inégalités sociales et territoriales, réduire le nombre de sorties sans qualification» (<https://www.vie-publique.fr>).

Tout comme leurs collègues enseignant·e·s chercheur·e·s en sciences humaines et sociales, les sociologues sont sollicité·e·s pour intervenir en formation initiale ou continue⁶. En formation initiale, leur champ d'action est très varié: il leur est demandé de préparer les étudiant·e·s aux différents concours de l'enseignement et de l'encadrement éducatif, de participer à leur professionnalisation par le biais de suivis de stage ou encore de les initier à la démarche de recherche au moyen de cours et d'encadrements de mémoires. Plus spécifiquement, il est demandé aux sociologues de répondre à certains besoins d'éclairage sur l'école, présentés sous la forme de thématiques telles qu'elles se sont peu à peu imposées dans l'espace public comme des « problèmes sociaux »: (Blumer, 1971 ; Lenoir, 1989 ; Neveu, 2015): le « décrochage scolaire », le « harcèlement », « l'inclusion scolaire », les « relations école-famille », le « climat scolaire », etc.

La sociologie est entrée dès les années 1990 au sein de l'Inspé dans lequel nous travaillons par l'intermédiaire du master « Encadrement éducatif ». Jusqu'en 2011, un seul sociologue y enseignait, rattaché à la section 70 « sciences de l'éducation » du Conseil national des universités (CNU)⁷. Depuis 2011, un poste de sociologue a été créé. Nous sommes actuellement deux sociologues issus de deux laboratoires différents⁸. La sociologie a un statut particulier puisqu'elle n'est pas disciplinaire au même titre que les mathématiques, le français ou l'histoire. La finalité n'est pas de former des sociologues ou des enseignant·e·s en sciences économiques et sociales mais des « professionnel·le·s de l'éducation » en les dotant d'une culture sociologique et en les initiant à la méthodologie

⁶ Pour ce qui concerne la formation continue, on peut citer leur intervention dans l'accompagnement des professionnel·le·s de l'éducation à la préparation du « certificat d'études aux fonctions de formateur destiné aux enseignants du 2^e degré et aux CPE » (CAFFA) et du « certificat d'études aux fonctions de formateur destiné aux enseignants du 1^{er} degré » (CAFIPMF), ou encore leur participation au Plan académique de formation.

⁷ En France, le Conseil national des universités, qui régit la qualification, le recrutement et la carrière des enseignants-chercheurs, est divisé en cinquante-deux sections, dont chacune correspond à une discipline.

⁸ L'Inspé dans lequel nous exerçons notre activité compte actuellement soixante enseignants, dont vingt-quatre enseignants-chercheurs.

de la recherche en sciences sociales. Ainsi, tous les publics étudiants reçoivent au minimum onze heures de cours de sociologie⁹.

Au regard des attendus à l'entrée dans le métier de CPE, nous réalisons avec mon collègue un peu moins de la moitié de notre service d'enseignement au sein du master «Encadrement éducatif». Une part de notre intervention consiste à présenter les caractéristiques du système éducatif français, ses évolutions historiques et les différentes inégalités qui le traversent.

Des affinités entre l'enseignement des inégalités sociales de réussite scolaire et certaines attentes du concours de CPE

Si le titre de cette partie introduit l'existence d'affinités entre le concours et la formation universitaire, cela ne doit pas occulter la présence d'une forme de hiatus (qui reste très souvent implicite) entre différents usages de la notion d'inégalités scolaires: on a vu que le point de vue institutionnel l'appréhende au prisme des compétences et ressources (connaissances des dispositifs, protocoles et circulaires) que les CPE peuvent mobiliser afin de les *combattre* (ce sont donc des préoccupations instrumentales qui priment) là où le point de vue universitaire cherchera quant à lui centralement – mais pas forcément uniquement – à en *comprendre* les logiques d'émergence et de reproduction (on se situe ici davantage au niveau de la valeur intrinsèque d'usage de la connaissance des inégalités scolaires). C'est ce dernier point de vue que nous allons commencer à exposer ici.

Depuis 2015, nous enseignons la question des inégalités sociales de réussite scolaire dans le cadre de cours théoriques et de cours d'initiation à la recherche. Nous abordons largement cette question

⁹ Cette question de la place de la sociologie à l'Inspé a été travaillée avec notre collègue Benjamin Castets-Fontaine dans le cadre d'une communication intitulée «La sociologie à l'ESPE: en mode "mineur"? L'expérience discutée et partagée de deux sociologues», Journée d'études *L'enseignement de la sociologie en ESPE: contextes, objectifs, effets*, ESPE d'Aquitaine, Université de Bordeaux, 14-15 juin 2018.

à travers la socialisation, laquelle n'est pas alors appréhendée comme une « *notion* » mais comme « *une manière d'envisager le réel et un type de regard à construire* » : « *c'est l'ensemble des processus par lesquels l'individu est construit [...] par la société globale et locale dans laquelle il vit, processus au cours desquels l'individu acquiert [...] des façons de faire, de penser et d'être qui sont situées socialement* » (Darmon, 2006, p. 6). C'est une démarche analytique particulièrement efficace pour comprendre empiriquement ce que sont les individus, leurs manières de penser et d'agir, leurs problématiques, leurs trajectoires et comment les expériences vécues au cours de leur existence peuvent les transformer (Darmon, 2006). Dans le cadre de nos enseignements, les étudiant-e-s apprennent peu à peu à considérer les individus comme le produit de socialisations plurielles génératrices de dispositions, de façons de voir, d'agir et de sentir (Lahire, 1998) et à mettre à distance toute forme de naturalisation du social qui tendrait à transformer, notamment *via* les verdicts scolaires, des différences de classes sociales en différences de « *dons* » ou de « *nature* » (Bourdieu et Passeron, 1970; Palheta, 2012). Plus spécifiquement, nous prenons appui sur plusieurs enquêtes empiriques¹⁰ pour leur montrer comment les individus agissent en lien avec les instances de socialisation qu'ils ont successivement et simultanément traversées au cours de leur trajectoire sociale et scolaire, comment se construit progressivement leur rapport à l'école, au corps, à leur héritage familial, comment tous ces éléments configurent des manières différentes de se conformer aux attentes scolaires. Cette approche sociologique est propice à engendrer chez les étudiant-e-s un regard distancié sur leur parcours et sur la manière dont celui-ci nourrit leur rapport au monde et – plus spécifiquement – au métier de CPE auquel ils et elles aspirent, en particulier dans le cadre de séances d'initiation à la démarche de recherche visant à présenter les prénotions comme des obstacles épistémologiques à la production de savoirs scientifiques sur le monde social (Durkheim, 2007).

Ce type d'enseignement universitaire se trouve en « affinité » avec deux attentes professionnelles telles qu'elles sont définies par les

¹⁰ Parmi lesquelles : Thin, 1998 ; Beaud, 2002 ; Henri-Panabière, 2010 ; Mohammed, 2011 ; Lahire, 2019.

organisateur du concours de recrutement. D'une part, celle de connaître de façon étayée et objective le contexte scolaire actuel et les enjeux du métier : dans les rapports du jury, on fustige l'« *inventaire de bons sentiments* » (Reverchon-Billot, 2017, p. 19) au profit de l'acquisition de « *connaissances scientifiques, factuelles* » sur le système éducatif (Carrara, 2020, p. 6), rendant possible (car là est bien la finalité instrumentale de cette connaissance) « *une approche du métier pragmatique et réaliste* » (Goyheneix, 2014, p. 12). D'autre part, celle de proposer une pensée construite, analytique et distanciée. En 2015, le jury souligne que « *les meilleurs candidats ont su prendre de la hauteur et le recul nécessaire offrant de surcroît des prestations de grande qualité* » (Goyheneix, 2015, p. 50). En 2016, le rapport déplore « *que de nombreux candidats n'aient pas réussi à adopter une posture réflexive et se soient cantonnés à décrire des situations (effet catalogue)* » (Goyheneix, 2015, p. 81).

Un membre du jury me confirme en entretien que pour lui, un « *bon candidat* » est une personne capable de faire le lien entre la théorie et la pratique : il veut un candidat qui aille au-delà de la récitation de cours et qui prenne appui sur ce qu'il a appris pour penser son action en situation professionnelle... autant d'éléments qui valorisent un regard analytique sur sa situation.

En pratique, ces enseignements ont dans le même temps suscité chez les étudiant·e·s un certain nombre de questions avec lesquelles nous avons été parfois bien peu à l'aise en qualité de chercheur·e.

Gérer la contradiction entre attentes institutionnelles et attentes universitaires

La réception étudiante de nos enseignements

Nous avons conçu nos cours en master « Encadrement éducatif » en ayant deux objectifs : délivrer un certain nombre de savoirs théoriques et susciter la mise en lien entre ces savoirs et leur préparation au métier (et par conséquent au concours). Lors des travaux dirigés, nous avons par exemple l'habitude de donner à lire aux étudiant·e·s des articles

scientifiques afin de préparer les séances de cours et nous leur posons des questions pour guider leur lecture. La dernière question est toujours formulée en ces termes: « *Qu'est-ce que la lecture de ce texte vous apporte dans le cadre de votre formation au métier de CPE?* ». Ces textes font l'objet de débats en classe.

Très rapidement, lors de ces enseignements, nous avons été confrontée à des questions ou à des remarques telles que: « *Qu'est-ce que j'ai "le droit" de dire au concours à propos de la violence symbolique exercée par l'école?* » (étudiante inscrite en M1, 2019, NE)¹¹; « *A-t-on le droit de dire que la mise en œuvre de la mixité sociale était aussi liée à une question de pénurie de locaux et de personnels?* » (étudiant inscrit en M1, 2019, NE); « *Comment je peux défendre les orientations actuelles en termes de politique éducative alors que moi-même je n'y crois pas!?! Même le CNEESCO¹² dit que l'école ne résout pas le problème des inégalités!* » (étudiante inscrite en M2, 2020, NE). En synthétisant et en reformulant les questions entendues, la préoccupation centrale pourrait être énoncée ainsi: comment, en tant que futur agent socialisateur des élèves, pouvons-nous nous positionner par rapport à l'arbitraire culturel de l'action pédagogique?

Des enjeux professionnels et identitaires

Ces questions soulèvent deux enjeux intimement liés. Tout d'abord, elles renvoient à ce qu'il faut savoir faire ou dire pour réussir le concours de recrutement. En matière d'inégalités scolaires, les savoirs sociologiques peuvent parfois être mis en tension avec des attentes relevant de l'éthos professionnel du CPE. On peut retrouver là les effets du hiatus mentionné précédemment entre différents usages de la notion d'inégalités scolaires: là où l'universitaire attend centralement une *mise en perspective* de ces inégalités, le jury de professionnels (CPE ou personnels de direction) attend

¹¹ Ces réactions ne semblent pas spécifiques au public de cet Inspé: Marianne Woollven repère les mêmes questionnements auprès des étudiantes et étudiants d'une autre Inspé de ville moyenne (Woollven, 2019).

¹² Conseil national d'évaluation du système scolaire.

surtout un *engagement* de la part de l'aspirant-e, dirigé vers l'institution et enraciné dans un registre de valeurs républicaines affirmées. Ainsi, l'esprit critique attendu en sociologie peut-il entrer en tension avec des attentes de l'Éducation nationale qui consistent à bien vérifier chez les futurs CPE, pour reprendre les termes d'un rapport du jury, «*la loyauté et le partage des valeurs de l'institution*» (Goyhenneix, 2015, p. 50). Par exemple, dans son rapport de la session 2014, le jury fustigeait les «*candidats [qui] ne défendent pas les principes de démocratisation de l'école et la mixité comme des valeurs positives*» (Goyhenneix, 2014, p. 12). Ce qui est valorisé dans les copies, ce sont notamment «*l'expression de convictions républicaines affirmées*» (Goyhenneix, 2015, p. 35) ou encore, dans le cadre de l'épreuve d'entretien sur dossier «*la démonstration d'une loyauté et le partage des valeurs de l'institution*» (Goyhenneix, 2015, p. 50). Plus explicitement encore, dans le cadre de la session 2016, le jury précise que «*les candidats postulent à une fonction où le devoir de réserve est de mise et où la loyauté institutionnelle est une règle de fonctionnement. Ainsi, on ne peut retrouver dans les copies une vision polémique de l'institution ni une remise en question de la politique éducative, dont la mise en œuvre sera en partie à la charge du CPE*» (Reverchon-Billot, 2016, p. 22). Une fois le concours obtenu, cette «*loyauté*» peut figurer comme critère d'évaluation des fonctionnaires stagiaires. Nous avons pu l'observer à l'occasion de visites conjointes Inspé/rectorat auprès de CPE stagiaires inscrits en deuxième année de master afin d'évaluer leur pratique professionnelle. Ces visites font l'objet d'un rapport, à l'instar de cet extrait rédigé par un intervenant du rectorat :

«Monsieur X investit la fonction de façon remarquable. [...]. Son rôle de conseiller technique du chef d'établissement est très apprécié ainsi que sa loyauté.» Puis plus loin en guise de synthèse : *«Monsieur X est un collaborateur précieux, loyal, à qui le chef d'établissement accorde toute sa confiance»*¹³.

Un second enjeu se dessine pour les étudiant-e-s : penser leur rapport aux futurs élèves au prisme de la socialisation peut les remettre

¹³ Rapport de visite d'un étudiant en stage dans un collège réalisé par un «référént rectorat» en 2018. Cette visite est particulièrement importante pour les CPE stagiaires car ses conclusions interviennent dans l'avis de titularisation qui est rédigé en fin de deuxième année de Master.

en question par rapport à ce qu'ils s'imaginaient représenter pour ce public. Parmi les motifs de leur projet professionnel peut apparaître le désir d'aider les adolescent·e·s à «*s'épanouir*»¹⁴ et à gagner en autonomie. Une étudiante inscrite en première année de master souligne sa volonté d'«*apporter à des élèves, en tant que "jeunes", ce dont [elle a] pu manquer, ne pas reproduire ce que [elle a] "subi" et donner un cadre à des élèves*»¹⁵. Cette centralité conférée à l'accompagnement de tous les élèves vers leur réussite se trouve confortée par nos notes ethnographiques. Les étudiant·e·s que nous encadrons depuis nos débuts à l'Inspé ne semblent pas s'orienter vers ce métier par défaut au regard de l'espace des possibles professionnels de l'Éducation nationale. Aucun·e ne souhaite devenir enseignant·e du second degré et enseigner une discipline, le volet qui les attire se situant plutôt du côté de la dimension éducative du métier. Parmi les motifs qui guident leur choix des stages que nous leur proposons à l'Inspé, figure, après la proximité géographique de l'établissement scolaire avec leur lieu de résidence, une volonté d'intégrer des établissements dont ils imaginent qu'ils présenteront plus de «*problématiques*» (parole d'étudiantes et étudiants de M1, 2020, NE) : lycées professionnels, collèges situés en zone d'éducation prioritaire (REP et REP+), établissements de banlieue populaire ou de milieu rural sont préférés aux lycées d'enseignement général et de collèges de centre-ville. Ces projections professionnelles se comprennent d'autant plus lorsqu'on les envisage au regard des spécificités socioscolaires de ce public étudiant : leurs origines sont majoritairement modestes et leur trajectoire en ascension¹⁶. Tout se

¹⁴ Voir les réponses apportées par les étudiantes et étudiants inscrits à l'Inspé dans lequel nous enseignons au questionnaire distribué en 2017.

¹⁵ Voir les réponses apportées par les étudiantes et étudiants inscrits à l'Inspé dans lequel nous enseignons au questionnaire distribué en 2017.

¹⁶ Les résultats du questionnaire déployé au sein de l'Inspé dans lequel nous exerçons montrent que 27,5 % des étudiant·e·s interrogé·e·s ont un père ouvrier et 34,5 % une mère employée (les enfants de cadres sont sous représentés) et qu'ils et elles sont très largement plus diplômé·e·s que leurs parents : 42 % des pères et 52 % des mères des enquêté·e·s ont un diplôme strictement inférieur au baccalauréat ; 3,5 % des pères et 10 % des mères ont un diplôme strictement supérieur à bac +3 ; 35 % des enquêté·e·s considèrent le métier de CPE comme « plus élevé » que celui de leur père, 50 % comme « plus élevé » que celui de leur mère.

passé alors comme si cette proximité socioculturelle conduisait ces enfants de la démocratisation scolaire (Beaud, 2002) à se percevoir prioritairement comme des acteurs de l'émancipation et de la promotion sociales des enfants des classes populaires qui vont être placés sous leur responsabilité. Dans cette perspective, certain-e-s d'entre eux réagissent assez vivement lorsqu'ils comprennent que les CPE sont les médiatrices et médiateurs des normes scolaires et qu'ils peuvent à ce titre exercer sur les élèves des formes de violence symbolique. Cette dimension de leur métier comme agents socialisateurs de l'institution scolaire les met mal à l'aise.

Enseigner la socialisation : un levier pour dépasser certaines tensions

Comment dès lors concilier, dans nos gestes pédagogiques, une formation universitaire à une lecture critique du monde social qui rend compte de logiques de reproduction d'un ordre inégalitaire (et dans lesquelles l'École joue un rôle) et, dans le même temps, une sensibilisation à des attentes professionnelles de l'Éducation nationale qui exige réflexivité mais aussi « *loyauté et partage des valeurs de l'institution* » (Goyhenneix, 2015, p. 50)? Nous avons trouvé dans la variété même des approches que l'on peut prêter à la socialisation les moyens de formuler cet enjeu et de l'intégrer à notre pratique professionnelle. Nous avons notamment pris appui sur l'article de Jean-Pierre Terrail qui propose une formulation synthétique de deux approches de la socialisation, l'une renvoyant à une logique de « *reproduction du social* » et l'autre à sa « *production* » (Terrail, 1995).

Socialisation et reproduction du social

Cette première ligne d'analyse appréhende la socialisation comme un apprentissage des normes sociales. Cette approche est étayée par l'école française de sociologie, l'anthropologie culturaliste, le structuro-fonctionnalisme américain. Ainsi, les travaux de Durkheim

notent que l'éducation de la jeunesse ne renvoie pas à un processus «spontané» et qu'à ce titre l'apprentissage social «ne peut être l'effet que d'une contrainte externe» (Terrail, 1995, p. 119). Cette perspective nous a conduite à proposer aux aspirant·e·s CPE des études empiriques qui soulignent la force d'imposition du social et ses effets sur les espérances subjectives, les logiques d'auto-exclusion et la manière dont le fonctionnement de l'institution scolaire (les enseignements, la constitution des classes, etc.) peut conduire à des effets de domination scolaire et sociale, en nous fondant par exemple sur les travaux de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1964, 1970), d'Ugo Palheta (2012), de Benjamin Moignard (2007) ou encore de Stéphane Vaquero (2016).

Socialisation et production du social

Dans cette approche, la socialisation «n'apparaît plus comme une simple imposition/intériorisation de schèmes culturels (normes, valeurs) toujours préexistants à eux-mêmes, mais comme un mouvement à la fois de reproduction et de production, de perpétuation et de transformation du social : l'adaptation de la jeune génération au monde social le change toujours quelque peu» (Terrail, 1995, p. 120-121). Cette perspective prend sa source dans les travaux des interactionnistes, notamment ceux de Simmel. La rupture effectuée par Simmel tranche avec «*l'illusion pédagogique d'un couple actif/passif (le maître qui inculque vs l'élève qui intériorise)*» (Terrail, 1995, p. 121). Elle engage une représentation de l'activité de l'élève comme «*contribuant à définir la relation pédagogique*» (Terrail, 1995, p. 121), l'élève devenant à la fois «acteur» et «produit» de la socialisation. Cette vision de la socialisation suscite moins de malaise chez les étudiant·e·s qui ont suivi cet enseignement, bien qu'elle ait pu être parfois source de malentendu dans la mesure où ils ou elles l'associaient de façon spontanée et souvent peu critique aux principes scolaires actuels de co-construction du savoir, d'exercice par la pratique de la citoyenneté, etc. Néanmoins, elle permet d'introduire des études qui prennent en compte ce «rôle actif» des protagonistes de la socialisation, c'est-à-dire la façon dont les individus s'approprient,

de manière variée, les injonctions et les normes sociales, en lien avec leurs ressources, leurs expériences passées, la multiplicité des acteurs fréquentés, la confrontation à des visions du monde plurielles et parfois concurrentes (parents, enseignants, CPE mais aussi pairs dans la cour de récréation, etc.). Par exemple, la présentation des travaux de Bernard Lahire sur la coexistence de différentes formes de légitimité (2004) permet de déconstruire l'uniformité des effets de légitimité pesant sur l'individu socialisé, et permet de mieux comprendre des appropriations différenciées du monde social et, parfois, des phénomènes de résistance ou de mise à distance de certaines normes sociales. Cette approche conduit à montrer aux étudiant·e·s qu'il n'y a rien d'automatique ni de prédéfini qui viendrait s'imposer à tous et produire les mêmes effets pour tous et qu'il existe des conditions sociales de possibilité des transformations de soi (changements individuels, de son identité, de ses représentations, croyances et habitudes) et du monde (changements collectifs, des modes de vie, des structures sociales, etc.) (Darmon, 2006). En complémentarité avec l'approche précédente, cette approche permet ainsi aux aspirants CPE de donner du sens et de mieux percevoir leur cadre d'action sur le terrain des inégalités scolaires, en contextualisant ses limites et ses conditions de réussite.

Conclusion

Si les réflexions autour de l'enseignement des sciences sociales dans l'enseignement supérieur ne sont pas récentes (Bourdieu, Passeron, 1964; Gadea, Soulié, 2000), elles semblent s'être renforcées au cours des dernières années en France, comme l'atteste l'organisation de deux journées d'études à Lyon en 2016 et 2017¹⁷ et d'une journée en 2018¹⁸ à Bordeaux. Début 2020, cette question a investi la scène médiatique à l'occasion de la parution du livre d'entretiens entre Edgar Morin et le ministre français de l'Éducation nationale, Jean-Michel Blanquer

¹⁷ Des sciences sociales: des savoirs et pratiques à et pour enseigner (juin 2016); Enseigner la sociologie dans le supérieur. Enquête des pratiques (novembre 2017).

¹⁸ L'enseignement de la sociologie en ESPE: contextes, objectifs, effet (juin 2018).

(Blanquer, Morin, 2020), dans lequel ce dernier prétend que la diffusion et l'enseignement de travaux portant sur les inégalités nourrirait une « morosité » ambiante et participeraient à leur reproduction. Cette intervention n'est pas sans faire écho au diagnostic d'un affaiblissement des politiques nationales de lutte contre les inégalités scolaires (Moignard et Rubi, 2018).

Cette formation à la thématique des inégalités sociales en Inspé constitue un exemple en actes de ce que la formation universitaire à l'esprit sociologique par le biais de la notion de socialisation peut produire comme effets chez les étudiant·e·s. Elle pose très concrètement question lorsqu'il s'agit de préparer à un concours de la fonction publique de catégorie A qui valorise des individus tout à la fois analytiques *et* conformes aux valeurs de l'institution. Soulignons que ces enjeux se sont intensifiés depuis le processus de Bologne à la fin des années 1990 et la politique européenne de l'enseignement supérieur où, en parallèle des injonctions à la professionnalisation qu'a connu le système d'enseignement supérieur français, des formations professionnelles se sont universitarisées (Iori, 2017). L'Inspé (à l'époque l'ESPE) fait partie de ces cas d'écoles professionnelles qui, à partir de 2013, ont subi les effets d'une redistribution des cartes liée à cette logique d'universitarisation : cette redistribution a porté sur le contenu des *curricula* (obtention de crédits universitaires européens, place affirmée de la recherche pour former des « praticiens réflexifs » de l'Éducation nationale) et sur l'augmentation du nombre d'enseignant·e·s-chercheur·e·s dans les formations. À ce titre, notre contribution permet de rendre compte des effets sociaux que ces évolutions ont produit sur les contextes d'enseignement en Inspé et participe d'une meilleure compréhension des difficultés des aspirant·e·s au métier de CPE, face à une formation qui tente d'articuler des logiques tout à la fois universitaires et professionnelles.

Bibliographie

Ouvrages et articles scientifiques

Beaud, S. (2002). *80 % au bac et après? Les enfants de la démocratisation scolaire*. La Découverte.

Bianchini, M. (2003). La professionnalisation des conseillers principaux d'éducation: entre maintien de l'ordre scolaire et éducation à la citoyenneté. Dans G. Henaff et P. Merle (dir.), *Le droit et l'école. De la règle aux pratiques* (p. 75-87). Presses universitaires de Rennes.

Blanquer, J.-M. et Morin, E. (2020). *Quelle école voulons-nous? La passion du savoir*. Odile Jacob Sciences sociales.

Blumer, H. (1971). Social problems as collective behavior. *Social problems*, 3(18), 298-306.

Bodin, R. (2009). Les signes de l'élection. Repérer et vérifier la conformation des dispositions professionnelles des élèves éducateurs spécialisés. *Actes de la Recherche en sciences sociales*, 178, 80-87.

Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Minuit.

Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Minuit.

Condette, S. (2013). État de la recherche sur le métier de conseiller principal d'éducation. *Carrefours de l'éducation*, 35(1), 105-131.

Darmon, M. (2006). *La socialisation*. Armand Colin, coll. 128.

Durkheim, É. (2007). *Les règles de la méthode sociologique*. PUF, coll. Quadrige Grands textes.

Felouzis, G. (2014). *Les inégalités scolaires*. Presses universitaires de France.

Focquennoy Simonnet, C. (2021). *Les surveillants généraux (1847-1970). Entre figures littéraires et profils historiques*. Presses universitaires du Septentrion.

Gadéa, C. et Soulié, C. (2000). Réflexions sur une expérience d'initiation à la recherche en sociologie à l'Université (1994-2000). *Genèses*, 39(2), 155-171.

- Henri-Panabière, G. (2010). *Des «héritiers» en échec scolaire*. La Dispute.
- Iori, R. (2017). Entre universitarisation et «professionnalisation»: la formation des assistant-e-s de service social, en France et en Italie. *Formation emploi*, 138(2), 39-58.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Nathan.
- Lahire, B. (2004). *La culture des individus, dissonances culturelles et distinction de soi*. La Découverte.
- Lahire, B. (dir.). (2019). *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*. Seuil.
- Lenoir, R. (1989). La genèse sociale d'un problème social. Dans P. Champagne, R. Lenoir, D. Merllié et L. Pinto (dir.), *Initiation à la pratique sociologique* (p. 77-88). Dunod.
- Mohammed, M. (2011). *La formation des bandes. Entre la famille, l'école et la rue*. Presses universitaires de France.
- Moignard, B. (2007). Le collège comme espace de structuration des bandes d'adolescents dans les quartiers populaires: le poids de la ségrégation scolaire. *Revue française de pédagogie*, 158, 31-42.
- Moignard, B. et Rubi, S. (2018). Vingt ans après: la sociologie de l'éducation et de la formation francophone dans un univers globalisé. *Éducation et Sociétés*, 41(1), 43-61.
- Neveu, E. (2015). *Sociologie des problèmes publics*. Armand Colin.
- Palheta, U. (2012). *La domination scolaire*. Presses universitaires de France.
- Paquay, L. et Sirota, R. (dir.). (2001). Le praticien réflexif: la diffusion d'un modèle de formation. *Recherche et formation*, 36.
- Rémy, R., Sérazin, P. et Vitali, C. (2000). *Les conseillers principaux d'éducation*. Presses universitaires de France.
- Saunier, E. et Woollven, M. (2022). Le concours de CPE. Entre savoirs et dispositions professionnels. Communication à la journée d'étude «La fabrique des professionnel-le-s dans le milieu socio-éducatif, social et médico-social». Université de Cergy; Inspé; Laboratoire EMA.
- Terrail, J.-P. (1995). La socialisation, une éducation des jeunes générations? Dans J.-P. Terrail, *La dynamique des générations* (p. 117-127). L'Harmattan.

Thin, D. (1998). *Quartiers populaires. L'école et les familles*. PUL.

Vaquero, S. (2016). Raconter le travail scolaire. Effets cognitifs et sociaux de la tenue du carnet de bord de Travaux Personnels Encadrés. *Recherches en Éducation*, 25, 82-92.

Woollven, M. (2019). Enseigner la sociologie dans des formations professionnelles universitaires. Les cas des orthophonistes et des conseillers principaux d'éducation. *Socio-logos*, 14. <https://journals.openedition.org/socio-logos/4448>

Littérature

Daudet, A. (1997). *Le petit chose. Histoire d'un enfant (1868)*. Le Livre de poche.

Textes réglementaires

Arrêté ministériel du 5 juillet 1890 relatif au régime disciplinaire et aux récompenses dans les collèges et lycées

Décret n° 70-738 du 12 août 1970 relatif au statut particulier des conseillers principaux d'éducation

Circulaire n° 82-482 du 28 octobre 1982 relative aux missions des conseillers principaux d'éducation

Bulletin officiel du 23 juillet 2013 relatif au référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation

Circulaire n° 2015-139 du 10 août 2015 relative aux missions des conseillers principaux d'éducation

Textes institutionnels et rapports de jurys

Goyheneix, J. (2014). Rapport de jury du concours externe (renouvelé) de recrutement de CPE, MENESR.

Goyheneix, J. (2015). Rapport de jury du concours externe de recrutement de CPE, MENESR.

Reverchon-Billot, M. (2016). Rapport de jury du concours externe de recrutement de CPE, MENESR.

Reverchon-Billot, M. (2017). Rapport de jury du concours externe de recrutement de CPE, MENESR.

Carrara, E. (2018). Rapport de jury du concours externe de recrutement de CPE, MENESR.

Carrara, E. (2019). Rapport de jury du concours externe de recrutement de CPE, MENESR.

Carrara, E. (2020). Rapport de jury du concours externe de recrutement de CPE, MENESR.

Résumé

En tant que sociologue enseignant en institut de formation des professionnel·le·s de l'enseignement et de l'éducation (Inspé) en France, l'auteur de ce chapitre souhaite rendre compte de la manière dont les aspirants conseillers principaux d'éducation sont formés à la question des inégalités sociales de réussite scolaire, cette question jouant un rôle structurant dans leurs attendus professionnels. Cette contribution met en exergue les différents usages – universitaires et institutionnels – de la notion d'« inégalités scolaires » et la difficulté à préparer ces étudiant·e·s à un concours externe qui valorise des individus tout à la fois analytiques *et* conformes aux valeurs de l'institution scolaire. Elle décrit enfin un levier pédagogique face à ces enjeux, qui réside dans la manière dont l'auteur a mobilisé des travaux de sociologie de la socialisation.

Partie 2
Quelles pratiques pour réduire
les inégalités scolaires ?
Les contenus à privilégier
pour la formation des futur·e·s
enseignant·e·s

Elise Vinel

Elisabeth Bautier

Laboratoire CIRCEFT (axe ESCOL), Université Paris 8

L'apprentissage en classe des usages cognitifs du langage : condition d'une réduction des inégalités scolaires

L'activité langagière des élèves et de l'enseignant·e est au centre des apprentissages scolaires. Nous souhaitons dans cette contribution mettre l'accent sur des dimensions et usages du langage dans la classe qui ne font pas toujours l'objet d'une formation des enseignant·e·s, alors même que les élèves doivent pouvoir les fréquenter pour comprendre les enjeux des situations de travail et leurs objectifs d'apprentissage.

Ces dimensions et usages du langage, qui correspondent à des usages sociaux spécifiques, ne font généralement pas non plus partie explicitement des programmes, leur acquisition s'effectuant d'ailleurs pour certains élèves en dehors de l'école, dans les familles. Ils sont de ce fait à l'origine de nombreuses difficultés scolaires pour les autres élèves et constituent des facteurs d'inégalités scolaires.

Des différences de compréhension et de production langagières de la part des élèves peuvent être constatées en classe à l'occasion de diverses situations de travail scolaire; elles sont également récurrentes dans les évaluations nationales et internationales (PISA et PIRLS notamment) qui mettent en évidence qu'elles peuvent être corrélées

aux origines sociales des élèves. Dès lors, nous faisons l'hypothèse que ces différences proviennent pour partie de socialisations familiales qui ont construit des dispositions et usages sociolangagiers distincts et ne mettent pas les élèves à égalité devant les situations d'apprentissage scolaires (Bautier, 2008; Bonnéry, 2007; Lahire, 2008, 2019). Si l'on veut réduire ces différences qui deviennent très rapidement des inégalités scolaires et sociales, il est souhaitable que l'école devienne une instance de socialisation cognitive et langagière nouvelle qui construise les dispositions nécessaires et les usages manquants.

Nous avons en conséquence mis en œuvre des dispositifs de recherche permettant d'interroger et d'analyser les dialogues scolaires dans leur relation avec les types de tâches scolaires auxquelles les élèves sont confronté-e-s. Nous tenterons ainsi de montrer que toutes les conduites du dialogue scolaire mises en relation avec la nature des activités proposées et avec les supports de travail utilisés ne favorisent pas les mêmes usages du langage ni le même travail cognitif. À la suite de ces recherches, nous décrirons également ce que peuvent être les conditions des apprentissages cognitivo-langagiers nécessaires.

Nous nous appuyons ici sur une recherche qualitative et collaborative menée dans trois classes de cycle 2 (enfants âgés de six à huit ans, en CP et CE1) qui a permis d'identifier les pratiques qui peuvent favoriser la compréhension d'élèves en lecture de textes narratifs et documentaires aujourd'hui devenus très complexes. Nous avons mis en évidence que tout texte et toute question sur les textes ne permettent pas de travailler la complexité de cette compréhension attendue dans les programmes actuels. Une autre recherche, menée dans sept classes de cycle 3 (enfants âgés de neuf à onze ans, en CM1 et CM2)¹, a également permis de montrer, à partir d'observations enregistrées de séances d'enseignement de grammaire et d'orthographe, que toute situation d'oral, tout échange verbal dans la classe ne sont pas propices à des usages littéraires de la langue et du langage.

Ces deux recherches permettent de décrire des situations qui, parce qu'elles cumulent des conduites dialogiques « exigeantes » cognitivement,

¹ TAO - Twictée pour apprendre l'orthographe, recherche e-fran.

contribuent à construire et à engager des usages réflexifs du langage, du métalangage, des raisonnements argumentés, la mobilisation de savoirs, tout usage littéraire que certain·e·s élèves ne mettent pas spontanément en œuvre.

Les obstacles rencontrés par les élèves, la nécessité d'activités exigeantes

Le contexte de notre réflexion et de nos travaux est celui d'une démocratisation de l'enseignement qui s'accompagne d'un accroissement des inégalités et des difficultés des élèves. Ces difficultés sont particulièrement présentes dans les situations de travail sollicitant des usages cognitifs du langage à l'écrit comme à l'oral.

Nous avons nommé ici « usages cognitifs du langage » les usages qui mobilisent des activités de langage non réductibles à la communication ou au repérage d'informations explicites ou encore à l'expression d'avis personnels ou d'émotions, et qui constituent des usages du langage mobilisant les ressources forgées dans la fréquentation de l'écrit et que l'évaluation internationale PISA évalue sous la dénomination de littératie. Depuis quelques années, dans les classes, les consignes de travail et les supports écrits nécessitent de la part des élèves de la recherche, du raisonnement, de la mise en relation d'éléments, de la mobilisation et de la construction de savoirs disciplinaires et donc, des mises au travail des élèves sur des activités exigeantes cognitivement et langagièrement; ces caractéristiques définissent un régime majeur de travail. *A contrario*, un régime mineur de travail peut être défini comme une activité simple d'application, de copie, de recherche d'informations explicites, de réponse à une question mobilisant seulement un savoir déjà là (Bautier et Rayou, 2013).

D'autres recherches ont pu mettre en évidence des difficultés chez certains élèves, principalement ceux éloignés de la culture scolaire (Bautier et Rayou, 2013; Bonnéry, 2007; Rochex et Crinon, 2011; Romainville, 2019): difficultés de compréhension des textes et de la finalité du travail scolaire, en particulier difficultés de compréhension

d'un phénomène et non d'un seul fait, difficultés de passer d'une signification spécifique, particulière à une situation donnée, à une signification générique relevant d'un savoir, difficultés de passer du sens ordinaire d'un mot à sa valeur conceptuelle dans les disciplines, de hiérarchiser des informations, de dépasser ses propres représentations ou sentiments, pour avoir un regard plus distancié, plus réflexif sur les textes et documents de travail.

Notre point de vue n'est donc pas celui d'une didactique disciplinaire mais celui de l'identification et du dépassement, quels que soient les disciplines ou domaines d'apprentissage, des obstacles que rencontrent les élèves lors de situations langagières scolaires, compte tenu de leurs habitudes sociolangagières et sociocognitives. Dès lors, il s'agit ici de l'identification des pratiques les plus à même d'aider les élèves à acquérir les dispositions et usages cognitivo-langagiers nécessaires aux apprentissages dans le cadre scolaire. Parce que des pratiques adaptatives, souvent individualisantes, conduisent à placer le plus souvent les élèves les plus en difficulté face à des situations de travail en régime mineur, nous proposons au contraire de montrer la possibilité de proposer à ces élèves des situations qui relèvent d'un régime majeur et donc de développement des apprentissages.

Romainville (2019) comme Terrail (2020) soulignent l'importance du développement chez les élèves du secondaire des compétences métadiscursives, en d'autres termes leurs connaissances des usages du langage en situation et des contraintes que les contextes font peser sur la langue, et qui les conduisent à mobiliser leurs compétences métalinguistiques (leurs connaissances de la langue). Il s'agit par ce biais de favoriser chez elles et eux un rapport à la langue et au langage qui leur permette « *de soumettre les énoncés langagiers – ceux d'autrui et les siens propres – à l'analyse critique* » (Romainville, 2019, p. 195). Nous cherchons ici à aller au-delà de la nécessité d'acquisition de compétences techniques dans le domaine de la langue en montrant que c'est la construction d'une cohérence et d'une récurrence d'ensemble des dialogues et activités scolaires dès les premiers cycles de l'école primaire qui permet le développement des usages cognitifs et langagiers nécessaires à l'acquisition des savoirs dans le cadre de la

littératie scolaire. Ces activités exigeantes, ce travail en régime majeur donc, sont nécessaires pour comprendre le monde contemporain et s'y insérer; la nature des évaluations du programme PISA, comme le contenu des programmes scolaires récents vont dans le sens de ces nouvelles dispositions nécessaires. Ces dernières ne peuvent ainsi être réduites à un arbitraire culturel, à des habitudes des milieux favorisés, et véhiculées par une école qui ne serait fondée que sur des pratiques sélectives ou de domination sociale.

Cependant, par manque de formation dans le domaine des usages cognitifs du langage et d'une sociologie des apprentissages, on peut observer chez les enseignant·e·s un brouillage, une confusion parfois, entre ce qui relève, d'une part, des pratiques pédagogiques centrées à la fois sur la participation de tou·te·s et de chacun·e et sur l'organisation du travail qui valorise les échanges langagiers et, d'autre part, des pratiques didactiques centrées sur les apprentissages. C'est encore une confusion entre les valeurs contemporaines de la prise de parole par tou·te·s, le développement de l'oral de communication et d'expression chez les élèves et les théories d'apprentissage qui mettent en exergue la nécessité des échanges. Les pratiques enseignantes préconisées sollicitent de la part des élèves des controverses, des négociations quand ils et elles travaillent en îlots, ou leur participation aux échanges collectifs en classe entière. Elles sont censées viser le développement langagier des élèves dans les activités de problématisation (Fabre, 2017) et de construction des savoirs. Ces pratiques potentiellement émancipatrices pour les élèves nécessitent un recours à des usages langagiers peu familiers et peu identifiés pour une majorité des élèves. Dès lors, ce qui apparaît comme une pratique didactique aidant à l'appropriation des savoirs devient au contraire un obstacle, sauf si l'enseignant·e construit des situations de dialogue qui conduisent les élèves à de nouveaux usages cognitifs du langage: conduites discursives de tâtonnement, questionnement, élaboration, raisonnement, comparaison, classement, etc.

De nombreuses recherches portant sur l'enseignement primaire et secondaire étudient les évolutions du dialogue scolaire, décrites par Bernstein (2007) comme le passage du discours vertical au discours horizontal. Elles mettent en évidence que, dans la majorité des classes,

se sont développés des échanges, des situations de travail contraignant les élèves à s'exprimer et à communiquer entre elles-eux et avec l'enseignant·e. Néanmoins, à l'analyse, rares sont les situations d'échanges qui construisent les gestes de l'étude (Johsua, 1999), rares sont les cours dialogués qui construisent réellement des progressions dans les apprentissages pour tou·te·s les élèves (Barrère, 2002 ; Deauvieu, 2007). En d'autres termes, rares sont les situations qui parviennent à satisfaire les visées didactiques prévues (Vinel et Bautier, 2020). Nombreux et nombreuses sont ainsi les élèves qui ne les interprètent pas comme telles, mais comme des occasions de répondre à des questions ou de s'exprimer.

L'objectif de cette contribution, nous l'avons dit, est de montrer, à travers des analyses de ce que peuvent produire des situations langagières et des activités scolaires, qu'il est possible de viser l'apprentissage de la littératie scolaire et du régime majeur de travail avec des élèves en éducation prioritaire, pour lesquels il ne peut se faire qu'en classe. C'est donc avec une telle « grille » que nous décrivons ci-après des pratiques de classe.

Quand les activités et les échanges langagiers dans la classe construisent un travail scolaire en régime majeur

Afin de conduire les élèves à travailler en régime majeur, il s'agit pour l'enseignant·e, d'une part, de leur proposer des activités qui sollicitent des usages cognitifs du langage, nouveaux pour certain·e·s, et qui les engagent alors dans de nouvelles habitudes de réflexion et de raisonnement. Il s'agit, d'autre part, d'instaurer avec les élèves des échanges non réductibles à une logique de questions-réponses plus ou moins spontanées ou de restitution de connaissances déjà là, mais fondés sur des questions qui construisent l'habitude de penser les objets de savoir et même les objets du monde de façon problématisée. De tels échanges facilitent pour les élèves l'identification des enjeux des savoirs scolaires et du travail demandé.

La construction d'une nouvelle socialisation langagière et cognitive pour que les élèves acquièrent une meilleure compréhension des attendus scolaires ne passe pas nécessairement, même avec les élèves

en difficulté, par une individualisation des interactions maître-élève, extrêmement coûteuse en temps et difficile à conduire. C'est au contraire dans le cadre des échanges collectifs (en grand groupe ou en groupes plus restreints), qui mettent en œuvre des usages cognitifs du langage et des activités exigeantes dès les premiers moments de la scolarité, qu'une socialisation langagière scolaire peut s'installer durablement et permettre ainsi aux élèves de mieux identifier les visées et enjeux du travail et des échanges proposés.

Des situations scolaires de travail et d'usages cognitifs du langage

Dans cette perspective, nous avons identifié, dans le cadre de nos différentes recherches, des situations que les enseignant-e-s sont à même de mettre en œuvre au quotidien et qui sont susceptibles de produire les apprentissages nécessaires quels que soient les disciplines ou objets de savoir.

Restituer ou résumer

Dans de nombreuses classes, on peut observer, après lecture d'un texte narratif, une priorité donnée à la restitution de l'histoire qui permet un enrichissement du vocabulaire, voire de la mémorisation de certaines structures de phrases de l'élève et un travail de reprise de la succession d'actions (Péroz, 2018), mais qui peut s'effectuer au détriment de la compréhension de la visée ou de l'intention d'un texte prenant en compte ses implicites et ses inférences. Même si la restitution peut se révéler nécessaire dans un premier temps, elle ne contraint pas les élèves, notamment lorsqu'il leur est demandé de raconter l'histoire, à verbaliser la compréhension du texte, ni à en construire la signification qui est alors rarement formulée en tant que telle par les élèves. Or, depuis une vingtaine d'années, la signification des textes narratifs comme documentaires n'est plus donnée explicitement mais est à construire dans la classe (Bonnéry, 2015). Cette construction

est rendue possible, dans le cas des textes narratifs, par plusieurs questions: «Qu'est-ce qui est important dans l'histoire?», «C'est l'histoire de quoi?», «Cette histoire veut nous dire quoi?». Ce type de questionnement aide les élèves à élaborer la signification du texte et les conduit à produire des énoncés, que nous nommons résumés (pour distinguer ce travail des seules restitutions), énoncés qui donnent ainsi à voir leur compréhension.

Les exemples ci-dessous, seconds jets de textes d'élèves² de fin de CP ou CE1 d'une école située en REP+, sont le produit d'échanges collectifs, puis individuels entre l'enseignante et les élèves qu'elle guide dans leur production individuelle, certes encore maladroite au niveau de la textualité, mais qui manifeste la compréhension du sens de l'histoire non réductible à la succession des événements.

Les deux résumés suivants ont été réalisés par des élèves de CP après la lecture de l'histoire *Roule Galette* de Natha Caputo.

« C'est l'histoire d'une galette qui rencontre 4 animaux. Il y a 3 animaux qui n'avait pas réussi à la manger. Mais le renard a réussi car il est rusé. »

« C'est l'histoir d'une galette qui rencontr des animaux. Les animaux veul manger la galette mai les animaux narive pas quar il dis quil vel la manger. Sauf le renare qui dis des gentillès à la galette et le renare dis quil et sour donc la galette se raproche et le renare la mange. »

Les deux autres résumés l'ont été par des élèves de CE1 après la lecture de l'histoire *C'est moi le plus fort* de Mario Ramos.

« C'est l'histoire d'un loup qui voulait vérifier que c'est lui le plus fort. Il demande a tout les perssonage des contes de fée. Il demande a un bébé dragon et le dragon avait une maman 10x plus forte que le loup. »

« C'est l'histoire d'un loup qui ve qu'on lui dis qui les le plus fort. Il rencontre des personages de cont. À tout les personages de cont il

² L'orthographe des élèves n'a pas été corrigée.

leur demande qui est le plus fort. Il répond ses vous. Le loup tre fier continue sa promenade. Puis il rencontre un petit dragon. Il lui demande qui est le plus fort. Le dragon di ses ma maman répon le dragon et sa maman arrive. La maman deman au loup qui est le plus fort. Le loup répon ses vou en reculen prudemment.»

Ces exemples de résumés produits par les élèves montrent la différence entre une restitution du récit dans sa linéarité, mentionnant les différents moments du récit, et l'activité de résumé qui conduit les élèves à utiliser un vocabulaire générique (*les personnage des contes de fée, un loup, des personnages de contes*), à hiérarchiser les actions, voire à les synthétiser pour exprimer en quoi elles participent à la finalité du récit.

Ce type de travail qui participe de la construction de la compréhension d'un texte peut être effectué grâce à la dictée à l'adulte dès le début du cycle 2 sans attendre que les élèves sachent écrire de manière autonome. Cette première mise en forme écrite a également l'avantage de permettre aux élèves d'entrer dans l'écrit comme l'ont montré des travaux déjà anciens (Lentin, 1972).

Répondre à des questions en restituant le texte ou problématiser

La consigne sous la forme « C'est l'histoire de quoi ? » constitue un premier pas vers ce que seront dans les différentes disciplines les questions ou consignes à visée de problématisation qui aident les élèves à construire les significations des textes documentaires, comme d'ailleurs des textes narratifs aux niveaux ultérieurs de la scolarité, y compris au lycée. Les questions de compréhension des textes et des savoirs ne peuvent se limiter à des questions en « qui », « quand », « où » qui induisent la recherche d'informations explicites, mais sont censées au contraire solliciter les élèves au-delà, par des questions en « pourquoi », « comment ». Ces questions problématisantes (Fabre, 2017) – qui portent sur des dimensions causales et processuelles des savoirs, sur les « savoirs cachés », ou même sur des connaissances (Astolfi, 2008) – tout comme les démarches qu'elles sont censées entraîner sont peu habituelles pour certain-e-s élèves. Il s'agit bien dès lors, au-delà des

seuls faits et constats présents dans les supports travaillés et des seuls savoirs formels qu'ils et elles pensent souvent suffisant de restituer, de les conduire, comme l'implique actuellement la littérature scolaire, à travailler sur des phénomènes, des processus, sur le statut, le type et la mise en relation des différents textes et documents, auxquels ils et elles sont confronté-e-s. Ce type de questionnement permet d'éviter les erreurs d'interprétation des élèves sur ce qu'il faut retenir ; il vise à les aider à hiérarchiser les informations ou les savoirs en les mobilisant sur un régime majeur de réflexion et de travail.

Cette centration sur la problématisation est, rappelons-le, issue du constat fréquent que les réponses et les productions d'une partie des élèves aux consignes de travail écrit ou oral ne sont constituées que de ce qu'ils et elles savent déjà et qu'ils et elles restituent simplement sans les mobiliser pour aller au-delà de leurs connaissances du monde et de leurs avis ou de leurs émotions personnelles. L'attitude de restitution des savoirs ou d'expression personnelle devant le travail scolaire dans les disciplines, pour être spontanée et habituelle pour certain-e-s élèves, n'est pas (n'est plus seulement) ce qui est sollicité par l'école. Il est donc nécessaire de penser l'aide à ces élèves comme relevant d'un nouvel apprentissage cognitif et langagier. Sans cet apprentissage, les mêmes types de réponse se rencontrent du cycle 2 à la fin du cycle secondaire (Bautier, 2008 ; Bautier et Rayou, 2013). C'est bien le mode de première socialisation qui est à modifier et à enrichir afin que les élèves puissent tirer parti des situations de travail scolaire.

C'est une telle démarche que pratiquent ces enseignantes de CP et CE1, précédemment évoquées, dans le domaine « Les représentations du monde et l'activité humaine », lors de séances portant sur la distinction entre vivant et non vivant (en CP) ou la formation du vent (en CE1). Ce travail montre l'importance à accorder au questionnement et au dépassement de la simple réponse à la question en s'appuyant sur l'élaboration de critères, sur la mise en relation des éléments et sur la mobilisation de connaissances.

Ajoutons ici que ce travail fait suite à celui réalisé sur les résumés de textes narratifs avec leurs élèves : il est important que les différentes situations proposées aux élèves relèvent des mêmes démarches qui les

placent dans une cohérence d'ensemble favorable à l'acquisition de nouvelles dispositions.

Les textes présentés ci-dessous sont, pour les élèves de CP, les transcriptions des dictées à l'adulte qu'ils ont réalisées. Ils montrent qu'il est possible que des élèves de ce niveau de scolarité, après échanges collectifs et centration sur un questionnement précis et problématisé, se saisissent de critères scientifiques, en l'occurrence ici pour la distinction vivant/non vivant (création naturelle, reproduction, etc.), après avoir dans un premier temps de leur réponse utilisé des critères «spontanés» du type bouger/ne pas bouger, parler/ne pas parler, etc.

Même si l'on constate dans ces textes des différences d'appropriation du lexique et d'utilisation des caractéristiques des notions développées, on doit noter qu'ils mettent néanmoins en évidence, à travers des exemples spécifiques ou plus généraux et des paraphrases dans une langue «ordinaire» («faire des petits» et non «se reproduire»), une bonne compréhension des critères de la distinction vivant/non vivant.

«Une glace c'est non vivant parce qu'elle fait pas de petits. Elle est fabriquée. Et les animaux c'est vivant et les fleurs aussi.»

«Un robot ça ne peut pas respirer tout seul. Et les animaux ça peut alors c'est vivant.»

«Il y a le groupe du non vivant avec les machines et les choses fabriquées et il y a le groupe du vivant avec les animaux et les végétaux. Eux ils respirent et ils se nourrissent et ils se reproduisent. Les végétaux c'est les arbres et les vers de terre c'est vivant aussi.»

Les textes suivants, produits par un élève dans la classe de CE1 après une séance sur le vent, montrent comment les échanges collectifs et individuels à partir d'un étayage serré ont pu conduire l'élève à la réécriture de son texte. Cet étayage est constitué de questions insistantes en «pourquoi» et «comment» qui vont lui permettre d'avancer, d'aller «plus loin» dans son raisonnement en utilisant les connaissances en construction au fur et à mesure du déroulement du dialogue. Les liens de cause à effet sont également sollicités par des reformulations des propos de l'élève qui s'appuient sur

l'emploi de mots des disciplines et le retour au questionnement initial qui conduit à ce nouvel écrit. Le second texte, contrairement au premier, met en effet en évidence le processus de constitution du vent³ :

1^{er} texte :

« J'ai compris que l'air froid qua il redésan il se mélange avec l'air cheau et que sa fais du vent. »

2^e texte :

« l'air chaud et plu légé que l'air froid et l'air froid et plu lour et qan l'air froi et l'air chaud se mélange sa fais du vent et que l'air chaud réchofe la terre et l'air froid redésan. »

Dans cette même école, en CM1, lors d'une séquence d'enseignement sur « L'âge industriel en France », après un premier travail oral sur les différentes innovations techniques, il a été demandé aux élèves de formuler par écrit ce qu'ils et elles avaient compris de ce qui caractérise la notion de révolution industrielle.

Cet écrit a permis d'évaluer l'appropriation par les élèves des notions complexes en jeu et, ce faisant, les difficultés rencontrées : la majorité des productions des élèves étaient centrées sur des détails, des constats, sans liens entre les éléments en jeu, ils et elles étaient d'abord sensibles aux différences avec la vie contemporaine. Après une utilisation des différents textes de savoirs, présents dans les manuels scolaires, après des échanges et des explicitations collectives, les élèves repèrent ce que sont des innovations, mais ils et elles ne semblent pas toujours percevoir que la notion de révolution désigne un changement global de la société du XIX^e siècle (le premier texte⁴ est typique de ce qu'ont pu écrire les élèves).

1^{er} texte :

« Le télégraphe envoyait des messages. Les locomotives avançaient pour le charbon et le bois. »

³ L'orthographe de l'élève n'a pas été modifiée.

⁴ L'orthographe de l'élève n'a pas été modifiée.

« Les ampoules permettaient de travailler le soir et illuminait les rues pour qu'on ne se perdent pas qu'on ne se cogne pas dans les rue. Les ampoules évitaient les incendies »

Là encore, après l'analyse des premiers écrits des élèves par l'enseignant, ce dernier introduit un travail collectif à l'oral à partir des textes anonymisés des élèves sur la notion de révolution. Il s'agit d'initier les élèves à un changement de genre discursif: dépasser la seule restitution des faits de la vie quotidienne qui ont marqué individuellement les élèves (les ampoules et l'éclairage) pour les aider à construire un texte synthétique de tous les changements, de mettre en relation certains d'entre eux pour introduire des catégories générales (ex. les moyens de communication), donc de dépasser la seule citation d'éléments spécifiques. L'enseignant est passé par des questions telles que « Qu'est ce qui a changé? », puis a demandé aux élèves s'il était possible de regrouper certains changements dans des catégories plus générales. On peut noter ici que ce travail oral relève des usages littératisés et cognitivement complexes du langage et que ce passage par l'oral est en fait ce qui a permis aux élèves d'écrire un second texte répondant cette fois à la question posée.

C'est le cas de ce texte, rédigé par le même élève que le texte précédent, qui s'éloigne effectivement de l'énumération de changements ponctuels et introduit des énoncés généraux, même s'il ne présente pas encore les traces d'une compréhension certaine de la notion étudiée.

2^e texte :

« Le télégraphe envoyait des messages par des câbles électriques pour mieux communiquer. Grâce aux révolution industrielle il y a eu plus de possibilité de transport par exemple le train qui peux nous faire déplacer entre les villes française. Il y avait aussi plus de personnes qui prenait les moyens de transpore. Les usines fabriquaient les railes. Les locomotives avancaient pour le charbon et le bois. »

« Les réseaux d'électricité ont également permis d'éclairer les rues et a augmenté la sécurité dans les villes. »

Dans ces différents exemples, l'enjeu pour les élèves – et l'enseignant – a donc été de dépasser l'accumulation de faits ponctuels, d'éléments disjoints ou marquants pour l'élève, pour parvenir à l'élaboration à l'oral comme à l'écrit de ce que sont un phénomène naturel ou historique et l'utilisation de critères de catégorisation relevant des disciplines et non de la vie quotidienne. Ce type de démarche passe par l'élaboration d'un premier écrit rédigé par chaque élève qui (comme dans les exemples donnés précédemment) peut relever d'une restitution ou d'une sélection d'éléments de la séance qui l'ont frappé. Il se poursuit par un travail oral à partir de ces premiers textes, étudiés collectivement ou analysés par l'enseignant qui diagnostique ainsi le régime de travail de l'élève. C'est alors à l'enseignant d'intervenir afin de permettre aux élèves de se saisir d'un régime majeur de travail qui engage la rédaction d'un second texte.

Ce travail a également permis d'aborder une autre dimension de la langue très importante pour que les élèves entrent dans ce régime majeur de travail : celle du lexique des disciplines et, plus largement, la différence qu'il suppose d'établir entre mots et concepts. Pour les élèves en difficulté, le sens des mots est celui de la vie ordinaire et ne varie pas en fonction des contextes. Dès lors, les mots des disciplines sont pensés comme simplement des mots à utiliser à l'école, mots techniques ou qui « font savants » et non comme des nécessités pour « lire » et comprendre le monde comme les disciplines le font. En géographie, par exemple, on utilise le mot « littoral » et non « plage » (et il ne s'agit pas de synonymes ou de niveaux de langue plus ou moins recherchés et savants) ou dans l'exemple précédent, on utilise l'expression « non vivant » et non « mort ». Cette approche du lexique fait partie des exigences importantes afin que les élèves abandonnent une conception d'un lexique « transparent » et monosémique qui les empêche de comprendre les attendus scolaires.

Nous avons jusqu'à présent abordé les questions langagières du point de vue des activités cognitives qu'elles permettent et qui aident les élèves à se saisir des situations sur un registre de nouveaux apprentissages et d'un travail d'élaboration intellectuelle (régime majeur, donc). Une autre dimension de l'usage du langage, qui non seulement complète

nécessairement cette première approche, mais la rend aussi possible, est celle des échanges langagiers dans la classe. L'enregistrement de ces échanges dans de nombreuses classes et leur analyse (Vinel et Bautier, 2020) a mis au jour des différences majeures entre pratiques enseignantes que nous allons maintenant aborder.

Tous les échanges langagiers dans la classe qui peuvent construire ces nouveaux usages et ces nouvelles dispositions ne se valent pas

Une vigilance constante sur la nature exigeante des activités langagières complexes, pensées comme des leviers pour la construction de nouvelles dispositions et usages langagiers et cognitifs d'un régime majeur, est donc nécessaire. Elle passe, en particulier, par des échanges langagiers de cette même nature.

Dans un précédent article (Vinel et Bautier, 2020), nous avons mis en évidence que la place, aujourd'hui souvent dominante, des échanges oraux dans les pratiques enseignantes de la grande majorité des classes peut masquer une grande hétérogénéité dans leur nature. L'analyse révèle que tous ces échanges ne contribuent pas à la mise en œuvre d'un régime majeur de travail et a permis de caractériser ceux de ces échanges (ou dialogue scolaire) susceptibles d'accompagner les élèves dans cette modalité de travail. Les échanges qui ouvrent à un travail cognitif et langagier de régime majeur, sont définis non seulement par la présence ou l'absence d'un de ces éléments ou d'un autre, mais aussi par leur cumul :

- une conduite du dialogue éloignée d'un jeu de question-réponse et un étayage enseignant qui s'adresse au collectif de la classe, tout en prenant en considération les verbalisations individuelles des élèves, en poussant chacun à aller jusqu'au bout de son raisonnement (demande de justifications de réponses; questions ouvertes du type « pourquoi? » « et alors? ») pour provoquer chez les élèves une activité cognitive et langagière exigeante (poser et se poser des questions, émettre des hypothèses, proposer des solutions, etc.);

- la présence récurrente de savoirs génériques et problématisés, dans les reformulations que font les enseignant-e-s des énoncés des élèves, comme dans les textes (ou énoncés oraux) de savoirs qu'ils ou elles produisent, qui vont au-delà des savoirs contextualisés et élémentaires (exemples en situation et procédés de résolution automatisés). La familiarisation avec ces formes génériques permet aux élèves de construire de nouvelles connaissances transférables dans d'autres situations et contextes et de penser les savoirs comme n'étant pas obligatoirement liés à un contexte particulier;
- l'usage d'un métalangage et d'une métalangue plus que de métatermes⁵ pour permettre, au-delà de la nomination de « mots-étiquettes », l'explicitation récurrente et systématique des liens entre ces mots et les propriétés qui les sous-tendent pour qu'ils prennent peu à peu valeur de concept;
- une séance cadrée qui amène une réflexion sur la démarche à mettre en œuvre et sa justification explicite, qui progresse vers un but et conduit à l'institutionnalisation d'une règle générale, d'un nouveau savoir;
- des situations, exercices ou corpus qui permettent, *via* des observations, des comparaisons et des analyses, de problématiser les objets de savoir (ici des objets linguistiques).

Dans les deux extraits suivants, tirés d'une même séance de travail en classe de CM2⁶, on retrouve ces différents éléments auxquels on peut ajouter :

- l'importance de la construction des savoirs disciplinaires qui permet simultanément la déconstruction des raisonnements erronés;

⁵ Les métatermes désignent ici la seule nomination par les élèves des catégories grammaticales (verbes, adjectifs, etc.) qui sont utilisées non comme des concepts désignant un ensemble de propriétés, mais comme de simples « mots-étiquettes ». La métalangue désigne plus largement la possibilité d'analyser le fonctionnement de la langue, de le décrire avec la langue, ce qui constitue une activité métalangagière.

⁶ Le CM2 (cours moyen 2) est la dernière année de l'école primaire (enfants âgés de dix à onze ans).

- l'importance encore de la nature des raisonnements à mettre en œuvre et que l'enseignant aide les élèves à construire ; ce que l'on doit mobiliser pour raisonner et argumenter, ici la nature grammaticale de l'adjectif problématique pour les élèves.

Ces exemples sont tirés d'une séance d'orthographe dans une classe de REP au cours de laquelle les élèves avaient à écrire les phrases suivantes : « *C'est le onze novembre mille neuf cent dix-huit que se finit la grande guerre. Chaque année, les gens se rassemblent.* »

Ils montrent également qu'il est tout à fait possible d'intéresser des élèves en difficulté à la réflexion et au travail sur la langue, ainsi construite comme un objet que l'on analyse et interroge, que l'on essaie de comprendre. On est ici éloigné de pratiques qui, au motif d'aider les élèves, leur fournissent des règles à appliquer et qui réduisent les dialogues à des questions dont les réponses sont uniques et évidentes pour les élèves car déjà connues.

Dans ce premier extrait, l'enseignante interroge collectivement les élèves sur la terminaison du verbe conjugué de la première phrase, « *finis* ».

Enseignante⁷ : « *Donc tu as recherché quoi en premier ++ tu dis + le verbe il se conjugue avec le sujet + donc toi tu as remplacé la grande guerre par elle mais du coup il est où le sujet ?* »

Élève⁸ : « *Ben c'est la grande guerre* »

Ens : « *C'est la grande guerre d'accord + donc la grande guerre c'est le sujet + elle a dit j'ai mon sujet + maintenant que j'ai le sujet je le conjugue avec le verbe + mais pourquoi tu n'as pas mis par exemple -nt ou une autre terminaison ?* »

Élè : « *Ben parce que c'est au singulier* »

Ens : « *Parce que c'est au singulier + la grande guerre c'est singulier d'accord ? + donc elle s'est posée deux questions trois questions + la première elle avait un verbe + elle a dit le verbe je vais l'accorder + je l'accorde avec quoi ? avec le sujet* »

⁷ Enseignante notée désormais Ens.

⁸ Élève noté désormais Élè.

- Élè: « *Qui est la grande guerre* »
- Ens: « *Qui est la grande guerre + et après elle s'est posée la question est-ce que c'est singulier ou pas + elle a vu que c'était singulier et donc elle a mis la terminaison qui allait avec + d'accord? + donc le choix était celui-ci -t* »
- Ens: « *Juste une chose + j'aurais pu dire + c'est le onze novembre mille neuf cent dix-huit qu'elle se finit là le sujet il était finalement inversé* »

Dans ce second extrait, la question porte sur un « s » que de nombreux élèves ont mis à « année » dans « chaque année ».

- Ens: « *Toi tu penses qu'à année il y a un -s parce que?* »
- Élè: « *Ben chaque année euh ben il y avait beaucoup d'années* »
- Ens: « *Donc toi année prend un -s parce qu'il y a chaque et que chaque ça signifie beaucoup* »
- Élè: « *Oui* »
- Élè: « *Moi chaque année c'est ça veut dire que c'est tous les ans moi je mets un -s voilà* »
- Ens: « *Donc vous êtes influencés par le sens* »
- Élè: « *Ça fait beaucoup d'années qui sont passées* »
- Ens: « *D'accord donc comme il y a chaque année les années s'accumulent donc il y a beaucoup d'années donc on met un -s?* »
- Élè: « *Oui* »
- Élè: « *Mais maîtresse si vous nous dites euh* »
- Ens: « *Si vous nous dites* »
- Élè: « *Que se finit la grande guerre la grande guerre une année on n'aurait pas mis de -s mais comme vous avez dit chaque année on a mis un -s* »
- Élè: « *Voilà c'est ça* »

- Élè: *« Ben oui c'est comme si vous dites + chaque jour on va faire de l'orthographe »*
- Élè: *« Et chaque jour c'est plusieurs »*
- Ens: *« J'aimerais demander à Adr le mot année c'est quoi un nom ou un verbe ? »*
- Élè: *« Un nom »*
- Ens: *« Un nom + donc si c'est un nom je l'accorde + ça veut dire qu'il est variable + soit je mets un -s + est-ce que je dois mettre un -s ou pas ? la question + est est-ce qu'il y a plusieurs années ou est-ce qu'il y en a qu'une ? le mot qui est à côté + c'est quel mot ? »*
- Élè: *« Chaque »*
- Élè: *« C'est un adjectif »*
- Ens: *« Alors la question est de savoir est-ce que chaque + ce mot-là est singulier ou est-ce qu'il est pluriel + s'il est singulier le nom sera singulier + s'il est pluriel le nom sera pluriel d'accord + c'est comme quand on écrit le chat + chat il est singulier parce que j'ai le si + j'en ai plusieurs + à ce moment-là j'accorde donc là + la question est c'est par rapport à ce mot chaque est-ce qu'il est singulier ou est-ce qu'il est pluriel c'est pas par rapport au sens c'est par rapport au mot est-ce que ce mot est singulier ou pluriel et je vais demander à Azr »*
- Élè: *« Pluriel »*
- Ens: *« Alors euh il est pluriel ? Est-ce que euh vous avez vérifié quelque part ? Est-ce qu'il y a des gens qui ont vérifié par rapport à ce mot ? »*
- Élè: *« Ben au pire on a qu'à regarder dans un dictionnaire »*
- Élè: *« Mais je suis pas sûre mais je crois qu'on l'a en invariable mais je suis pas sûre »*

- Ens: *«Alors le problème c'est pas de savoir s'il est variable ou invariable ce mot-là + c'est de savoir si ce mot il est singulier ou pluriel + parce que s'il est singulier là ce sera singulier et donc le moyen que vous avez + puisque vous ne le savez pas comme ça + c'est de vérifier dans le dictionnaire + dans le dictionnaire on vous dira s'il est singulier ou il est pluriel ce mot + et du coup il y en a qui ont regardé?»*
- Élè: *«Oui»*
- Ens: *«Et qu'est-ce qu'on vous disait?»*
- Élè: *«On nous disait que c'était un adjectif indéfini au singulier»*
- Ens: *«Ah un adjectif indéfini au singulier et donc on vous indique + qu'il est au singulier + mais ça vous + je suis d'accord vous pouvez pas le savoir comme ça et je suis d'accord + vous la manière dont vous raisonnez c'est par rapport au sens du mot + c'est-à-dire que vous voyez l'accumulation + mais là la question est-ce que ce mot est singulier ou pluriel + le mot en lui-même + et donc le dictionnaire a dit qu'il était singulier + alors même si dans le sens vous avez l'impression que chaque année s'accumule et donc qu'il y en a plusieurs ça c'est pas ça qui va influencer l'accord + ce qui va influencer l'accord c'est le mot lui-même + ce mot c'est un adjectif indéfini singulier»*
- Élè: *«Ça veut dire quoi indéfini?»*
- Ens: *«Alors ça on verra plus tard ce terme en tout cas là pour l'accord + au niveau de la terminologie on verra plus tard + mais en tout cas au niveau de l'accord moi ce qui m'intéressait c'était de savoir s'il était singulier ou pas et comme il est singulier je ne mets pas de -s + d'accord?»*

Cet exemple montre aussi que le travail cognitif et langagier suscité par ce type de questionnement n'est réalisable que s'il est accompagné par un étayage étroit de l'enseignant-e (Pagnier et Lavieu-Gwozdz,

2021 ; Vinel et Bautier, 2020) et que ce type d'activité s'inscrit dans une modalité générale et réitérée dans la pratique de classe.

Conclusion

Les exemples cités ont été recueillis dans des réseaux d'éducation prioritaire. Nous souhaitons ainsi montrer qu'il est possible pour les enseignant-e-s de conduire des activités exigeantes (le résumé dès le cycle 2, par exemple), se réalisant autant grâce à l'écrit qu'à l'oral, accompagnées par un discours de cadrage des tâches et d'étayage dans la progression des dialogues qui deviennent des dialogues d'apprentissage et non plus seulement des échanges dans la classe où chacun peut s'exprimer. Dès lors que sont proposées régulièrement, voire systématiquement, ces activités qui pourraient ici être qualifiées de « fondamentales », tou-te-s les élèves sont à même de développer des habitudes de travail qu'ils et elles peuvent réinvestir. Ces conditions peuvent permettre à tou-te-s les élèves de comprendre des textes, des phénomènes et des notions complexes, de les expliciter à l'oral ou par écrit. Comme on l'aura remarqué, les pratiques décrites précédemment mêlent de façon indissociable les activités orales et écrites. C'est parce que dans le domaine de ces usages de la littératie scolaire, l'oral et l'écrit, loin de s'opposer, ne doivent pas être différenciés car ils représentent d'abord des activités de régime majeur. Bien plus, ils s'alimentent l'un l'autre : l'élève peut écrire parce qu'il y a eu un oral de travail, et son intervention orale n'est possible que parce que le support écrit et son propre écrit sont un objet d'observation et de réflexion.

Sans doute leur faut-il surmonter trois obstacles pour que les enseignant-e-s puissent s'engager dans de telles démarches. Le premier obstacle tient à ce que certaines conceptions des élèves conduisent souvent les enseignant-e-s à des formes didactiques et pédagogiques qui leur évitent justement la confrontation avec les pratiques exigeantes développées précédemment, parfois au motif que cette confrontation pourrait mettre en difficulté les élèves. Le second obstacle réside dans la nécessité d'une préparation des séances de classe sans doute plus difficile (choix des textes à travailler correspondant à des objectifs d'apprentissage

plus qu'à leur aspect motivant et intéressant, corpus de textes à construire pour que les élèves puissent se poser des questions, etc.). Le troisième obstacle est constitué par la nécessaire cohérence à construire dans le travail et à installer dans la durée et dans les différents moments de la classe, condition encore de cette socialisation langagière et cognitive, nouvelle pour certain-e-s élèves. Cette cohérence ne peut s'installer que dans un temps long et à l'aide de pratiques qui peuvent être également nouvelles pour certain-e-s professeur-e-s, compte tenu des modalités et contenus de leur formation. D'une façon générale, cette dernière semble peu orientée vers la compréhension des causes des difficultés des élèves, ce qui ne donne aux enseignant-e-s que peu de ressources pour comprendre les obstacles auxquels ils et elles sont confronté-e-s et pour les familiariser avec les usages cognitifs et langagiers nécessaires aux apprentissages.

Bibliographie

Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs, le plaisir d'apprendre*. Éditions ESF.

Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail: Routines incertaines*. L'Harmattan, coll. Savoir et Formation.

Bautier, É. (2008). Socialisation cognitive et langagière et discours pédagogique. Analyser le discours pédagogique pour comprendre les inégalités sociales à l'école. Dans D. Frandji, P. Vitale (dir.), *Actualité de Basil Bernstein* (p. 133-150). PUR.

Bautier, É. et Rayou, P. (2013). La littératie scolaire, exigences et malentendus. Les registres de travail scolaire. *Éducation et didactique*, 2(7), 29-46.

Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité: théorie, recherche, critique*. Presses de l'université Laval.

Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficulté et dispositifs pédagogiques*. La Dispute, coll. L'enjeu scolaire.

Bonnéry, S. (dir.). (2015). *Supports pédagogiques et inégalités scolaires. Études sociologiques*. La Dispute, coll. L'enjeu scolaire.

- Deauvieu, J. (2007). *Observer et comprendre les pratiques enseignantes. Sociologie du travail*, 49(1), 100-118.
- Fabre, M. (2017). *Le sens du problème: problématiser à l'école?* De Boeck, coll. Pédagogie et formation.
- Johsua, S. (1999). *L'école entre crise et refondation*. La Dispute.
- Lahire, B. (2008). *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. PUR, coll. Paideia.
- Lahire, B. (dir.). (2019). *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*. Seuil.
- Lentin, L. (1972). *Comment apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans? Où? Quand? Comment?* Hachette.
- Pagnier, T. et Lavieu-Gwozdz, B. (2021). Regards sur le discours scolaire: saisir des conceptions de la langue et de son enseignement. *Glottopol*, 35. http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_35/gpl35_07pagnier_lavieugwozdz.pdf
- Péroz, P. (2018). *Pédagogie de l'écoute. Conduire et analyser une séance de langage oral à l'école maternelle*. Hachette.
- Rochex, J.-Y. et Crinon, J. (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. PUR, coll. Paideia.
- Romainville, A.-S. (2019). *Les faces cachées de la langue scolaire: transmission de la culture écrite et inégalités sociales*. La Dispute.
- Terrail, J.-P. (2020). *Pédagogies de l'exigence. Récits de pratiques enseignantes en milieux populaires*. La Dispute.
- Vinel, É. et Bautier, É. (2020). Des échanges langagiers dans la classe pour construire des usages cognitifs du langage et réduire les inégalités scolaires. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 42(3), 557-568.

Résumé

Ce chapitre développe une analyse de conduites du dialogue scolaire en lien avec des activités proposées et les supports de travail utilisés au sein de situations scolaires d'apprentissage aux cycles 2 et 3 afin de mettre au jour des conditions d'apprentissages cognitivo-langagiers (élaboration, structuration, argumentation, explicitation, justification, fondées sur des savoirs disciplinaires) qui permettraient aux élèves peu familiers de ces usages de les acquérir. Sans ces acquisitions, les élèves risquent de passer à côté des apprentissages visés par ces activités et ces échanges et les inégalités socioscolaires de s'accroître.

Hélène Castany-Owhadi

Université de Montpellier
et Université Paul Valéry Montpellier 3, LIRDEF EA3749

Analyser les pratiques langagières des enseignant·e·s : un levier d'action pour contrer les inégalités ?

L'école française ne parvient pas à réduire les inégalités scolaires d'origine socioéconomique ou socioculturelle. Ce constat est plus ou moins identique dans les autres pays développés, mais les enquêtes internationales PISA montrent que la France fait partie des pays de l'OCDE¹ les plus inéquitables. Dès lors, certain·e·s sociologues et chercheur·e·s en sciences de l'éducation interrogent les principes de justice en milieu scolaire (par ex. Dubet, 2004; Crahay, 2000; Duru-Bellat et Meuret, 2009). Il semble se dégager un consensus : une école est juste quand elle permet à la majorité des élèves d'apprendre, tout en prenant en compte les élèves les plus faibles.

Les pratiques langagières (ou sociolangagières)² en formation initiale et continue des enseignant·e·s constituent une problématique émergente³ (Daunay et Treignier, 2004; Bucheton, Bronner, Broussal, Jorro

¹ Organisation de coopération et de développement économiques.

² Bautier et Bucheton (1997).

³ Voir notamment le numéro 30 de *Repères*, coordonné par Daunay et Treignier (2004) : « Les pratiques langagières en formation initiale et continue ».

et Larguier, 2004). Il en va de même pour la formation contre les inégalités (Mamede et Netter, 2018), mais « *la littérature scientifique peine à montrer par quels processus et à quelles conditions la formation pourrait se traduire par une évolution des résultats des enfants les moins performants et ainsi contribuer à réduire les inégalités* » (Mamede et Netter, 2018, p. 10). Nous nous inscrivons dans la continuité de ces travaux en nous posons la question suivante : l'analyse des pratiques langagières des enseignant·e·s en formation initiale et continue peut-elle être considérée comme un levier d'action pour contrer les inégalités ? Afin de tenter de répondre à cette question, nous partirons d'extraits de notre corpus de thèse⁴ et des connaissances scientifiques disponibles pour proposer des pistes de formation.

Après la présentation de l'ancrage théorique sur lequel se fonde cette étude exploratoire à visée descriptive, nous consacrerons la partie suivante à notre méthodologie, avant de proposer des analyses d'extraits de verbatim en mettant en évidence des pratiques efficaces et délétères à partir de grilles de lecture issues de la recherche (Bucheton, 2019 ; Rochex et Crinon, 2011). Notre réflexion portera ensuite sur l'exploitation de ces analyses en formation enseignante.

Cadre théorique

Pratiques enseignantes, inégalités socioscolaires et formation

Certains travaux portent sur les effets-maîtres dans la compréhension des processus différenciateurs (Cèbe et Goigoux, 1999 ; Bautier et Goigoux, 2004 ; Bautier, 2006 ; Bautier, 2009 ; Crinon, 2011 ; Chesnais, 2014 ; Bucheton, 2019 ; Lahire, 1993) ou sur la mise en évidence des pratiques efficaces en faveur des élèves de milieu défavorisé (Bissonnette, Richard et Gauthier, 2015 ; Piquée, 2010 ; Morel, Bucheton, Carayon, Faucanié et Laux, 2015 ; Crinon et Dias-Chiaruttini, 2017 ; Owhadi,

⁴ Les reformulations orales en contexte d'atelier de production d'écrits au Cours préparatoire : étude linguistique des jeux de reformulation (Owhadi, 2019).

2019; Bucheton, 2019), la question de la formation étant cependant rarement développée.

Il existe un consensus sur l'importance de l'explicitation de l'enseignant·e afin de mettre en évidence les enjeux de savoir⁵ (IFé, 2015; Bissonnette et al., 2005; Bernardin, 2016) car une « *pédagogie invisible* » (Bernstein, 1975) entraîne des malentendus sociocognitifs (Bautier et Rayou, 2009) qui contribuent à renforcer les inégalités socioscolaires. En outre, Bautier et Goigoux (2004) nous invitent à « *penser la production des inégalités en matière d'apprentissage et d'accès au savoir comme la résultante de la confrontation entre, d'une part, les dispositions sociolangagières et sociocognitives des élèves et, d'autre part, l'opacité et le caractère implicite des réquisits scolaires* » (p. 89).

D'autres travaux s'intéressent à la formation contre les inégalités (Perrenoud, 1993; Auduc, 1998; Mamede et Netter, 2018; Cèbe et Goigoux, 2018), celle-ci étant d'ailleurs considérée par l'OCDE⁶ (2015) comme un levier d'action pour la France. L'articulation de la pratique, de la formation et de la recherche (Dumoulin et Gremion, 2019) demeure d'ailleurs une préoccupation de première importance, à l'instar des travaux de Butlen (Butlen, Masselot et Charles-Pézarid, 2003; Butlen et Masselot, 2018) en didactiques des mathématiques, les « ateliers de pratiques professionnelles » utilisant la vidéoformation pour l'acquisition et la construction de gestes professionnels (Butlen et al., 2003). Pour leur part, Espinassy, Brière-Guenoun et Félix (2018) préconisent l'usage de la verbalisation de l'action à partir de confrontation de séquences filmées en classe permettant de mettre en évidence « *un répertoire de dilemmes de métier, constituant une ressource opératoire face aux situations de travail où les professionnels s'efforcent de lutter contre les inégalités scolaires* » (p. 59).

⁵ Rayou (2018) apporte cependant une nuance, trop d'explicitation pouvant avoir des répercussions sur le désir d'apprendre.

⁶ Organisation de coopération et de développement économiques

Les pratiques langagières : une notion complexe à aborder en formation

Les pratiques langagières peuvent être définies comme des « *usages du langage socialement construits* » (Bautier, 2001, p. 125), celles-ci prenant en compte les dimensions sociales, culturelles, identitaires, linguistiques, langagières et cognitives dans la construction du sujet. L'auteure précise que « *les productions langagières, parce qu'elles sont des pratiques sociales, ne renvoient pas à des caractéristiques intrinsèques aux locuteurs, mais au rapport social que ces locuteurs entretiennent, simultanément, au langage, certes, mais aussi à la situation et à ses enjeux* » (Bautier, 2001, p. 136-137).

Cette conception trouve toute sa place en contexte scolaire car elle n'est pas réductrice comme celle qui prône la suprématie de la « maîtrise de la langue », et elle évite de déresponsabiliser le rôle de l'école dans la construction des inégalités sociales. D'autre part, le fait que le langage soit considéré comme une pratique signifie que ce dernier est une action « *dans la mesure où il est toujours construction d'une situation, d'un cadre de communication, des relations entre les interlocuteurs, de la représentation de soi et des autres* » (Bautier, 1995, p. 202). D'où la difficulté d'une transposition didactique lorsqu'on analyse les pratiques langagières en formation initiale et continue.

À cela vient s'ajouter le fait que « *les pratiques langagières des individus sont ancrées dans leur mode de socialisation familial, composé par les valeurs, attitudes, représentations et utilisations familiales du langage dans leur double aspect cognitif et interactionnel, qui sont elles-mêmes liées à la trajectoire des individus et à leurs conditions de vie* » (Bautier, 1995, p. 204).

Les modèles du multi-agenda et des postures d'étayage

Les travaux de Dominique Bucheton, qui adoptent la même conception qu'Elisabeth Bautier sur les pratiques langagières (Bautier et Bucheton, 1997), portent sur les gestes professionnels et les postures

de l'enseignant·e dans le cadre de la didactique de la production d'écrits (Bucheton et Soulé, 2009). Les gestes professionnels, qui sont corporels autant que verbaux, désignent l'actualisation des préoccupations de l'enseignant·e, ceux-ci s'adressant à un autre pour interagir. Ils sont plurisignifiants, hiérarchisés, modulaires, systémiques, dynamiques et culturellement partagés, le « *rôle intégrateur et central du langage* » étant déterminant dans ce modèle. Ainsi, l'activité de l'enseignant·e contient des invariants qui s'organisent à partir de cinq préoccupations centrales qui constituent le substrat des gestes professionnels : l'étayage du travail en cours ; le pilotage et l'organisation de l'avancée de la leçon ; le tissage du savoir qui permet de faire des liens entre les tâches ou de mettre en relation le début avec la fin de la leçon ; l'atmosphère qui correspond à l'espace de travail et de collaboration langagière et cognitive ; l'ensemble des préoccupations précédentes ayant pour cible un apprentissage. La figure 1 permet de représenter le modèle des gestes professionnels en rendant compte d'un « *multi-agenda de préoccupations enchâssées* » (Bucheton et Soulé, 2009), celui-ci permettant d'appréhender le travail enseignant dans sa complexité :

Figure 1. Un multi-agenda de préoccupations enchâssées (Bucheton et Soulé, 2009).

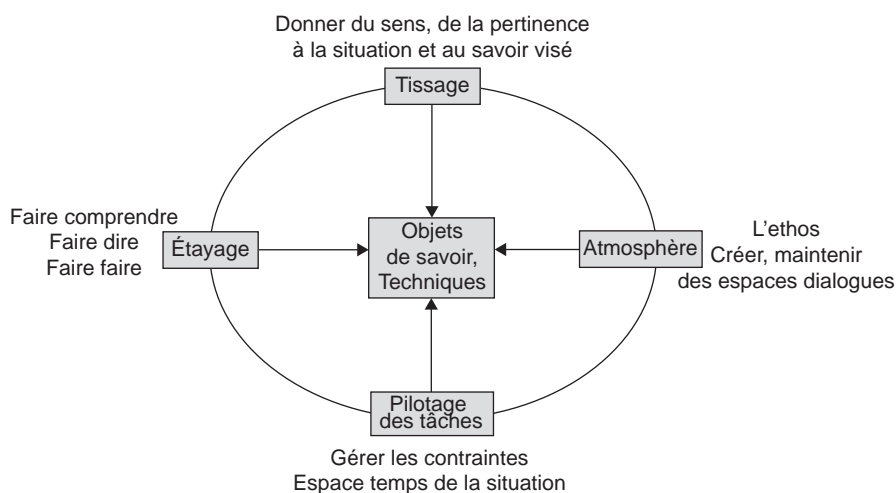
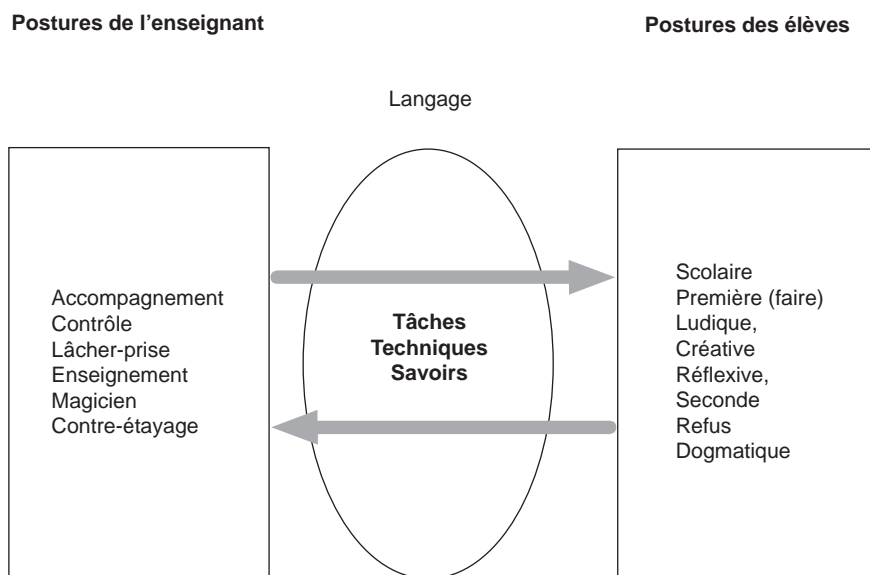


Figure 2. Hypothèse de l'ajustement réciproque des postures des enseignant-e-s et des élèves (Bucheton et Soulé, 2009).



Selon Bucheton (2019), le geste de tissage⁷ est peu présent dans les pratiques des enseignant-e-s alors que son absence contribue à renforcer les inégalités socioscolaires.

Le modèle du multi-agenda a ensuite ouvert la voie au modèle des postures d'étayage et des postures d'apprentissage des élèves (Bucheton et Soulé, 2009). Les auteurs définissent la posture comme un « *schème préconstruit du "penser-dire-faire", que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée* » (p. 38).

Bucheton et Soulé (2009) distinguent six postures d'étayage du maître : la posture d'enseignement où les objets de savoir sont nommés ; la posture de lâcher-prise où l'enseignant-e n'intervient pas ou très

⁷ L'importance du travail de tissage de l'enseignant-e pour éviter les malentendus sociocognitifs est aussi mise en évidence par les travaux de l'équipe ESCOL (par ex. Bautier et Rayou, 2009 ; Crinon, 2011).

peu; la posture de contrôle où l'enseignant·e est placé·e en «tour de contrôle»; la posture de contre-étayage qui est une variante de la posture de contrôle, l'enseignant·e pouvant aller jusqu'à faire à la place des élèves; la posture d'accompagnement où l'enseignant·e évite de donner la réponse en favorisant les échanges entre les élèves; la posture dite du «magicien» où le savoir est à deviner car il n'est pas nommé.

Ces auteurs distinguent par ailleurs six postures d'étude des élèves (ludique/créative, première, dogmatique, réflexive, de refus, scolaire) «*traduisant les grandes caractéristiques de l'engagement des élèves dans les tâches*» (Bucheton et Soulé, 2009, p. 39)

Les auteurs font ainsi l'hypothèse de l'«*ajustement réciproque des postures des enseignant·e·s et des élèves*» comme l'illustre la figure 2.

Méthodologie

Une recherche qui prend en compte l'équité de l'enseignement

Notre recherche doctorale est une étude linguistique et didactique des jeux de reformulation en contexte d'atelier de production d'écrits en première année du primaire, en France (Owhadi, 2019). Nos données sont issues de la recherche *Lire et Écrire au CP* (Goigoux, 2016) qui tente d'identifier les caractéristiques des pratiques pédagogiques ordinaires efficaces et équitables d'enseignant·e·s expérimenté·e·s en accordant une attention particulière aux élèves socialement les moins favorisés. L'échantillon de cent trente et une classes nous a permis de constituer un corpus contrasté en termes d'efficacité et d'équité de la classe en écriture⁸.

⁸ Les limites de notre recherche sont d'établir un lien direct entre efficacité de la classe et effet-maitre même si sont pris en compte «*les effets des différentes variables susceptibles d'affecter la progression des élèves*» (Goigoux et al., 2015, p. 5).

Corpus d'étude

Les extraits de verbatims analysés dans la partie suivante proviennent des classes A, B et C, deux points communs réunissant les deux classes efficaces en écriture (A et B) : la présence du geste de tissage (beaucoup plus rare dans la classe C) et une dimension éthique : les enseignant-e-s considèrent les élèves comme tous capables.

La classe A

La classe A est classée⁹ au rang 8 au score en écriture et au rang 2 au score global. C'est un cours simple de vingt-trois élèves avec une majorité d'élèves non francophones dont beaucoup vivent dans des squats et sont sans papiers selon l'enquêteur. Elle bénéficie d'un maître surnuméraire et d'un maître pour l'aide aux élèves allophones nouvellement arrivés. Le maître, qui a seize années d'ancienneté, dont six ans au CP, affirme que sa manière de fonctionner en atelier pendant que les autres élèves sont en autonomie provient de son passé d'enseignant de maternelle. En début d'année, neuf élèves sont considérés comme fragiles dans la mesure où ils n'ont pas compris le principe alphabétique de notre système d'écriture. Ils obtiennent tous un score supérieur à 15/27 à l'épreuve de production de texte de fin d'année. Selon l'enquêteur, l'efficacité du maître est due à plusieurs causes combinées : les ateliers de production d'écrits, les séances de révision d'écrits sur tableau blanc interactif, la ritualisation des activités ainsi que l'usage des reformulations. Les résultats de notre recherche attestent d'un usage important de la paraphrase autant du côté du maître que du côté des élèves, le maître ayant souvent recours à l'autoparaphrase¹⁰ durant la transmission de la consigne.

⁹ Afin de juger de l'efficacité d'une pratique d'enseignement, les élèves ont été évalués en début et en fin d'année. Ces évaluations ont permis de classer les cent trente et une classes, de la classe qui fait le plus progresser les élèves à la classe qui le fait le moins dans trois domaines : code, compréhension et écriture.

¹⁰ L'autoparaphrase correspond à la reformulation de son propre énoncé avec une relation sémantique entre l'énoncé-source (ce qui fait l'objet d'une reformulation) et l'énoncé reformulateur (celui qui contient la reformulation).

La classe B

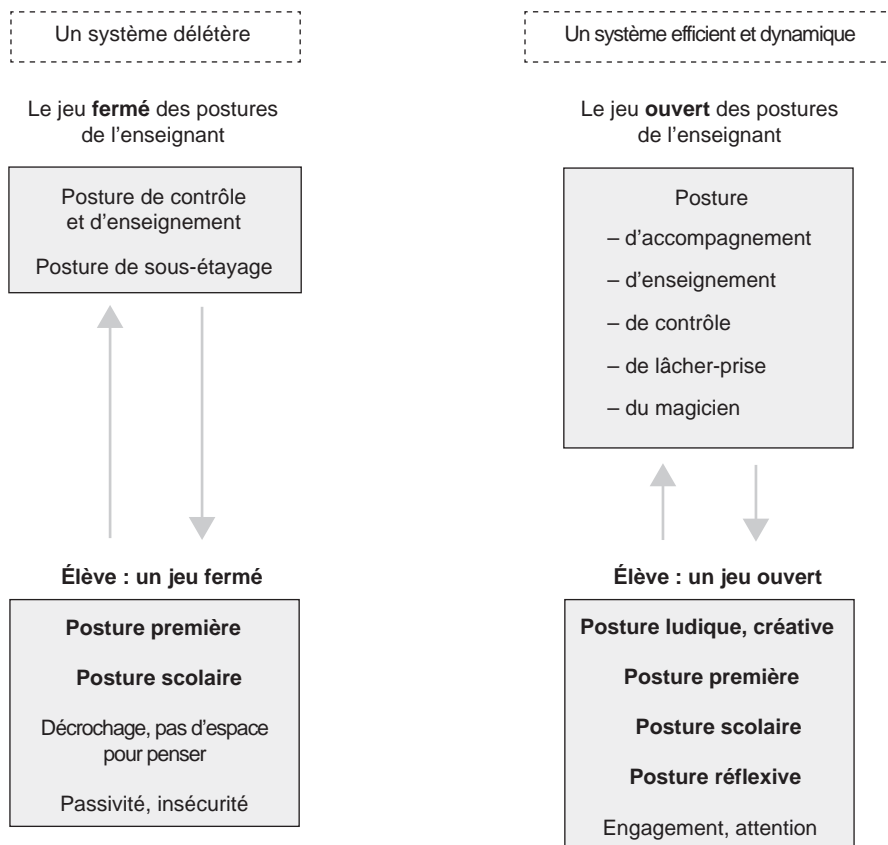
La classe B est classée au rang 15 au score en écriture et au rang 17 au score global. Il s'agit d'un cours simple de vingt-trois élèves qui bénéficie d'un maître surnuméraire. La maîtresse a neuf ans d'ancienneté, dont quatre au CP. Elle favorise l'entraide entre élèves avec une dimension psycho-affective très forte ainsi qu'un usage corporel et vocal important dans sa manière d'enseigner. En début d'année, treize élèves n'ont pas compris le principe alphabétique de notre système d'écriture. À l'épreuve de production de texte de fin d'année, huit élèves ont obtenu un score proche ou supérieur à la moyenne et deux élèves un score inférieur à la moyenne (trois élèves absents).

La classe C

La classe C est classée au rang 118 au score en écriture et au rang 105 au score global. C'est un cours simple de vingt élèves en éducation prioritaire, qui bénéficie d'un maître surnuméraire. Ce dernier a quatorze ans d'ancienneté dont sept au CP et il a une expérience de maître d'accueil temporaire de deux ans. L'enquêteur constate un climat de classe favorable aux apprentissages avec une bonne gestion du groupe, le maître faisant confiance à ses élèves. L'organisation de la semaine est très ritualisée, mais elle laisse peu de place à l'innovation. En outre, la place de la réflexion métacognitive est très diffuse et jamais institutionnalisée; certains élèves lecteurs ne sont pas toujours sollicités à la hauteur de leur capacité et il n'y a pas de support pour garder mémoire de ce qui a été rencontré au cours des séances de lecture ou d'écriture. En début d'année, neuf élèves n'ont pas compris le principe alphabétique de notre système d'écriture. À l'épreuve de production de texte de fin d'année, les scores vont de 3/27 à 16/27 et seulement une élève a obtenu un score au-dessus de la moyenne. Le maître a très souvent recours à l'autorépétition¹¹ dans le cadre de questions fermées et il ne favorise pas les interactions entre élèves lors des ateliers de production d'écrits.

¹¹ L'auto-répétition correspond à la reformulation de son propre énoncé avec une équivalence sémantique maximale entre l'énoncé-source et l'énoncé reformulateur.

Figure 3. Des dynamiques efficaces ou délétères (Bucheton, 2019)



Outils d'analyse

Nous utilisons deux grilles de lecture: le modèle des dynamiques efficaces et délétères (Bucheton, 2019) et le modèle de processus de production d'inégalités (Rochex et Crinon, 2011). En outre, la prise en compte de la multimodalité¹² (Owhadi, 2019; Castany-Owhadi et

¹² La multimodalité caractérise le langage oral «avec ses éléments proprement linguistiques, ses paramètres voco-mimo-posturo-gestuels paraverbaux auxquels s'ajoutent des éléments proxémiques» (Rabatel, 2010, p. 8)

Azaoui, 2022), de la reformulation orale¹³ (Owhadi, 2019; Castany-Owhadi et Dumais, 2020) ainsi que de la linguistique énonciative¹⁴ (Kerbrat-Orecchioni, 1980) permettent d'analyser encore plus finement les échanges.

Le modèle des dynamiques efficientes et délétères

Selon Bucheton (2019) (voir la figure 3), les gestes professionnels de l'enseignant·e s'organisent et se structurent en diverses postures pouvant entraîner des dynamiques efficientes ou délétères : ainsi une posture dominante d'accompagnement de l'enseignant·e entraîne une posture réflexive dominante de la part des élèves (Bucheton et Soulé, 2009) et un jeu ouvert des postures de l'enseignant·e entraîne un jeu ouvert des postures des élèves (Bucheton, 2019). En outre, une posture dominante de contrôle empêche les élèves de penser en les maintenant dans des postures premières¹⁵ et scolaires¹⁶, ceux-ci étant davantage dans le « faire » que dans le « penser sur » (Morel et al., 2015). Cette dernière posture entraîne souvent des décrochages de la part des élèves, et elle est dominante chez les enseignant·e·s novices (Morel et al., 2015).

¹³ Une micro-analyse des interactions verbales en contexte scolaire dans le cadre de notre thèse nous a amenée à étudier un phénomène langagier qui demeure un impensé de la formation enseignante : la reformulation orale (Owhadi, 2019). Nous la considérons comme un geste professionnel langagier ainsi qu'un analyseur de l'activité didactique.

¹⁴ La linguistique énonciative s'intéresse à la prise en charge des formes linguistiques par les énonciateurs.

¹⁵ « *Manière dont les élèves se lancent dans la tâche sans trop réfléchir* » (Bucheton et Soulé, 2009a, p. 39).

¹⁶ « *Manière dont l'élève essaie avant tout de rentrer dans les normes scolaires attendues, tente de se caler dans les attentes du maître* » (Bucheton et Soulé, 2009a)

Processus de production d'inégalités

Les processus de différenciation (ou de production d'inégalités) peuvent être « passifs » ou « actifs » (Rochex et Crinon, 2011) :

- passifs lorsque la conduite de classe est « *indifférente aux différences* », l'enseignant n'explicitant pas les enjeux de savoir ;
- actifs lorsque l'on simplifie la tâche des élèves les plus fragiles en réduisant leurs ambitions.

Analyse de quelques extraits de corpus

Dynamique efficiente dans la classe A

Le cas de Wahbi

Wahbi a des parents chômeurs. La langue parlée à la maison n'est pas le français. Il a bénéficié de seize heures de prise en charge par un maître E (aide spécialisée à dominante pédagogique). Le maître a choisi Wahbi comme « élève B », à savoir : celui « *dont l'avenir en lecture et en écriture est jugé, au début du CP, inquiétant par l'enseignant au sens où il ne sait pas si l'élève parviendra à réaliser les apprentissages attendus à la fin du cours préparatoire* » (Goigoux, 2016, p. 192). Or, à l'épreuve de production de texte de fin d'année, il obtient le score de 18/27.

L'extrait analysé provient d'une séance en mai : le support d'écriture est le début d'une phrase extraite d'un album *Le Livre des mamans* (Parr, 2007), que les enfants ont lu à plusieurs reprises. Après un rappel oral du récit avec les enfants, le maître écrit au tableau blanc interactif (TBI) « *Il y a des mamans qui...* », et il demande aux élèves : « *Alors qu'est-ce qu'on pourrait écrire comme suite ?* ». Il recueille à l'oral les propositions des enfants, et celles-ci sont discutées par l'ensemble des élèves ; ensuite une partie des élèves réalise un travail en autonomie alors que l'enseignant (M) prend avec lui un petit groupe d'enfants qu'il guide dans le travail d'écriture.

**Verbatim « Il y a des mamans qui aiment le travail
et des mamans qui aiment jouer »**

373. M: « [...] *Qu'est-ce que tu veux écrire?* »
374. Wah.: « XXXX »¹⁷
375. M: « *il y a des mamans qui* »¹⁸
376. Wah.: « aiment »
377. M: « aiment. *Alors comment ça s'écrit aiment?* »
(À l'élève qui est en face de Wah.) « *Tu peux l'aider?* »
378. E: « *oui. A-i-m.* »
379. M: « a-i-m » (gesticulation de la main)
380. E et Wah.: « e. »
381. Wah.: « *j'ai envie d'écrire il y a des mamans qui aiment le travail.* »
382. M: « *vas-y.* »
383. Wah.: « *euh, j[e] [n']arrive pas.* »
384. M: « *mais elle vient de te le dire.* »
385. Wah.: « a- [écrit *aime*]... »
386. E: « a-i- »
387. Wah.: « *ça y est.* »
388. M: « *alors, i[l] [y] a plein de mamans qui aiment.* »
389. Wah.: « s-. »

¹⁷ XXX: correspond à des passages inaudibles.

¹⁸ Les mots en caractères romains correspondent à de l'écrit à produire ou produit, autrement dit à de l'« écrit dans l'oral » (Marty, 1991).

390. M: « *attends. i[l] [y] a plein de mamans qui aiment. Est-ce que c'est un objet? Une chose?* »
391. Wah.: « *non.* »
392. M: « *est-ce que c'est un animal?* »
393. Wah.: « *non.* »
394. M: « *est-ce que c'est une personne?* »
395. Wah.: « *non.* »
396. M: « *qu'est-ce qu'on va mettre plutôt alors?* »
397. E: « *n-t- [ajoute « -n » t à « aime »].* »
398. M: « [en lisant avec pointage des mots] *alors il y a des mamans qui aiment. Qu'est-ce que tu fais là So. ? Va au fond de la classe et laisse Sh. travailler. Presse-toi [Wah. continue son écrit] va te mettre, So., va te mettre à la place de Ra.* »
399. Wah.: « *comment on écrit travail maître? J'ai presque fini* [en lisant avec suivi du crayon] *il y a des mamans qui aiment le [en oralisant] travail.* »
400. M: « *ben vas-y, je t'écoute moi... qui aiment le travail... Moi je peux t'aider pour la fin, mais je [ne] peux pas t'aider pour le début. Tu [n]'as pas besoin de moi... [Wah. écrit "travail"]* »
401. E: « *là je [ne] peux pas mettre XX, il est déjà dans XXX.* »
402. M: « *chut. Je sais ma pauvre XXXX.* »
403. Wah.: « [a écrit « travail »] *ça y est, j'ai écrit travail.* »
404. M: « [à une autre élève] *tu te forces. [À Wah.] Alors. C'est presque ça. Non je vais t'aider pour la fin. D'accord? [en relisant tout en pointant du doigt "le travail"] Le travail. Il manque juste un l... [Wah. ajoute un l-] Alors t[u] (n)'as pas fini. Regarde. Relis-moi le début [avec geste de pointage].* »

405. Wah.: « [en lisant] *il y a des mamans qui aiment le travail.* »
406. M: « *et on continue* [le maître se dirige vers le tableau numérique en pointant la suite de l'écrit]. *Lis.* »
407. Wah.: « et »
408. M: « *attends, [a]ttends. Lis d'abord.* »
409. Wah.: « [en lisant avec suivi du doigt du maître] et des mamans qui etcetera. »
410. M: « qui aiment *quoi?* qui aiment *quoi?* »
411. Wah.: « j... jouer. »
412. M: « *d'accord.* [en pointant du doigt sur une ligne] *alors tu vas continuer ici, tu as de la place encore. Je te laisse continuer.* »

Analyse de l'extrait

Au tour de parole 373, le maître s'adresse à Wahbi en lui demandant: « *Alors, qu'est-ce que tu veux écrire?* »¹⁹. Cette parole « fondatrice » en début d'atelier est déterminante pour l'atmosphère dans laquelle Wahbi va être installé pour écrire (Bucheton et Soulé, 2009). L'usage du verbe modal « vouloir » exprimant une modalité subjective (expression de la volonté) et le déictique « tu » permettent d'enrôler en prenant en compte la dimension psycho-affective du « sujet écrivant » (Bucheton, 2014). En effet, le « tu » implique un « je » en retour de la part de Wahbi: « j'ai envie d'écrire *il y a des mamans qui aiment le travail* » (T381); « euh, j'arrive pas » (T383). Wahbi propose ensuite d'écrire « aiment » (T376). Alors le maître demande à un autre élève de l'aider: ce recours montre qu'il est dans une « *posture d'accompagnement* » (Bucheton et Soulé, 2009) en cherchant à réduire la dépendance de l'élève vis-à-vis de l'enseignant. Comme Wahbi est en « *insécurité scripturale* » (Dabène, 1987), il dit au maître « *euh, j'arrive pas* »

¹⁹ Cet énoncé se retrouve de manière récurrente au début d'un épisode où le maître apporte un étayage dans la phase de mise en mots.

(T383) quand celui-ci l'incite au passage à l'écriture (382. M: «*vas-y*»). Au lieu de lui épeler les lettres, il a encore recours à l'élève qui l'a aidé («*mais elle vient de te le dire*»), ce qui montre encore la dominance de la posture d'accompagnement. Wahbi se lance en commençant à écrire le mot «*aiment*», l'autre élève faisant de même en épelant les deux premières lettres (T386). Wahbi dit ensuite au maître «*ça y est*» (T387), le maître répondant par un geste d'évaluation: «*alors, il y a plein de mamans qui aiment*» (T388). Ici, l'étayage porte sur le morphogramme grammatical *-nt*, la règle morphosyntaxique de l'accord en nombre du verbe étant très complexe, d'autant plus que ce morphogramme est non perceptible à l'oral (David et Dappe, 2011). La réponse de Wahbi («*s-*») témoigne d'une conscience morphographique puisqu'il applique la règle de l'accord en nombre du nom et de l'adjectif. Le maître a ensuite recours à une «*méthode de raisonnement*» permettant à l'élève de voir s'il faut mettre *-nt* par déduction puisque ce n'est ni un objet, ni une chose, ni un animal et ni une personne. Cela permet ainsi à l'élève B de dire qu'il faut ajouter «*-nt*» (T397). Au tour de parole 398, le maître relit l'écrit de Wahbi avec pointage des mots. Cet acte de relecture avec pointage est fréquent chez ce maître pendant la relecture de l'écrit. Fijalkow et Fijalkow (2001) ont montré l'intérêt du pointage des mots pour la conceptualisation de l'écrit. D'ailleurs, le maître incite souvent Wahbi à relire son écrit, contrairement aux autres enseignants de notre corpus qui relisent eux-mêmes. Wahbi initie ensuite l'échange «*comment on écrit travail maître?*» (T399). Cela témoigne de la «*posture réflexive*» (Bucheton et Soulé, 2009) de l'élève, car il intervient spontanément sans la sollicitation du maître. Il semble d'ailleurs très fier en disant «*j'ai presque fini*». Le maître l'incite à continuer en précisant: «*moi, je peux t'aider pour la fin, mais je [ne] peux pas t'aider pour le début. Tu [n'] as pas besoin de moi*» (T400). Le maître fait confiance à Wahbi et son regard bienveillant va permettre à Wahbi de prendre confiance en lui en surmontant cette insécurité scripturale. Du coup, Wahbi s'exclame avec jubilation «*ça y est, j'ai écrit travail!*» (T404). Le maître adopte ensuite une «*posture d'enseignement*» (Bucheton et Soulé, 2009) en nommant le savoir en jeu: il relit une partie de l'écrit en pointant du doigt le mot «*travail*» puis dit qu'il manque juste un *l-* (T404). Wahbi relit ensuite son écrit à la demande du maître (T405). Celui-ci demande ensuite à Wahbi

de lire la suite sur le TBI en pointant du doigt les mots, Wahbi lisant l'écrit. Le maître répète à deux reprises la fin de l'écrit lu par l'élève en ajoutant «aiment» et un commentaire sur le quoi dire, autrement dit, sur la formulation de l'écrit à produire («*qui aiment quoi?*») en 410. Wahbi propose d'écrire «jouer» en 411. Le maître donne son accord puis il lui dit «*je te laisse continuer*», ce qui montre encore que le maître considère Wahbi comme capable de produire un écrit (avec étayage).

Le recours à l'autoparaphrase lors de la transmission de la consigne

Si, à l'instar de Sensevy (2011), on définit l'équité de l'enseignement comme «*la capacité de celui-ci à ce qu'aucun élève ne soit exclu de son processus*» (p. 690), alors on peut éventuellement considérer certaines auto-reformulations du maître de la classe A comme un moyen de leur éviter d'être «hors-jeu» (Sensevy, 2011): celui-ci fait par exemple souvent usage de l'autoparaphrase notamment lors de la transmission de la consigne, les différentes manières de dire permettant de diversifier les pistes de réception afin que l'élève puisse trouver celle qui lui convient (Peytard, 1993):

1. M: *«ce matin, il y a deux groupes qui ont écrit leur histoire du livre des mamans [ES]²⁰. Ils ont écrit sur le cahier bleu [ER]²¹ et j'ai scanné et mis sur le tableau numérique des phrases qui ont été écrites par des enfants ce matin. Ce que je veux en début d'après-midi [ES], maintenant [ER], c'est qu'on lise ces phrases et qu'on essaye ensemble de voir comment on pourrait les corriger. D'accord? J'affiche la première phrase. Chut! C[e] [n']est pas le moment de parler [ES]. C'est le moment de lire [ER].»*

La première autoparaphrase est «*ils ont écrit sur le cahier bleu*»: l'équivalence sémantique porte sur le sujet et le verbe avec une variation

²⁰ Énoncé-Source.

²¹ Énoncé reformulateur.

sur le complément (écrire quoi / écrire où), ce geste de tissage permettant aux élèves de mieux réactiver la mémoire didactique. La deuxième autoparaphrase « maintenant » permet d'enrôler les élèves dans l'activité par l'usage d'un déictique temporel qui ancre l'énoncé à la situation d'énonciation. De même, la troisième reformulation paraphrastique permet de placer tous les élèves dans l'activité en précisant que le moment est propice à la lecture et non au bavardage (« c'est le moment de lire »).

Dynamique efficiente dans la classe B

Des gestes langagiers pour valoriser Ayoub

Ayoub a une mère n'ayant jamais travaillé et la profession de son père n'est pas indiquée. La langue parlée à la maison est le français. À l'épreuve de production de texte de fin d'année, il obtient 17/27 alors qu'il faisait partie des élèves identifiés comme fragiles en début d'année. Les deux extraits que nous allons analyser proviennent d'une séance réalisée en novembre. Six élèves écrivent la phrase « Le loup va te dévorer » à partir de l'illustration d'une page de l'album sans texte *Le Petit Chaperon rouge* de Rascal (2015). La maîtresse est assise à côté d'Ayoub autour d'une table rectangulaire. Après un étayage important de la part de la maîtresse, les échanges étant constitués de jeux de reformulations autour de l'écrit à produire ou produit, Ayoub parvient à écrire « Le loup va te dévorer ». La maîtresse (M) en fait un événement en le félicitant :

346. M : « [à Ay.] *excellent!... Oh!...Eh, c'est FORMidable! Alors là, tu... tu m'espantes Ay. ! Tu peux être fier de toi. [en relisant l'écrit d'Ay. avec pointage des mots] Le loup va te dévorer. C'est super mon grand!* »

347. Na. : « *XXXXXXXXXXXX.* »

348. M : « *Ah, t[u] écoutes? T[u] as vu Na.? Il a été super fort... Alors là Ay. ... Mets-moi la date... le code mon grand. Et BEN... Tu sais quoi? Ce soir on va dire à maman que t[u] as écrit la phrase le loup va te dévorer tout seul.* »

Les gestes d'atmosphère (Bucheton et Soulé, 2009) permettent de valoriser Ayoub: en effet, les appréciatifs comme «excellent», «formidable», «génial», «fantastique» ou «super»²² sont nombreux. On peut faire l'hypothèse que cet épisode a un impact psychologique indéniable sur Ayoub. Non seulement sa maman sera fière de lui mais son écrit est valorisé puisqu'il sera affiché dans le couloir:

421. M: *«c'est génial! Donc, Ay., tu avais écrit ce petit texte. Tu as écrit celui-ci, et... est-ce que tu avais écrit le premier aussi? ... [en cherchant parmi tous les écrits] Oui. Donc t[u] as TOUTe l'histoire... C'est absolument fantastique! Tu as [en relisant les différents écrits avec pointage des mots] non non n'entre pas! Le loup va te dévorer. T[u] as tout donc la prochaine fois, on va TOUT réécrire, tout recopier pour faire une affiche qui va être dans le couloir.»*

La dimension prospective de ce geste de tissage («*tu as tout, donc la prochaine fois, on va tout réécrire, tout recopier pour faire une affiche qui va être dans le couloir*») permet de donner du sens à l'écrit produit et à la séance à venir, ce sens étant fondamental pour les élèves les plus fragiles (Bucheton, 2019).

Un geste langagier pour éviter à Maryam d'être «hors-jeu»

Maryam a un père ouvrier et une mère n'ayant jamais travaillé. Plusieurs langues, dont le français, sont parlées à la maison. Elle fait partie des élèves fragiles compte tenu des résultats aux évaluations de début d'année. Comme elle était absente pour les évaluations de juin, nous ne pouvons évaluer ses progrès. Nous présentons ici un exemple

²² Brigaudiot (2013) affirme qu'il est important de féliciter l'enfant afin qu'il construise une bonne image de soi, ce qui permet d'éviter la spirale infernale de l'échec scolaire et social. Piquée (2010) constate aussi l'importance des encouragements, mais Bressoux (1994) affirme que, même si les enfants de milieu défavorisé ont besoin de plus de louanges, leur efficacité dépend de trois facteurs: occurrence, fréquence et qualité.

de reformulation combinant le geste de contact, la proxémie ainsi que le regard, la maîtresse s'adressant à Maryam. Il nous semble intéressant de pointer un geste langagier lors du début d'une séance en mars. Lors de cet atelier de production d'écrits, quatre élèves doivent écrire une règle pour jouer au football. La maîtresse est assise à côté de Maryam autour d'une table rectangulaire, cette proximité nous semblant déjà favoriser les apprentissages pour cette élève qui a besoin d'une présence plus importante de la part de la maîtresse. Voici l'extrait de *verbatim* :

4. M: « [...] XXXX [en touchant le bras de Ma.] on va parler des règles. *On [ne] va pas écrire la même chose que les autres.* XXXXX [montre aux enfants une phrase à lire sur une feuille] »

[...]

11. Aym.: « *je joue au football et je respecte les règles.* »

12. M: « XXXX »

13. Aym.: « *c'est le... c'est les règles du foot.* »

14. Sh.: « football. »

15. M: « *mais est-ce qu'on les connaît bien ces règles?* »

16. E: « *non.* »

17. E: « *si.* »

18. Ma.: « [acquiesce d'un signe de tête] *oui.* »

19. M: « [à Ma. en lui touchant le bras] *tu les connais toi?* »

20. Sh.: « *moi aussi, moi aussi je joue au foot.* »

21. Aym.: « *nous aussi on a les règles?* »

22. M: « *on va essayer de donner les règles [en regardant Ma.] TOUTES les règles de l'école, comment on doit se tenir sur le terrain.* »



Image 1. «Tu les connais toi?»

L'autoreformulation²³ de la maîtresse au tour de parole 19 («*tu les connais toi?*») permet de passer d'un adressage collectif (T15: «*mais est-ce qu'on les connaît bien ces règles?*») avec variation de déictique (passage du «on» au «tu»), le regard adressé à Maryam ainsi que le geste de contact permettant d'attirer l'attention de Maryam.

Nous considérons cette manière de faire comme intéressante car nous faisons l'hypothèse qu'elle permet d'éveiller l'intérêt de Maryam: il y a une dimension affective très importante dans l'attitude de cette maîtresse qui semble vouloir rassurer cette élève mais aussi attirer son attention en lui évitant d'être «hors-jeu» (Sensevy, 2011). Ce geste langagier est porteur de significations multiples en étant autant un geste d'atmosphère qu'un geste d'étayage (enrôlement).

²³ L'autoreformulation correspond à la reformulation de son propre énoncé.

Dynamique délétère dans la classe C

Un processus de différenciation passive ?

Dans la classe C, le maître organise régulièrement des ateliers de production d'écrits d'un quart d'heure avec en général trois élèves. La tâche d'écriture est toujours la même: écrire à partir d'images séquentielles avec un garçon et un chien. Chaque séance commence en général par la question suivante: «alors, on en était où?» La tâche d'écriture étant identique lors des ateliers précédents, le maître se dispense de donner les consignes d'écriture et d'enrôler les élèves, la routine s'étant insidieusement installée: la routinisation qui donne (à tort) le sentiment que ce n'est pas la peine d'effectuer la dévolution de la situation est-elle source de malentendu sociocognitif? Est-ce que cela engendre un processus de différenciation passive (Rochex, 2011)?

Un processus de différenciation active

Djibril a un père ouvrier et une mère employée de la fonction publique. À la maison, il parle français ainsi qu'une autre langue. Il a bénéficié de douze heures d'activités pédagogiques complémentaires (APC) et d'un suivi par un psychologue. Il fait partie des élèves fragiles en début d'année, mais aussi en fin d'année (score de 3/27 à l'épreuve de production de texte). L'extrait choisi provient d'une séance de trois ateliers consécutifs d'un quart d'heure en mai, celui de l'extrait impliquant trois élèves (dont Djibril et Yanis, deux élèves fragiles), le maître étant assis en face des élèves.

Verbatim « il rentre chez lui »

164. M: «alors, où on en était [en regardant à l'envers le cahier de Dj.] *ici?* [à Dj. qui tripote une feuille] *qu'est-ce que tu fais?* [prend la feuille et la pose sur la table] *Non, tu n'en as pas besoin. Donc* [avec pointage du doigt sur le cahier de Dj.] *on*

- en était là.* [en relisant, Dj. étant face au maître et au cahier] Le petit garçon ramasse le bois et le met dans le la brouette. [en tournant la page] *Ensuite, on a écrit quoi... ici?* [en relisant] Puis il... il décharge le bois [en retournant le cahier à l'endroit]. *Qu'est-ce que tu m'avais mis?* [en relisant] Il décharge le bois devant la »
165. Dj.: « porte. »
166. M: « la porte. *OK.* [prend une fiche que lui donne une élève] *Alors ensuite Dj. .* [en rapprochant le cahier de Dj. avec pointage sur une image] *Qu'est-ce qu'il fait* le petit garçon? Il décharge du bois pour mettre devant la porte. »
167. Dj.: « il rentre. »
168. M: « [en pointant l'image avec le stylo qui "tape" la feuille] *Oui.* »
169. Dj.: «XXXXXX»
170. M: «XXX»
171. Dj.: «*ah.*»
172. M: «*il rentre chez lui XX.*»
173. Dj.: «il joue.»
174. M: «il rentre. Il joue. Il rentre chez lui avec le chien... [en pointant l'image avec le stylo qui "tape" la feuille] *Regarde, regarde!*»
175. Dj.: «XXXXXX»
176. M: «il joue à *quoi?* *Qu'est-ce qu'il a fait avec son bâton?*»
177. Dj.: «XXXX»
178. M: «[geste d'acquiescement puis rapproche le cahier de Dj.] *alors, donc* [tout en écrivant sur le cahier de Dj.] il. *Comment t[u] écris il?*»

179. Dj.: «il? i-l-.»
180. M: «[tout en écrivant] il rentre... *Eh j[e] t'ai, je t'ai dit d'arrêter de découper. Tu vas me donner les ciseaux* [lui prend les ciseaux des mains et les pose sur la table]. *Tu n'es pas concentré sur c[e] que tu fais.* [en relisant] Il rentre»
181. Dj.: «chez lui.»
182. M: « [le maître écrit] chez lui.»
183. Dj.: « *il joue au bateau*»
184. M: «[en retournant le cahier] *eh, il joue au bateau* XXXXXXXX.»
185. Dj.: « *il construit son bateau.*»
186. M: «[en retournant le cahier] *alors comment on va dire la phrase?* Il rentre chez lui»
187. Ya.: « *et il le construit.*»
188. M: «[à Ya.] *eh je [ne] t'ai rien demandé.*»
189. Dj.: « *et il construit.*»
190. M: «[en écrivant] et... il construit... un bateau. *C'est ça? Avec quoi?*»
191. Dj.: « *de la XXX.*»
192. M: «avec quoi?»
193. Dj.: « *avec de la branche.*»
194. M: «[à Ya. en criant] *tu [n']as toujours pas écrit le mot toi!!!*»
195. Dj.: « *avec sa branche.*»
196. M: «[à Ya. en criant] *tu as écrit une lettre depuis tout à l'heure! Tu te fiches du monde! Allez hop, dépêche-toi un peu!*»

197. Dji.: « avec de l'argile. Avec du bois. Non. La branche...
Le carton. »
198. M.: « oui. »
199. Dji.: « et la voile. »

Analyse de l'extrait

On peut s'étonner d'abord que le maître ait systématiquement recours à la dictée à l'adulte avec Djibril, celui-ci n'ayant vraisemblablement pas de troubles des apprentissages (dyspraxie ou dysgraphie). Or, on peut constater qu'il ne s'investit pas dans l'activité²⁴ : il tripote une feuille (T164), joue avec des ciseaux (T180) et donne parfois des réponses à la chaîne peu pertinentes (T197). Par ailleurs, le maître pose des questions fermées, la tâche d'écriture proposée ne permettant pas d'être dans ce que l'enfant peut dire mais plutôt dans ce que l'enfant doit dire (François, 2004). Le maître est donc dans une posture dominante de contrôle entraînant une posture première et scolaire de l'élève (Bucheton et Soulé, 2009) avec les effets délétères décrits par Bucheton (2019) : décrochage, pas d'espace pour penser, passivité et insécurité. Comment dès lors renforcer les compétences scripturales en faisant systématiquement à la place de Djibril? On peut aussi constater que c'est toujours le maître qui relit (T164/T180). Par ailleurs, on ne relève que deux hétéro-reformulations²⁵ de propos provenant d'un autre élève (T187/T189), le maître ne favorisant pas les échanges entre élèves (T188 : « *eh je (ne) t'ai rien demandé* »). Nous savons cependant que certains élèves résistent aux apprentissages, ce qui semble être le cas de Djibril compte tenu de son suivi psychologique, mais on peut s'interroger sur la pertinence de cette forme de différenciation qui, selon nous, ne l'aide pas à progresser. Une

²⁴ On peut en dire autant pour Yanis qui se fait réprimander par le maître aux tours de parole 194 et 196. Bressoux (1994) affirme d'ailleurs que les progrès des élèves sont généralement plus faibles dans les classes où l'enseignant-e réprime. Il semblerait que ce soit ici la conséquence d'« *une mauvaise adaptation du niveau de difficulté des tâches proposées aux possibilités réelles des élèves* » (p. 11).

²⁵ L'hétéro-reformulation correspond à la reformulation de l'énoncé d'autrui.

tâche d'écriture du type «texte libre» issu de la pédagogie Freinet ou à partir d'une œuvre d'art (Chabanne et Dufays, 2011) ne serait-elle pas plus adaptée? Le courant des ateliers d'écriture de Bing (1976) a inspiré les thérapies pour des personnes en souffrance psychologique. Pourquoi ne pas considérer Djibril comme un «sujet écrivain» (Bucheton, 2014), la dimension identitaire de l'écriture (Bautier, 1995) pouvant l'aider à entrer dans les apprentissages du lire-écrire? Cet extrait permet d'étayer la thèse des effets délétères du processus de différenciation active (Rochex et Crinon, 2011) autrement dit d'un abaissement du niveau d'exigence réflexive et cognitive envers les élèves issus de milieux défavorisés (Bautier, 2007; Piquée, 2010; Chesnais, 2014) et ce d'autant plus que *«l'évitement ou la minoration du travail d'écriture [...] ne leur permet pas d'élaborer le rapport au langage, au monde et à eux-mêmes propre à la culture écrite»* (Bautier et Rochex, 1997, p. 239).

Pour conclure

Comment dès lors didactiser le savoir issu de la recherche pour la formation enseignante à partir de ces analyses et de ces données? Nous proposons une démarche ascendante qui part de l'action et qui vise à modifier les connaissances des enseignant-e-s en modifiant leur pouvoir d'agir (Goigoux, 2011) par l'analyse réflexive de l'agir enseignant (Schön, 1983; Perrenoud, 1994; Altet, 1994).

Le formateur ou la formatrice peut se servir des grilles de lecture que nous avons utilisées pour nos analyses, à savoir le modèle des dynamiques efficaces ou délétères (Bucheton, 2019) ainsi que les travaux issus du réseau RESEIDA²⁶ (Rochex et Crinon, 2011): ces derniers permettent d'affiner l'analyse lorsque l'enseignant-e renforce, à son insu, les inégalités socioscolaires en matière d'apprentissage et d'accès au savoir.

Tout cela demande de la part du formateur ou de la formatrice des savoirs issus de la recherche (didactique du français, sociologie

²⁶ Recherches sur la socialisation, l'enseignement, les inégalités et les différenciations dans les apprentissages

de la transmission des connaissances, sciences du langage et analyse de l'activité) fonctionnant comme «*grille de lecture de l'expérience*» (Perrenoud, 1993), le formateur ou la formatrice devant être capable de les transposer en savoirs pour l'action (Cèbe et Goigoux, 2018). Comme l'affirme Altet (2013), «*il doit passer d'une posture de savant à une posture d'accompagnateur proposant ses savoirs comme des grilles de lectures, comme des hypothèses ou des repères pour rendre intelligible l'action analysée*» (p. 51). Il doit ainsi être capable de lire la complexité, avoir lui-même une posture réflexive, le questionnement et l'hypothèse doivent être privilégiés et il doit éviter d'être prescriptif (p. 51).

Cette expertise du formateur ou de la formatrice permet ainsi d'apporter un *feedback* permanent aux discussions que suscite l'analyse des verbatims associée dans la mesure du possible au visionnage des extraits vidéo. À partir du geste langagier de la classe B lorsque la maîtresse s'adresse à Maryam, le formateur ou la formatrice peut par exemple poser les questions suivantes : Comment l'enseignante mobilise-t-elle l'attention de l'élève fragile lors de la transmission de la consigne ? Quels moyens utilise-t-elle pour qu'elle ne soit pas « hors-jeu » ? D'abord, il ou elle peut aussi faire comparer deux extraits de pratiques efficaces, puis susciter des discussions à partir de l'extrait de la classe C. Nos analyses peuvent ensuite être proposées en étant présentées comme des interprétations possibles.

Le formateur ou la formatrice devra aussi montrer les limites de ces analyses puisqu'elles ne rendent pas complètement compte des pratiques langagières de l'enseignant·e (mais aussi de celles des élèves puisqu'on peut difficilement les dissocier). Cela permettrait de mettre en évidence les «*logiques d'arrière-plan*» (représentations plus ou moins collectives sur l'école) et les «*logiques profondes*» (ce qui explique la singularité de l'engagement envers les élèves et qui inclut les « rapports à ») de l'enseignant·e (Bucheton, 2019) mais aussi des élèves. La logique d'arrière-plan correspondant au rapport à la capacité des élèves ainsi que la logique profonde correspondant à l'acceptation/refus des inégalités sociales (Bucheton, 2019) nous paraissent d'ailleurs fondamentales à aborder en formation. Par ailleurs, il s'avère aussi nécessaire de faire prendre conscience aux enseignant·e·s que les inégalités socioscolaires relèvent de processus multifactoriels (Felouzis, 2014) : effet-maître, effet-classe, effet-établissement, politique de lutte contre les inégalités, etc.

Cependant l'analyse du travail enseignant ne suffit pas pour former: il faudrait mettre en évidence les postures et les gestes professionnels des formateurs et des formatrices contribuant au développement professionnel des enseignant·e·s (Bucheton, 2016) et tenter de répondre aux questions suivantes: ces pratiques langagières sont-elles travaillées dans une «*zone proximale de développement des pratiques*» (ZPDP) comme le préconisent Rogalski et Robert (2015)? La question de la lutte contre l'échec scolaire et de la réduction des inégalités socioscolaires fait-elle partie des préoccupations typiques des enseignant·e·s novices (Leblanc, 2014) si l'on se situe du côté de la formation initiale? Quels sont les obstacles et les résistances à la formation d'enseignant·e·s réflexifs ou réflexives (Altet, Desjardins, Etienne, Paquay et Perrenoud, 2013) contre les inégalités? Quelles sont les conditions de développement professionnel? Les gestes professionnels sont-ils transmissibles (Clot, 1999)?

Finalement, le constat de la difficulté à rendre compte de la complexité des pratiques langagières de l'enseignant·e (et des élèves) en formation ne doit pas laisser à penser qu'il ne faut pas prendre en considération cette dimension. Compte tenu du rôle déterminant de la médiation pédagogique pour réduire les inégalités scolaires (Bissonnette et al., 2005; Delarue-Breton et Bautier, 2015), il nous semble important de poursuivre nos recherches en mettant en évidence les gestes professionnels de l'enseignant·e, mais aussi du formateur ou de la formatrice à partir de l'expérimentation de dispositifs de formation.

Bibliographie

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. PUF.
- Altet, M. (2013). Chapitre 2. Formes de résistance des pratiques de formation d'enseignants à la pratique réflexive et conditions de développement de la réflexivité. Dans M. Altet, J. Desjardins, R. Etienne, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances* (p. 39-60). De Boeck Supérieur.

Altet, M., Desjardins, J., Etienne, R., Paquay, L. et Perrenoud, P. (dir.). (2013). *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*. De Boeck Supérieur.

Auduc, J.-L. (1998). *Former les enseignants à travailler dans des établissements et/ou des classes réputés difficiles*. UNESCO.

Bautier, É. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*. L'Harmattan.

Bautier, É. (2001). Note de synthèse [Pratiques langagières et scolarisation]. *Revue française de pédagogie*, 137, 117-155.

Bautier, É. (2006). Le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves : une analyse de pratiques intégrant la dimension des difficultés socialement différenciées. *Recherche et formation*, 51, 105-118.

Bautier, É. (2007). Pratiques scolaires et difficultés des élèves. Dans G. Toupiol (dir.), *Tisser des liens pour apprendre* (p. 9-24). Retz.

Bautier, É. (2009). Quand le discours pédagogique entrave la construction des usages littéraciés du langage. *Pratiques*, 143-144, 11-26.

Bautier, É. et Bucheton, D. (1997). Les pratiques sociolangagières dans la classe de français ? Quels enjeux ? Quelles démarches ? *Repères*, 15, 11-25.

Bautier, É. et Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148(1), 89-100.

Bautier, É. et Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. PUF.

Bautier, É. et Rochex, J.-Y. (1997). Apprendre : des malentendus qui font la différence. Dans J.-P. Terrail (dir.), *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux* (p. 105-122). La Dispute.

Bernardin, J. (2016). Expliciter pour faire comprendre. *Dialogue*, 160, 33-38.

Bernstein, B. (1975). *Classes et pédagogies : visibles et invisibles*. OCDE.

Bing, E. (1976). *Et je nageai jusqu'à la page : vers un atelier d'écriture*. Éditions des femmes.

Bissonnette, S., Richard, M. et Gauthier, C. (2005). Note de synthèse [Interventions efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés]. *Revue française de pédagogie*, 150, 87-141.

Bressoux, P. (1994). Note de synthèse: Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue française de pédagogie*, 108, 91-137.

Brigaudiot, M. (2013). Ce qui se joue dans le bravo adressé aux enfants. *Entretiens de la petite enfance* (Cassis).

Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Retz.

Bucheton, D. (2016). Gestes professionnels, postures d'étayage, postures d'apprentissage des élèves: un jeu conjoint. Journée d'étude de la chaire Unesco sur les gestes professionnels, Lyon IFé, 5 fév 2016. http://chaire-unesco-formation.ens-lyon.fr/IMG/pdf/bucheton_gestes_professionnels_postures_d_etayage_posture_d_apprentissage.ife_5fev_2016.pdf

Bucheton, D. (2019). *Les gestes professionnels dans la classe: éthique et pratique pour les temps qui viennent*. ESF.

Bucheton, D., Bronner, A., Broussal, D., Jorro, A. et Larguier, M. (2004). Les pratiques langagières des enseignants: des savoirs professionnels inédits en formation. *Repères*, 30, 33-53.

Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.

Butlen, D., Masselot, P. et Charles-Pézarid, M. (2003). De l'analyse de pratiques effectives de professeurs d'école débutants nommés en ZEP/REP à des stratégies de formation. *Recherche et formation*, 44(1), 45-61.

Butlen, D. et Masselot, P. (2018). De la recherche à la formation: enrichir les pratiques des enseignants pour favoriser les apprentissages des élèves en mathématiques. *Recherche et formation*, 87, 61-75.

Castany-Owhadi, H. et Azaoui, B. (2022). Les reformulations multi-modales du personnel enseignant au service de la production écrite d'élèves de 6 ans. *Éducation et francophonie*, 1(50), numéro spécial « L'oral à l'école ».

Castany-Owhadi, H. et Dumais, C. (2020). La reformulation orale: un phénomène langagier au service de l'enseignement-apprentissage. *Vivre le primaire*, 33(3), 30-33.

Cèbe, S. et Goigoux, R. (1999). L'influence des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves en difficulté. *Cahiers Alfred Binet*, 661(4), 49-68.

Cèbe, S. et Goigoux, R. (2018). Lutter contre les inégalités : outiller pour former les enseignants. *Recherche et formation*, 87, 77-96.

Chabanne, J.-C. et Dufays, J.-L. (2011). Parler et écrire sur les œuvres littéraires et artistiques : contours et enjeux d'une problématique. *Repères*, 43, 7-29.

Chesnais, A. (2014). Différenciation dans le processus d'enseignement-apprentissage en mathématiques en éducation prioritaire et ailleurs. *Revue française de pédagogie*, 188, 63-73.

Clot, Y. (1999). Le geste est-il transmissible? 10^e Entretiens de la Villette « Apprendre autrement aujourd'hui », Cité des Sciences et de l'industrie. http://www.gfen.asso.fr/images/documents/textes_seminaire/clot_le_geste_transmissible.pdf

Crahay, M. (dir.). (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. De Boeck Université.

Crinon, J. (2011). Les pratiques langagières dans la classe et la coconstruction des difficultés scolaires. Dans J.-Y. Rochex et J. Crinon (dir.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement* (p. 57-76). Presses universitaires de Rennes.

Crinon, J. et Dias-Chiaruttini, A. (dir.). (2017). Interroger l'efficacité des pratiques d'enseignement de la lecture-écriture au cours préparatoire. *Repères*, 55.

Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture, contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Éditions universitaires.

Daunay, B. et Treignier, J. (2004). Les pratiques langagières en formation : une problématique émergente en formation initiale et continue. *Repères*, 30, 3-11.

David, J. et Dappe, L. (2011). Interactions et morphologie grammaticale écrite à l'école primaire. *Recherches*, 54, 17-31.

Delarue-Breton, C. et Bautier, E. (2015). Nouvelle littératie scolaire et inégalités des élèves : une production de significations différenciée. *Le français aujourd'hui*, 190, 51-60.

Dubet, F. (2004). *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste?* Seuil, coll. La République des idées.

Dumoulin, C. et Gremion, L. (2019). Thématique de l'Université d'été 2018: Articuler la pratique, la formation et la recherche pour développer nos actions. Dans C. Dumoulin, L. Gremion, M. Teixeira, S. Tardif, L. Fahrni (dir.). (2019), *Les inégalités scolaires* (p. 5-12). Actes de la 2^e édition de l'Université d'été francophone sur les inégalités scolaires. Presses de l'Université Laval.

Duru-Bellat, M. et Meuret, D. (dir.). (2009). *Les sentiments de justice à et sur l'école*. De Boeck Supérieur.

Espinassy, L., Brière-Guenoun, F. et Félix, C. (2018). De l'intervention-recherche dans les dispositifs de lutte contre les inégalités scolaires à la formation des enseignants. *Recherche et formation*, 87(1), 47-60.

Felouzis, G. (2014). *Les inégalités scolaires*. PUF, coll. Que sais-je?

Fijalkow, E. et Fijalkow, J. (2001). La lecture accompagnée d'un suivi du doigt: étude exploratoire. Dans G. Chauveau (dir.), *Comprendre l'enfant apprenti lecteur* (p. 159-181). Retz.

François, F. (2004). *Enfants et récits: mises en mots et «reste»*. Presses universitaires du Septentrion.

Goigoux, R. (2011). Communication présentée au colloque international «Le travail enseignant au XXI^e siècle. Perspectives croisées: didactiques et didactiques professionnelles», 16, 17 et 18 mars 2011, Lyon (INRP, ENS).

Goigoux, R. (2016). Rapport de recherche Lire et Écrire: étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages. IFé, ENS et Université de Lyon.

Goigoux, R., Jarlégan, A. et Piquée, C. (2015). Évaluer l'influence des pratiques d'enseignement du lire-écrire sur les apprentissages des élèves: enjeux et choix méthodologiques. *Recherches en didactiques*, 19, 33-52.

IFé (2015). Dossier ressource: Enseigner plus explicitement. <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS>

Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *L'énonciation: de la subjectivité dans le langage*. Armand Colin.

Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'«échec scolaire» à l'école primaire*. Presses universitaires de Lyon.

- Leblanc, S. (2014). Observer ses collègues ou soi-même. Filmer en classe. *Les cahiers pédagogiques*, 511, 23-25.
- Mamede, M. et Netter, J. (2018). Former pour lutter contre les inégalités. *Recherche et formation*, 87, 9-14.
- Marty, N. (1991). Genèse de l'écrit et activités métalinguistiques dans le dialogue de jeunes scripteurs. *Études de Linguistique appliquée*, 81, 57-70.
- Morel, F., Bucheton, D., Carayon, B., Faucanié, H. et Laux, S. (2015). Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces. *Le français aujourd'hui*, 188, 65-77.
- OCDE (2015). *Vers un système d'éducation plus inclusif en France? Point d'étape sur les enjeux en matière d'égalité du système d'éducation et sur les réformes en cours*. <https://www.oecd.org/fr/france/vers-un-systeme-d-education-plus-inclusif-en-france.pdf>
- Owhadi, H. (2019). *Les reformulations orales en contexte d'atelier de production d'écrits au Cours préparatoire: étude linguistique des jeux de reformulations*. Thèse de doctorat, Université Montpellier 3 – Paul Valéry.
- Parr, T. (2007). *Le livre des mamans*. Bayard Jeunesse.
- Perrenoud, P. (1993). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 59-76.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. L'Harmattan.
- Peytard, J. (1993). D'une sémiotique de l'altération. *Revue de sémiolinguistique des textes et discours*, 8, 137-169.
- Piquée, C. (2010). Pratiques enseignantes envers les élèves en difficulté dans des classes à efficacité contrastée. *Revue française de pédagogie*, 170, 43-60.
- Rabatel, A. (2010). Pour une approche intégrée des reformulations plurisémiotiques en contexte de formation: apprendre en reformulant et en resémiotisant documents iconiques, gestes et actions. Dans A. Rabatel (dir.), *Les reformulations plurisémiotiques en contexte de formation* (p. 7-24). Presses universitaires de Franche-Comté.
- Rascal, M. (2015). *Le Petit Chaperon rouge*. L'école des loisirs.
- Rayou, P. (2018). Autour des mots de la formation: pédagogie explicite. *Recherche et formation*, 87, 97-107.

Rochex, J.-Y. (2011). Conclusion. La fabrication de l'inégalité scolaire : une approche bernsteinienne. Dans J.-Y. Rochex et J. Crinon (dir.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs* (p. 173-198). Presses universitaires de Rennes.

Rochex, J.-Y. et Crinon, J. (dir.). (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Presses universitaires de Rennes.

Rogalski, J. et Robert, A. (2015). De l'analyse de l'activité de l'enseignant à la formation des formateurs. Le cas de l'enseignement des mathématiques dans le secondaire. Dans V. Lussi-Borer, M. Durand et F. Yvon (éd.), *Analyse du travail et formation dans les métiers du supérieur* (p. 95-114). De Boeck Supérieur.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.

Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. De Boeck.

Résumé

L'analyse des pratiques langagières des enseignant-e-s en formation initiale et continue peut-elle être considérée comme un levier d'action pour contrer les inégalités? À partir d'analyses d'extraits de verbatims issus d'une recherche doctorale, nous proposons des pistes de formation pour lutter contre les inégalités socioscolaires. Lors de séances d'atelier de production d'écrits en première année du primaire, nous mettons en évidence des pratiques efficaces et délétères à partir de grilles de lecture issues de la recherche dans une perspective de formation.

Maíra Mamede

Université Paris-Est Créteil; Laboratoire CIRCEFT (axe ESCOL),
Université Paris 8

Cécile Allard

Université Paris-Est Créteil; Laboratoire de didactiques André Revuz,
Université Paris Cité

**Étude des pratiques d'enseignant·e·s
débutant·e·s à l'école maternelle
en mathématiques : difficultés d'apprentissage
ou d'enseignement ?**

Introduction

Notre recherche questionne la construction d'une doxa professionnelle : celle du fatalisme des difficultés scolaires. Cette doxa déterministe semble s'installer dès les premières expériences d'enseignement, face aux difficultés professionnelles, malgré l'attachement à des valeurs égalitaires des enseignant·e·s débutant·e·s (Broccolichi, Joigneaux et Mierzejewski, 2018) et comme un aveu d'impuissance devant le poids des mécanismes sociaux (Millet et Croizet, 2016). L'objet principal de notre étude consiste à documenter la construction des logiques d'action (Butlen, 2002) des débutant·e·s en maternelle lorsqu'ils ou elles enseignent des mathématiques. Pour caractériser les pratiques enseignantes en mathématiques, Butlen, Peltier-Barbier et Charles-Pézard (2002), ainsi que

Butlen, Masselot et Charles-Pézard (2003) les ont modélisées en deux logiques principales : l'une d'enseignement et l'autre de socialisation. Ces deux logiques sont en tension pour les professeur·e·s des écoles. La logique d'enseignement se décline selon deux tendances : les logiques d'apprentissage et les logiques de réussite immédiate. Notre focale porte sur le traitement des erreurs dans ces logiques d'action émergentes. Nous faisons l'hypothèse que ces dernières reposent sur des doxas professionnelles rencontrées très tôt à l'entrée dans la profession. Nous nous fondons sur des travaux qui montrent que les pratiques des débutant·e·s sont pilotées prioritairement par des logiques de réussite immédiate caractérisées par des exigences à la baisse, un enseignement de règles et d'astuces sans que l'enseignant·e soit assuré·e de la construction du concept en jeu par les élèves. Les règles et astuces, l'exigence à la baisse relèvent, pour nous, de stratégies destinées à éviter aux élèves la confrontation aux erreurs, voire à la difficulté qui en découlerait.

L'erreur de l'élève ne sera un levier vers de nouveaux apprentissages qu'à la condition que l'enseignant·e l'analyse à la lumière des enjeux d'apprentissage, en fonction des caractéristiques de celle-ci, de façon à proposer un étayage pertinent. C'est un travail d'une grande complexité dont nous nous interrogeons de la faisabilité en début de carrière. Par ailleurs, si certains plébiscitent le caractère nécessaire de l'erreur et plaident pour sa réhabilitation (Reuter, 2013), c'est qu'elle semble avoir tout de même une mauvaise image, ne serait-ce que parce qu'elle se répercute en sanctions négatives. Dans cette étude, nous nous intéressons aux traitements par les débutant·e·s des erreurs en situation d'enseignement-apprentissage portant sur la construction du nombre en maternelle.

Nous ne questionnons pas les erreurs qui seraient dues à une mauvaise compréhension de la consigne d'une tâche, mais bien à celles qui surviennent lors de situations d'action (au sens de Brousseau, 1996 ; Margolinas et Wozniak, 2012). Le plus souvent, les erreurs produites ne sont pas le fruit du hasard mais la manifestation d'un obstacle rencontré durant l'apprentissage. Elles ont pour cause une conception cohérente bien qu'incorrecte, une « connaissance » qui a fait ses preuves dans un certain domaine (Brousseau, 1998).

Nous ne cherchons pas à catégoriser les erreurs, nous étudions plutôt la manière dont les débutant·e-s les traitent à trois moments de leurs activités d'enseignant·e : lors de la préparation, lors du temps de la classe et après la classe (analyse *a posteriori*). Nous chercherons donc à étudier comment les débutant·e-s interprètent ces erreurs et comment elles ou ils s'en saisissent au cours de l'action et *a posteriori*, parce que nous considérons que se joue là l'apprentissage d'un élément central du métier, qui permet de lutter contre les inégalités d'apprentissage.

Éléments de contextualisation

En France, l'accès au métier de professeur des écoles au sein de l'Éducation nationale se fait par voie de concours, selon des modalités qui ont évolué au gré des réformes ces quinze dernières années. Au moment où le recueil de données a été réalisé (2018-2019 et 2019-2020) l'obtention du concours de recrutement au métier des professeurs des écoles (CRPE) débouchait sur une année de formation en alternance, pendant laquelle les fonctionnaires stagiaires avaient un statut d'étudiant·e-s, tout en réalisant leur stage. Ils et elles étaient donc étudiant·e-s fonctionnaires stagiaires (EFS), avec la responsabilité d'une classe à mi-temps durant l'année scolaire, tout en étant en formation.

En règle générale, la préparation du concours s'effectue pendant la première année d'un master dédié (master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation, avec une mention spécifique pour le premier degré – MEEF1), suivie d'une deuxième année de ce même master pour les lauréat·e-s. Mais cette formation n'est pas une condition pour se présenter au concours, ouvert à d'autres candidat·e-s avec un diplôme de niveau équivalent à la première année du master MEEF1 (bac+4), voire à des candidat·e-s dispensé·e-s de diplôme, selon les modalités d'accès à la fonction publique en France. Cette possibilité rend plus aisé l'accès au métier à des personnes en reconversion professionnelle, population d'EFS de notre étude. Lorsque les lauréat·e-s remplissent déjà la condition de diplôme pour la titularisation (bac+5) ou en sont dispensé·e-s, ils ou elles sont inscrit·e-s pour leur année de stage dans un diplôme universitaire dédié.

Dans l'académie de Créteil¹, qui a fourni le cadre de notre étude, cette catégorie de débutant-e-s se voit offrir une formation allégée, en comparaison à celle offerte aux étudiant-e-s dans une trajectoire de formation classique, au terme de laquelle, si leur stage est validé, elles et ils seront titularisé-e-s et exerceront ensuite le métier de manière autonome.

Nous nous intéresserons plus particulièrement aux pratiques des EFS en reconversion professionnelle, car nous pensons que cette configuration produit un effet de loupe sur des processus à l'œuvre chez les débutant-e-s en général, du fait d'une entrée accélérée dans le métier. Notre intérêt tient aussi au fait qu'ils représentent une part loin d'être négligeable des EFS à Créteil². L'arrivée dans ce public s'observe de plus en plus au niveau national et tout particulièrement dans l'académie de Créteil. Leur forte présence est à rapprocher de la faible sélectivité du concours de recrutement : pour la session 2017, le taux de réussite du concours³ était supérieur à 60 % (MEN-DEPP, 2018). La contrepartie de la faible sélectivité est justement une note d'admission également faible, inférieure à 8/20, alors qu'elle peut être supérieure à 13/20 dans les académies les plus sélectives. Malgré cela, tous les postes offerts au concours ne sont pas pourvus (ainsi 26 % étaient-ils vacants en 2017).

¹ En France, un rectorat représente l'autorité de l'État en matière éducative sur le territoire d'une « académie », « circonscription administrative de référence de l'Éducation nationale » (<https://www.education.gouv.fr/les-regions-academiques-academies-et-services-departementaux-de-l-education-nationale-6557>). Chaque académie correspondant à peu près à une région. L'ensemble du territoire français est partagé en trente académies, composées chacune de plusieurs départements.

² Alors qu'au niveau national le pourcentage de ces stagiaires est de l'ordre de 30 % (MEN/DEPP, 2018), il s'élève à environ 50 % dans l'académie de Créteil depuis 2014, d'après les données qui nous ont été fournies par l'Inspé de Créteil. Ces sont des stagiaires plus âgé-e-s en moyenne (trente-quatre ans au lieu de vingt-sept ans pour les étudiants inscrits en deuxième année de MEEF1). Il n'y a cependant pas de différence de genre notable. Cette tendance identifiée plutôt à Créteil est en augmentation sur d'autres académies car on observe une baisse du pourcentage d'étudiant-e-s parmi de lauréat-e-s du CRPE 2020 (DEPP, 2021).

³ On désignera ici par « concours » le concours « externe », ouvert à tous les candidat-e-s sous condition de diplôme. Il se distingue du concours « interne » réservé au personnel de l'Éducation nationale.

L'académie de Créteil présente des spécificités non seulement au regard de son recrutement, mais également au regard des lieux de stage mis à disposition des étudiant·e·s. On remarque un très fort pourcentage de réseaux d'éducation prioritaire : 10,8 % des écoles en REP+ et 24,2 % en REP⁴, alors que ces pourcentages sont respectivement de 6,5 % et 11,5 % en France métropolitaine (MEN-DEPP, 2020). Par ailleurs, cette académie est démographiquement dense, avec 487 574 élèves dans le primaire, soit plus de 8 % de la population scolaire du primaire de toute la France. Du fait de cette densité d'élèves très majoritairement scolarisés dans le public (93,7 %), le nombre des postes proposés au concours des professeurs des écoles (PE) est très élevé (1850 en 2018 et 2040 en 2019)⁵, ce qui n'est pas sans lien avec la faible sélectivité du concours.

Dans le département objet de notre étude, les groupes d'étudiant·e·s sont constitués en fonction des niveaux de classe dont elles ou ils ont la charge. Celles et ceux inclus dans cette étude sont tou·te·s affecté·e·s dans une classe de maternelle⁶. Leurs mises en stage sont également assez spécifiques à l'académie. Les trois premières semaines après la rentrée sont dédiées intégralement à la prise en main du contexte d'exercice, l'alternance s'organisant ensuite à raison d'une semaine sur deux entre fin septembre et janvier, puis pendant des périodes de quinze jours à partir de la mi-janvier. Deux EFS partagent la même classe si bien qu'ils ou elles ne peuvent pas s'appuyer sur un·e collègue plus expérimenté·e⁷.

⁴ Les REP+, sont considérés comme plus prioritaires que les REP. Plus fortement confrontés à la ségrégation scolaire, ils se voient attribuer plus de moyens. Voir circulaire N. 2014-077 du 4 juin 2014 sur la Refondation de l'éducation prioritaire.

⁵ <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid132503/donnees-statistiques-crpe-2018.html> et <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid143546/donnees-statistiques-crpe-209.html>

⁶ Ce qui est également une spécificité de notre contexte de recherche et n'est pas généralisable à tous les départements fournis par notre Inspé (Institut national supérieur du professorat et de l'éducation) et encore moins à tous les autres Inspé.

⁷ En France, le nombre de jours de stage est fixé, mais les modalités de l'alternance sont variables selon les académies, voire selon les départements au sein d'une même académie. Elles peuvent se faire selon une rotation de trois semaines/trois semaines ou deux jours/deux jours, etc.

Les groupes sont ainsi très hétérogènes en âge et encore davantage en termes d'expériences préalables. Nous ne disposons pas de données statistiques concernant leur expérience professionnelle antérieure. En revanche, nous leur avons demandé de présenter leurs parcours. Ils viennent des métiers de la banque, du marketing, des carrières sociales et, plus rarement, de carrières scientifiques (pharmaciens, ingénieurs, etc.). Leur reconversion est motivée aussi bien par des raisons professionnelles (difficulté de s'insérer professionnellement, recherche de stabilité) que par des raisons personnelles (compatibilité du métier avec une vie de famille, envie d'avoir un travail qui a du sens, etc.). Pour eux, la réussite au CRPE est l'occasion de (re)découvrir l'école et d'amorcer un changement de posture ancien-ne élève/enseignant-e, voire ancien-ne élève/parent/enseignant-e. Ces précisions sur la nature du public hétérogène participent de la construction du contexte dans lequel nous travaillons.

Nous émettons l'hypothèse que toutes ces caractéristiques, comme la durée de la formation, les profils des EFS, la constitution des groupes, les modalités de « mise en stage », contribuent à déstabiliser les EFS, qui ne s'attendaient pas à ce qu'enseigner soit si différent de leur représentation, et à montrer l'ampleur du défi auquel les débutant-e-s doivent faire face. Poser l'hypothèse de pilotage par la réussite immédiate nous a conduit à nous interroger sur le rapport à l'erreur de nos étudiant-e-s. Nous avons recueilli leurs représentations, *via* la production d'un écrit, et nous avons ensuite construit un dispositif nous permettant d'accéder à leurs pratiques professionnelles réelles, dans leur contexte de stage, de manière à mettre en perspective discours et pratiques. Nous présenterons dans les deux parties suivantes nos analyses de ces deux corpus et nous discuterons nos résultats en appui sur notre cadre théorique et de nos hypothèses de départ.

Un rapport à l'erreur et au savoir à mettre en relation avec l'entrée dans le métier ?

Lorsque nous avons rencontré le groupe des EFS en maternelle pour la première fois (fin septembre), après leurs trois premières semaines en stage, nous leur avons demandé de produire par écrit une réponse

à deux questions: «*Pourquoi avez-vous choisi ce métier?*»; «*D'après vous, qu'est-ce qu'un bon enseignant?*». L'objectif de ce premier recueil de données était d'identifier les motivations et les représentations de ce nouveau métier. Les deux questions étaient suffisamment ouvertes pour laisser aux étudiant·e·s une grande liberté de réponses. Cependant la question «*Qu'est-ce qu'un bon enseignant?*» a peut-être orienté certain·e·s vers des réflexions sur les qualités humaines plutôt que sur les compétences professionnelles. Malgré ce possible biais, les réponses aux questions mettent en avant de grandes tendances qu'il nous a semblé intéressant de discuter.

Nous avons procédé à une analyse thématique des 29 réponses recueillies. Le choix du métier est motivé principalement par la perspective de travailler auprès des enfants (21 répondants). Viennent ensuite les notions de sens et d'utilité (11 répondants), *ex aequo* avec l'envie de transmettre (11 répondants également). Cependant, le verbe transmettre apparaît le plus souvent de manière intransitive, c'est-à-dire sans complément d'objet. Seuls 4 stagiaires indiquent avoir choisi le métier d'enseignant parce qu'ils voulaient transmettre des savoirs, dont deux indiquent vouloir transmettre également des valeurs. Un stagiaire indique vouloir transmettre «les apprentissages» et une autre vouloir faire «découvrir des choses» aux élèves. Ainsi, si l'intérêt pour l'enfance va de pair avec l'idée de faire un métier qui a un sens et qui permet de transmettre, le savoir n'apparaît guère au centre des motivations professionnelles.

Concernant la deuxième question («*Qu'est-ce qu'un bon enseignant?*»), nous nous sommes également aidés d'une catégorisation thématique. Les qualités relationnelles envers les élèves sont les plus consensuelles – pour 23 stagiaires, dont la bienveillance pour 14 d'entre eux. Le deuxième élément de leur représentation du «bon enseignant» est l'attention portée à la diversité des élèves et à la nécessité de «différencier» (16 répondants). Apparaît ensuite l'idée d'un accompagnement des élèves vers des apprentissages (14 répondants), une idée qui se traduit de diverses manières, allant du fait d'être «pédagogue», de donner l'envie d'apprendre aux élèves, à une indication de ce que les élèves sont censés apprendre: savoirs (3 répondants), compétences (2) ou encore matières (1) et connaissances (1). En revanche, l'idée d'égalité et de réussite de tous est moins mise en

avant. Seuls deux stagiaires l'évoquent directement : « *C'est aussi proposer aux élèves les moins favorisés les mêmes possibilités qu'aux autres en particulier dans l'expression/langage et la culture* » ; « *Il est hors de question de laisser certains élèves sur le bord de la route* ». Ainsi, l'attachement aux valeurs égalitaires, mis en avant par Broccolichi, Joigneaux et Mierzejewski (2018), ne semble pas être placé au cœur des motivations des futur-e-s enseignant-e-s.

Par leur représentation du « bon enseignant », les stagiaires, après ces trois premières semaines de confrontation au terrain, montrent la place importante accordée à des valeurs largement diffusées dans le champ professionnel, notamment celle de la bienveillance et de l'adaptation aux élèves, comme dans les exemples suivants :

« *Un professeur des écoles doit être capable d'être **bienveillant** et d'adapter son enseignement en fonction de chaque enfant (**différenciation**)* »

« *Il s'agit de quelqu'un de patient, **bienveillant** et qui a à cœur de transmettre. Il sait se mettre à la place de l'autre et **s'adapter aux différents besoins*** »

« *Un bon enseignant pour moi c'est une personne qui est toujours dans la **bienveillance** et qui a à cœur **de traiter chaque élève dans son individualité*** »

« *Un bon enseignant doit être à l'écoute de ses élèves. Il doit être **bienveillant** et patient. Il doit être capable de faire une **pédagogie différenciée afin de s'adapter au mieux à ses élèves*** »

« *Un bon enseignant doit être à l'écoute de ses élèves. Il doit être **bienveillant** et patient. Il doit être capable de faire une **pédagogie différenciée afin de s'adapter au mieux à ses élèves*** »

« *Un bon enseignant est pour moi quelqu'un de **bienveillant**, à l'écoute de chaque enfant, soucieux du bien-être et de la sécurité de tous. Pour moi, un bon enseignant est capable de se remettre en question, **de réadapter ce qu'il propose pour répondre au mieux aux besoins de ses élèves*** ».

Les termes « bienveillance » et « différenciation » sont présents dans la grande majorité des réponses des étudiants : leur récurrence, à quelques petites variations près, est en effet saisissante. Nous considérons que la présence de ces valeurs est un effet de la circulation de doxas (Bautier et al., 2018) : un discours déjà là, disponible, auquel adhèrent les débutants même s'ils ne sont sur le terrain que depuis moins d'un mois. Aussi cette adhésion apparaît comme un horizon à atteindre en termes de développement professionnel, un idéal vers lequel ils se projettent. Quelle traduction de cette adhésion dans leurs pratiques balbutiantes ? Comment ces valeurs sont-elles mises en œuvre ?

Saisir les pratiques des débutant·e·s

De manière à caractériser les pratiques des débutant·e·s relatives au traitement des erreurs des élèves, nous avons mis au point un dispositif avec un double objectif : (1) former en mathématiques et en particulier faire des apports sur la construction du nombre à l'école maternelle, et (2) recueillir des données à trois moments du travail de l'enseignant·e : la préparation, la mise en œuvre et l'analyse des séances. Dans ces trois corpus de données, nous nous sommes focalisées sur l'anticipation des erreurs éventuelles, sur leur possible remédiation ou encore sur des indicateurs contribuant à la meilleure compréhension de ces dernières. Pour lutter contre les inégalités scolaires, Laparra et Margolinas (2016) préconisent l'observation des élèves en activité comme une dimension essentielle de la pratique enseignante, notamment pour distinguer la réussite dans les tâches scolaires des apprentissages. Elles insistent également sur la nécessité d'ouvrir la catégorie des « bons élèves » à ceux qui n'apprennent qu'à l'école. En d'autres termes, l'observation de ce que font effectivement les élèves permet d'identifier les savoirs en jeu, par exemple l'énumération, pour les rendre accessibles à tous les élèves, notamment à ceux qui arrivent à l'école sans disposer de ces savoirs.

Dans ce texte nous ne détaillerons pas précisément le dispositif de formation, que nous présentons dans Allard et Mamede (2022). Nous voulions dans cette étude faire des liens entre le déclaratif et les

pratiques effectives (dans la classe). C'est pourquoi, il était primordial d'observer les étudiant·e·s en formation au moment même où elles ou ils sont censé·e·s s'appuyer sur les apports de la formation pour préparer, mettre en œuvre et analyser les séances d'enseignement, la seule entrée par un retour discursif sur ce qu'elles ou ils font ou pensent faire ne nous semblait pas suffisante pour déterminer leurs logiques d'action et les valeurs qui les sous-tendent. Nous nous intéressons, en appui sur les réponses aux questionnaires, à leur rapport aux erreurs et documenterons ce qu'ils et elles font réellement quand ils et elles sont confronté·e·s aux manières de faire des élèves.

C'est pourquoi les temps d'observation et le recueil des vidéos des pratiques des EFS exerçant dans leur classe sont au cœur de notre dispositif.

Dévoiler ses propres pratiques de débutant·e, balbutiantes et tâtonnantes, ne va pas de soi. Quelques précautions éthiques/méthodologiques étaient incontournables, et il a été nécessaire de contractualiser les conditions de ce dévoilement. Tout d'abord, la production et le partage de données étaient volontaires. Chaque EFS était invité·e à se filmer à des moments clés de la séance, c'est-à-dire des moments dont nous savons qu'ils sont délicats à mener comme : la passation de la consigne, les interactions lors de l'activité des élèves (au sens classique du terme) et de l'institutionnalisation. Ils ou elles devaient alors choisir les moments qu'ils ou elles voulaient partager avec leurs collègues. Certain·e·s d'entre eux-elles ont produit beaucoup de vidéos et choisi de les partager toutes avec leur petit groupe. D'autres ont préféré moins se donner à voir. Une des stagiaires a préféré produire seulement un enregistrement sonore de la passation de consigne et le faire écouter aux collègues. Ensuite, chaque petit groupe choisissait parmi les données produites celles qu'il voulait montrer à la classe entière. Le deuxième élément de la contractualisation était l'absence de toute évaluation que ce soit par les formatrices ou par les autres EFS. Accepter de se dévoiler n'était possible qu'avec la garantie de n'être ni jugé·e ni noté·e⁸. L'objectif

⁸ Les stagiaires ont été rassuré·e·s quant à l'anonymat, et à l'absence de toute évaluation. Ils étaient par ailleurs libres de choisir les extraits qu'ils voulaient partager.

d'analyser pour mieux comprendre ce qui se joue effectivement dans les pratiques était clairement posé dès le départ. Par ailleurs, des conseils ont été donnés quant à la manière de filmer les élèves, avec une focalisation sur l'activité (au sens matériel du terme), en évitant les visages, ou bien sur la manière de traiter les vidéos pour assurer leur anonymat.

Le dispositif s'est déroulé en cinq temps :

1. Apports de connaissances sur la construction du nombre et des exemples de tâches possibles. Une focale a été faite sur l'importance d'essayer plusieurs fois pour les élèves. Ce temps-là ne contribue pas au recueil de données.

2. Une séance de préparation accompagnée à l'Inspé juste avant les vacances d'automne, avec approche didactique des contenus d'enseignement en question et mise à disposition de matériels divers. À la fin de la séance, les stagiaires, divisé·e·s en petits groupes de quatre selon leur niveau d'enseignement, préparaient une même séquence d'enseignement. Les données sont constituées des remarques formulées par nos étudiant·e·s et des fiches de préparation qu'ils et elles ont rédigées.

3. Mise en œuvre des séances dans leurs classes respectives. Les données reposent sur de courts films réalisés par nos étudiant·e·s de leurs séances de classe.

4. Analyse en petits groupes pour la préparation du retour au grand groupe, grâce à un temps dédié à ce travail d'analyse en autonomie prévu dans leur emploi du temps à l'Inspé. À cette occasion, les stagiaires comparaient leurs mises en œuvre respectives et préparaient un support pour présenter leur analyse au grand groupe, en s'appuyant sur les données qu'ils ou elles avaient produites. Ils ou elles avaient comme consigne de mettre la focale sur les traits communs et les variations entre les séances menées. À l'issue de ce temps, ils ou elles réalisaient un support PowerPoint de cinq à six diapositives exposant le fruit de leurs analyses. Ces présentations sont incluses dans notre corpus.

5. Présentation de l'analyse et discussion dans le grand groupe. Au moment des présentations, nous avons recueilli les données produites par les stagiaires lors des temps précédents, enrichies de leurs remarques et analyses produites au moment même des présentations.

Notre corpus est constitué des vidéos de nos EFS (une quinzaine d'entre eux, étant donné son caractère volontaire, avec parfois plusieurs vidéos pour un même stagiaire), de leurs fiches de préparation et des supports de présentation après analyse en groupe de leurs séances. L'ensemble des données recueillies est assez important, il est possible de l'analyser selon différents axes. Nous avons choisi d'extraire en particulier tout ce qui relevait du traitement des erreurs. Nous présentons ici les indicateurs que nous avons retenus, aux différentes étapes du dispositif.

Lors de la préparation

Les étudiant-e-s sont-ils ou elles parvenu-e-s à anticiper, lors de la préparation, des procédures erronées de leurs élèves? Ont-ils ou elles prévu certaines erreurs ou freins *a priori*? Prennent-ils ou elles en compte les apports théoriques et la progression curriculaire pour décider du domaine de nombres à proposer aux élèves? La difficulté de l'activité proposée n'est pas la même selon que les élèves ont affaire à de petits nombres jusqu'à cinq, quantité qui peut être identifiée par *subitizing*⁹, ou à des quantités plus importantes qui les contraignent à devoir dénombrer et retenir le nombre comme mémoire de la quantité. Proposent-ils ou elles de réduire les quantités dès la première séance pour les élèves qui ne parviennent pas au résultat escompté, ce qui présente un risque d'abaissement des attentes et par conséquent d'une limitation des apprentissages? Ou, au contraire, proposent-ils ou elles des adaptations sans pour autant négocier à la baisse les apprentissages? Plusieurs essais sont-ils réalisés par les élèves? Si oui, un nombre d'essais est-il fixé?

⁹ Reconnaissance immédiate et visuelle de quantités inférieures 5, sans appui sur une procédure de dénombrement.

Pendant l'action (individuel)

Comment l'EFS présente-t-il ou elle l'activité? (avec ou sans matériel?). Certaines caractéristiques du matériel peuvent-elles constituer un obstacle à l'activité prévue? Donne-t-il des moyens de contrôle aux élèves? L'erreur commise a-t-elle surpris l'EFS? L'a-t-il ou elle immédiatement « corrigée »? A-t-il ou elle arrêté le geste d'un élève? L'EFS montre-t-il ou elle plusieurs fois la bonne procédure? Demande-t-il ou elle à un autre élève en réussite de montrer la bonne procédure, de valider ou d'invalidier?

Après l'action

À partir de combien d'essais/erreurs un·e élève est-il ou elle catégorisé·e en difficulté? Sur quels observables un·e EFS explique-t-il ou elle les raisons des erreurs observées? Quels sont les critères qui conduisent l'EFS à considérer une situation comme réussie?

Analyse et résultat : traitement des erreurs des élèves et pratiques enseignantes (élèves mis·e·s en difficulté ?)

Nous nous concentrerons principalement sur les vidéos que les étudiant·e·s ont réalisées dans les classes dans lesquelles elles ou ils sont en stage en responsabilité (temps 3, 4, 5).

Christian (GS) : un pilotage guidé par un souci de bienveillance et de réussite immédiate

Christian, propose une activité extraite du Capmath GS (2015). Des ramequins en plastique, qu'il nomme « des assiettes », et des biscuits (des dessins plastifiés) sont posés sur la table. Dans chaque ramequin, il doit y avoir un biscuit et un seul. Certains appariements étant déjà faits, les élèves doivent donc identifier le nombre d'assiettes vides. Le dénombrement des assiettes vides est la « réponse » au problème posé.

Pour les élèves, il s'agit de comprendre que la conservation en mémoire de la quantité permet de résoudre le problème, ce qui nécessite l'identification de cette quantité par une procédure de dénombrement.

Extrait de la transcription de la vidéo de Christian (passation de la consigne):

«Je vous rappelle les règles. Donc, vous n'allez pas prendre vous-mêmes les biscuits, mais vous allez me les commander. Il faut toujours un biscuit par assiette, donc toujours un biscuit par assiette. Et vous devez commander juste ce qu'il faut de biscuits, pas plus, pas moins. Ensuite, avant la validation, je vous demanderai si votre commande est terminée et si vous avez le juste nombre de biscuits.»

Lors de la mise en activité des élèves individuellement, Christian entre en interaction avec eux et la consigne est transformée, avec une plus forte prégnance du travail autour du langage (jeu de rôle induit par la situation).

Christian est très satisfait de cette séance car les élèves de sa classe ont tous réussi sauf quelques rares élèves qu'il a déjà identifiés «en difficulté». Pour préparer sa séance, il utilise un manuel et en modifie les consignes, le scénario, les contenus. Il garde des propositions du manuel le seul habillage et quelques éléments de la consigne: les biscuits et les assiettes et quelques contraintes comme le déplacement pour commander le nombre de biscuits manquant. Il évoque la validation à ses élèves dans des termes qui ne semblent *a priori* pas accessibles à des élèves de cinq ou six ans.

Les transformations de l'activité proposée dans le manuel par Christian la modifient profondément et, tout particulièrement, la dimension matérielle de l'activité, ce qui d'autant plus difficile pour les élèves les moins à l'aise avec les savoirs en jeu. Tout d'abord, les ramequins sont posés au milieu de la table, hors de la portée de certains élèves. De manière générale, les élèves ne sont pas incités à déplacer les ramequins pour les dénombrer et n'osent pas le faire. La façon dont ils sont disposés est un obstacle supplémentaire, car les élèves ne peuvent pas s'aider de la linéarité pour énumérer la collection (Margolinas et



Image 1. Photographies du matériel utilisé

Des ramequins (10) représentant les assiettes sont posés sur la table, certains sont déjà remplis avec un dessin de biscuit et d'autres sont vides. Dans l'image de gauche tous les ramequins sont remplis, tandis que dans celle de droite seuls trois ramequins le sont. Inclinés, tous les dessins ne sont pas nécessairement visibles par les élèves, en fonction de leur place autour de la table.

Laparra, 2016), et ce d'autant plus qu'ils doivent éviter les ramequins pleins. Pour réussir, ils doivent s'appuyer sur une procédure experte consistant à énumérer sans aide motrice (déplacement des ramequins, pointage) une collection disposée de façon aléatoire sur la table, tout en évitant certains éléments. Ils sont ainsi censés être en mesure de tracer mentalement un chemin leur permettant de compter chaque ramequin une seule fois, tout en évitant de compter les ramequins pleins. Christian filme Fatima, une des rares élèves qui n'a pas réussi.

Extrait de la transcription de la vidéo de Christian (mise en scène de la tâche) :

Christian : « *Que désirez-vous manger ?* »

Fatima : « *Des biscuits !* »

Christian : « *Vous en voulez combien Fatima des biscuits ? Dites-moi combien ?* » (Il en fallait trois)

Fatima : « *Quatre* »

Fatima ne donne pas la réponse attendue. Christian insiste et repose la question orientée «*Vous en voulez quatre? Ça fait beaucoup non?*». Fatima confirme sa commande, Christian résigné enchaîne «*Je vais vous donner quatre biscuits... quatre biscuits d'accord?*». Il donne trois biscuits à Fatima, attend, puis finit par lui donner le quatrième. Fatima place les biscuits dans les assiettes vides et, ayant encore un biscuit dans la main, en conclut qu'elle a perdu. Fatima a fait un seul essai. Elle semble ne pas avoir intégré les différentes contraintes de la situation et nous pensons qu'elle n'a pas compris à quel jeu elle jouait : à la marchande ou à faire des mathématiques.

Il est aussi possible que le choix du matériel ait influencé la réponse de l'élève. La visibilité des cartes plastifiées est moindre selon l'angle qu'elles prennent dans les ramequins et la position de l'observateur. Depuis l'emplacement de Fatima, seul le petit trait d'une des cartes est visible, il est donc probable qu'elle ne l'a pas prise en compte dans son calcul.

Par ailleurs, l'habillage langagier de l'activité, avec une passation de la commande par vouvoiement (qui n'est pas indiquée dans le manuel), focalise l'attention des élèves sur le jeu de rôle : «*Bonjour, M. Abdirahim. Vous avez faim, vous voulez commander quelque chose?*». Se voulant ludique et plus attractif, ce genre d'habillage vise plusieurs objectifs à la fois et, en particulier, la dimension langagière des apprentissages, avec un risque accru de malentendu sociocognitif (Bautier et Rochex, 1997) de la part des élèves.

Lors de la validation, l'objectif «*langagier*» ainsi que l'usage de questions fermées et sous forme de «*pourquoi?*» semblent clore l'activité. Fatima n'est pas invitée à recommencer, elle a essayé, elle a perdu.

L'élève dispose les trois premiers biscuits dans les ramequins vides. Elle fait une pause lorsqu'elle met le troisième, probablement en se rendant compte qu'il n'y a plus de ramequin vide.

Extrait de la transcription de la vidéo de Christian (validation ou invalidation du résultat) :

Christian : «*Alors, Fatima, vous avez gagné ou vous avez perdu?*»

Fatima : «*J'ai perdu.*»

Christian : «*Pourquoi Fatima, tu as perdu?*» (D'autres élèves souhaitent intervenir, il leur demande de se taire «*shh*») «*pourquoi tu as perdu Fatima?*»

La fillette ne dit rien et regarde son quatrième biscuit qu'elle tient entre ses deux mains.

Fatima : «*Je ne sais pas.*»

Christian : «*Parce qu'il te reste un biscuit tout seul.*»

Arion : «*Et t'as pas bien compté*» (il est interrompu par l'élève à côté de Fatima, qui a donc les ramequins juste sous les yeux et à portée de ses mains).

Christian : «*Voilà, tu n'as pas bien compté le nombre d'assiettes qui n'avaient pas...*» (Arion continue à parler) «*Oui Arion, qu'est-ce qu'elle n'a pas bien compté?*»

Arion : «*Elle a compté des assiettes qui ont des biscuits.*»

Christian : «*Oui, elle a compté une assiette avec un en plus.*»

Pendant ce temps, Fatima regarde son biscuit restant, elle n'observe pas.

Lors du temps 4 (analyse en petit groupe), Christian exprime des difficultés à accepter que, malgré la préparation matérielle soignée et les relectures du guide du maître, l'activité ait été un échec pour Fatima. Il pense que l'activité n'était pas assez motivante pour elle, qui ne sait pas compter, et par conséquent qu'elle est en difficulté scolaire. Pour les autres élèves, il trouve que l'activité a même été trop «facile». À ce moment de l'année, les pratiques de Christian sont pilotées par une logique de réussite immédiate qui guide ses analyses. Pour atteindre cette réussite, il a choisi de faire dénombrer de toutes petites quantités (inférieures à 5) et «tue» le problème en indiquant la procédure à mobiliser: «Combien de gâteaux voulez-vous?», l'utilisation de combien induisant le dénombrement comme procédure à mettre en œuvre. Les quelques élèves qui échouent, là où la plupart réussissent, sont d'après lui en difficulté. Il ne remet pas en question à ce moment-là les modifications des propositions des manuels, ni ses modifications des consignes, alors que plusieurs

éléments nous conduisent à considérer que ces modifications sont substantielles.

La non-réussite à l'activité est interprétée par lui comme un signe de l'absence d'apprentissage et la réussite de certain-e-s élèves comme une indication que la «séance a marché», en tout cas pour les élèves en question. Apparaît ainsi le caractère paradoxal de sa représentation des situations d'enseignement réussies sur la base de la réussite des élèves aux tâches proposées et ce, alors même qu'il considère que l'activité est trop facile. Bien que le dénombrement de deux ou quatre assiettes vides soit bien en dessous des capacités d'élèves de fin d'école maternelle, Christian considère l'accomplissement de cette activité comme indicateur de «situation réussie». À la suite de nos échanges, il nous expliquera ne pas avoir osé soumettre aux élèves en «réussite» des nombres plus grands. Ses choix, associés à des gestes langagiers peu assurés et parfois très approximatifs, ne permettent pas à Christian d'être en mesure de faire les liens entre choix d'enseignement et mise en difficulté des élèves.

Salomé et Marine: des pratiques qui s'éloignent des logiques de réussite immédiate, ou quand les réussites questionnent

Ces deux EFS ont lu et préparé leurs séances en écrivant la manière dont elles allaient présenter l'activité, en listant les procédures possibles et en proposant de travailler sur des nombres plus grands que ceux proposés par Christian. Il n'y a pas d'écart entre ce qui est dit, les manipulations prévues et ce qui est réalisé. Leurs extraits vidéo montrent des élèves concentrés et prêts à agir sur le matériel. Les élèves ont devant eux des boîtes opaques et le matériel à compter, dans deux couleurs: des briques de construction chez Marine et des jetons chez Salomé. L'enrôlement a été effectué sans habillage et l'accent a été mis sur la manière de valider les productions par les élèves eux-mêmes. Marine ne cherche pas à enrôler avec un matériel évoquant une situation «de la vie quotidienne» contrairement à Christian.

Extrait de la transcription de la vidéo de Marine (passation de la consigne):

Marine: *«Aujourd'hui on va faire un jeu, il s'appelle « les briques rouges et les briques bleues ». Je vous montre comment on fait. Attends Adil, si tu ne regardes pas tu ne sauras pas comment on fait! Alors, je prends quelques briques rouges, et je les mets dans ma boîte. Je ferme ma boîte, je ne peux plus voir les briques rouges. Maintenant, je prends les briques bleues et je les pose devant ma boîte. [...] Je ne prends plus de nouvelles briques et je regarde si j'ai gagné. Donc là, je peux ouvrir. Pour voir si j'ai gagné, il faut voir si j'ai fait des paires, que je mette une brique rouge sur une brique bleue.»*

La situation de Salomé est sensiblement la même, mais elle utilise des jetons empilables. Les deux EFS vont être confrontées à des procédures d'élèves qui vont dans un premier temps les déstabiliser.

Salomé est surprise par la réussite d'une élève, Paloma, qui parvient à apparier deux collections de six jetons: l'élève fait une première collection de jetons verts, qu'elle range dans la boîte, et constitue ensuite une deuxième collection de jetons rouges, parvenant ainsi à apparier les deux collections à la fin. Pourtant, Salomé sait que cette élève ne dénombre pas au-delà de cinq. D'ailleurs, lorsque l'EFS lui demande de dire combien de jetons il y avait dans chaque collection, Paloma n'est pas en mesure de répondre. L'EFS constate alors que son élève a réussi sans avoir fait usage de la procédure attendue. Elle incite alors l'élève à dénombrer. Paloma commence à dénombrer en s'aidant du pointage, mais ne parvient pas à synchroniser la comptine numérique avec le geste de pointage. Salomé intervient pour expliciter la procédure: *«À chaque fois que tu poses le doigt, tu comptes»*. C'est seulement avec cet étayage de Salomé que Paloma parvient à indiquer la quantité de jetons dans chaque collection. Par ces échanges, il est incontestable que la réussite de Paloma dans l'activité a fait l'économie des savoirs visés. Si l'EFS parvient à saisir cette réussite paradoxale et propose une aide pertinente au cours de l'action, c'est seulement après coup, au moment du visionnage de la vidéo, qu'elle saisit la procédure mise en œuvre par l'élève.

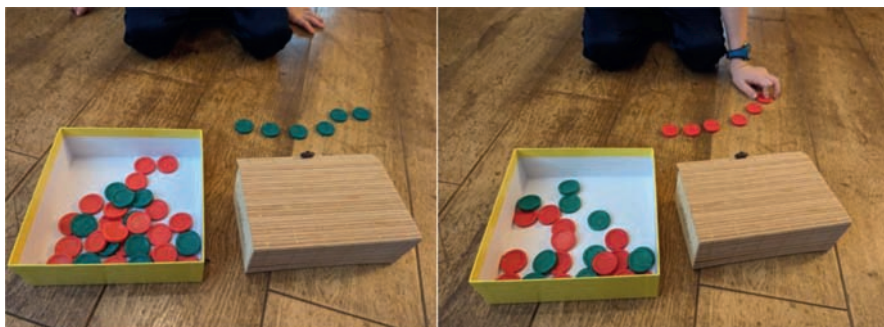


Image 2. Le jeu de la boîte : appariement des jetons de couleurs différentes

Paloma a effectué deux groupements de trois jetons verts¹⁰ et a mémorisé le nombre de groupements, la disposition spatiale des jetons et l'ordre dans lequel ils sont disposés pour reconstituer une deuxième collection de jetons rouges à l'identique de la première collection de jetons verts. Cette stratégie permet à Paloma de gagner sans avoir à dénombrer au-delà de quatre. Lors de la présentation de la vidéo et de la discussion avec les autres EFS, il apparaît que la procédure utilisée par Paloma était induite par la manière dont Salomé elle-même avait passé la consigne, constituant successivement une première collection de trois jetons rouges et une deuxième collection de deux jetons rouges, pour ensuite constituer deux collections de jetons verts, avec trois et deux unités respectivement, en miroir de la collection totale de jetons rouges.

Le recours aux vidéos rend saillante la proximité des manipulations réalisées par l'enseignante et son élève et la stratégie mimétique utilisée par l'élève. À son insu, Salomé a donc induit une procédure permettant à son élève de réussir tout en contournant le dénombrement.

Marine, comme Salomé, déroule sa consigne tout en manipulant le matériel. Elle prélève une quantité de briques rouges déposées dans un

¹⁰ Les photos ont été reproduites à l'identique des photographies fournies par les stagiaires, avec seulement un changement des couleurs des jetons. Pour plus de lisibilité, nous avons remplacé dans le texte des transcriptions les couleurs utilisées dans nos propres photos.



Image 3. Le jeu de la boîte : valider qu'il y ait autant de jetons bleus que de rouges

plateau (quatre briques rouges), les cache dans un emballage de boîte à thé. Elle prélève ensuite juste ce qu'il faut de briques bleues (cinq), associe les rouges et les bleues et en déduit alors qu'elle a perdu. Un élève réagit, en s'écriant «*Ah, il en fallait quatre!*». L'enseignante est déstabilisée car elle ne pensait pas qu'un élève de cinq ans allait spontanément compter les quatre briques. Pour les trois élèves sur quatre du groupe avec lesquels elle travaille la situation devient «cacher quatre briques rouges». Une élève, Léa, prend une grande poignée de briques rouges, les cache, puis prélève une grande poignée de briques bleues. Elle n'en a pas pris assez, si bien qu'elle reprend des bleues, puis des rouges et perd de vue la contrainte selon laquelle il n'est possible de prélever des briques bleues qu'une seule fois. Léa, d'après Marine, n'a pas compris alors que les trois autres élèves sont en réussite. Léa ne parvient pas à déterminer si elle a perdu ou gagné. Les élèves en réussite sont invités à rejouer et sont toujours en réussite car ils prélèvent toujours la même quantité de briques (quatre) comme lors de la passation de la consigne. Dans ce sens, l'enjeu du problème a été détourné, car ils ont compris que la situation consistait à prélever toujours cette quantité. En le faisant, ils gagnent systématiquement, sans aucune prise de risque. Une telle interprétation n'aurait pas été possible si lors de l'explication de l'activité, l'enseignante avait manipulé une plus grande quantité de briques, rendant impossible l'identification de la quantité par *subitizing*.

Des pratiques non figées

Marine et Salomé ont en commun de proposer plusieurs essais à leurs élèves, sans doute parce qu'elles cherchent à comprendre comment ils s'y prennent et identifient les écarts. Pour autant, quand elles sont déstabilisées, le réflexe est d'éviter que les erreurs se produisent. Leurs pratiques se rapprochent alors de celles de Christian. On constate que les manières de faire des débutant·e·s¹¹ varient selon leur capacité à saisir ce qui est à l'origine des erreurs ou des réussites de leurs élèves. Face à une autre élève, Lyna, Salomé est dans l'incapacité d'analyser à chaud ce qui lui pose problème. La commande est passée auprès de Lyna d'aller chercher quatre jetons, cette dernière se met à en dénombrer jusqu'à six. Salomé est très étonnée par cette élève qui connaît la comptine, qui sait énumérer, mais qui ne parvient pas à donner le bon nombre de jetons. Salomé arrête alors Lyna, qui se trouve ainsi privée de la possibilité de valider elle-même en associant les jetons verts et rouges. Salomé demande alors à l'élève de recommencer pour prendre les quatre jetons attendus. Lorsque l'élève énonce « quatre », Salomé cette fois-ci n'interrompt pas son action avec ses mains, mais elle intervient en posant des questions.

Extrait de la transcription de la vidéo de Salomé (valider ou invalider un résultat) :

Salomé : *« Stop, pourquoi tu continues? Quatre, elle t'a dit quatre. Est-ce que tu en as quatre là? Compte pour voir si tu ne t'es pas trompée. »*

Lyna : *« Un, deux, trois, quatre. »*

Salomé : *« Il y en a quatre, elle t'en a commandé quatre, donc on est d'accord c'est bon? OK! Maintenant on va regarder, ouvre la boîte pour voir si tu as gagné. Est-ce qu'elle a*

¹¹ Très probablement celles des enseignant·e·s expérimenté·e·s aussi, la différence étant qu'ils ou elles ont de l'expérience cumulée des séances antérieures pour mieux anticiper les manières de faire des élèves, à condition de les avoir observées au sens de Margolinas et Laparra (2016).

gagné, roulement de tambours, bam, bam, est-ce que ce petit groupe a gagné? Ouh là là, est-ce que vous allez gagner? [pendant que l'élève apparie les jetons] Est-ce qu'elles ont gagné? Montre la boîte à tes copains? Elle est viiiide! Est-ce qu'elles ont gagné?»

- Les autres élèves: « *Oui* »
- Salomé: « *Les filles ont gagné pourquoi?»*
- Élève binôme de Lyna: « *Parce que [inaudible] en a rajouté quatre.* »
- Salomé: « *Parce que tu en as rajouté quatre et qu'est-ce qu'il y en a alors, du coup, là [en pointant la boîte vide]? Est-ce qu'il y en a des tout seuls?»*
- Lyna: « *Non.* »
- Salomé: « *Il y en a aucun tout seul. Il y en a ni plus ni moins. Il y a en a juste autant. Regardez, ça fait des paires. On est d'accord?»*

Lors de la présentation de la séance (temps 5), la stagiaire indique ne pas avoir compris ce qui faisait blocage chez l'élève, ni pendant la réalisation de la séance, ni lors de son analyse ultérieure. Il est probable que la capacité des EFS à intervenir de façon pertinente soit directement liée à leur identification de la logique sous-jacente à l'erreur chez les élèves. Mais ces deux stagiaires fournissent des exemples de variation du traitement des erreurs des élèves. Un·e même stagiaire peut comprendre la logique sous-jacente à une certaine erreur et ne pas y parvenir pour une autre. Mise en difficulté, Salomé glisse alors vers des pratiques surajustées qu'elle avait pourtant réussi à éviter au préalable: par son intervention, elle empêche l'erreur de se produire et, de ce fait, très probablement, elle empêche l'élève d'apprendre. L'activité surencadrée, bien que réussie, ne signifie pas nécessairement compréhension des enjeux cognitifs de la situation. Ce n'est qu'au

moment de la présentation de la séance qu'une hypothèse sur la logique sous-jacente à l'erreur de l'élève est émise, comme étant liée à un malentendu entre avoir quatre jetons et de n'en avoir **que** quatre, c'est-à-dire de devoir arrêter sa collection à quatre éléments uniquement. Il est possible que l'élève considère que le fait d'avoir de nombreux jetons garantit d'en avoir assez, quitte à en avoir trop. L'élève est par ailleurs probablement aussi influencée par l'idée de gagner comme équivalente à avoir de nombreux jetons, alors que le « gain du jeu » ici revient à apparier les jetons. Dans cette hypothèse, la contrainte de « rendre juste ce qu'il faut » serait difficile à respecter.

L'analyse de vidéos d'une même stagiaire, Salomé, montre que les pratiques ne sont pas figées, mais son manque d'expérience constitue un frein à l'analyse à chaud, pendant l'action. L'analyse en différé lui permet de mieux comprendre en quoi ses choix et ses interventions ont mis les élèves en difficulté. Ce décalage entre ce que la stagiaire est à même de faire en termes d'analyse et d'ajustement de son intervention nous conforte dans l'idée que ce travail d'analyse des erreurs est un apprentissage difficile à réaliser pour les stagiaires eux-mêmes ou elles-mêmes, et qu'il nécessite donc un accompagnement.

Conclusion

Nous constatons que les pratiques mises en œuvre par les enseignant-e-s débutant-e-s glissent assez rapidement vers des pièges déjà connus tels que l'habillage de tâches, le surajustement et la centration sur le faire plutôt que sur l'apprendre (Goigoux, 1998; Bautier et Goigoux, 2004; Bautier, 2006). Cependant, ces glissements risquent davantage se produire lorsque les stagiaires disposent de connaissances faibles sur les enjeux cognitifs de la tâche et lorsqu'ils ne parviennent pas à analyser les logiques sous-jacentes chez les élèves.

Il semble tout d'abord que certaines erreurs des élèves ne découlent pas nécessairement de la confrontation avec le contenu de savoir à construire, mais que l'activité des élèves est en partie détournée par la mise en scène de la situation par les stagiaires. Autrement dit, les

adaptations proposées lors de la préparation et de la mise en œuvre de la séance, perçues comme mineures par les stagiaires, induisent pourtant des transformations substantielles de la situation en question. Ces modifications peuvent concerner le matériel (utiliser une boîte ouverte ou fermée, utiliser des pions qui s'empilent facilement ou pas) ou encore la dévolution de la situation, notamment en termes d'habillage. Certain·e·s EFS sont piloté·e·s par une logique de réussite immédiate dans laquelle l'erreur est le symptôme d'un dysfonctionnement de l'élève ou d'une situation qui ne marche pas. Dans un premier temps, elles ou ils ne font pas le lien entre leurs choix, leurs manières de questionner et leurs effets sur les apprentissages.

Aux yeux des EFS, leurs pratiques semblent alignées sur les préconisations institutionnelles : elles ou ils restent bienveillant·e·s et différencient. Mais elles ou ils le font à partir de leurs propres malentendus, c'est-à-dire de ce qu'elles ou ils comprennent de la mise en œuvre de ce qu'est être bienveillant·e et de ce qu'implique la différenciation. Il apparaît dans l'analyse des vidéos et lors des échanges qu'elles ou ils peuvent avoir tendance à ne pas confronter les élèves à leurs erreurs pour ne pas les mettre en difficulté. C'est pourtant en évitant de confronter les élèves à leurs erreurs que les difficultés d'apprentissage se consolident.

Ainsi, la bienveillance envers les élèves se manifeste de différentes manières qui n'ont pas les mêmes incidences en termes d'apprentissage. Dans certains cas, notamment lorsqu'il y a une difficulté pour le ou la débutant·e à analyser ce qui se joue dans la situation, on observe plus souvent des stratégies d'évitement de l'erreur. La bienveillance se traduit ici par une tentative d'épargner à l'élève d'y être confronté, ce qui paradoxalement l'empêche d'apprendre. À l'inverse, quand les débutant·e·s sont en mesure de comprendre, même de façon incomplète, la logique sous-jacente aux manières de faire des élèves, ils ou elles parviennent plus aisément à intervenir de façon à étayer les apprentissages. Ils ou elles interviennent, y compris pour cadrer des réussites dans l'activité qui ne traduisent pas nécessairement la compréhension des enjeux cognitifs par les élèves. La bienveillance se traduit alors par l'exigence en termes d'apprentissage, où il s'agit avant tout

de considérer les élèves comme étant à même d'apprendre, ce qui suppose de les confronter à leurs erreurs. L'objectif n'est pas donc de chercher à mettre en place des situations/activités où les élèves seraient en réussite, mais plutôt de chercher des situations/activités où leurs connaissances seraient déstabilisées, de manière à les tirer vers des nouveaux apprentissages, dans une conception vygotkienne du développement (Robert et Rogalski, 2002).

C'est ainsi que peuvent s'installer, très précocement chez les débutant·e·s, des malentendus sur le traitement de l'erreur, difficilement saisissables uniquement à partir de leur discours sur leurs pratiques. Le recours aux pratiques effectives, à travers les vidéos de classe et les discours qu'elles ou ils produisent sur ces extraits rendent visibles ces malentendus pour les formatrices et chercheuses que nous sommes. Mais l'accès à des données extraites de leur contexte de stage nécessite certaines précautions que nous avons déjà évoquées. En acceptant de jouer le jeu, les débutant·e·s ont reçu en contrepartie l'accès à d'autres manières de faire, la possibilité de désindividualiser des difficultés qu'elles ou ils pensent propres à leurs (in)compétences et un retour particulièrement bienveillant de leurs pairs qui, de manière similaire, tâtonnent pour faire au mieux.

Partir de leurs contextes de stage est une façon de rendre plus facilement accessibles nos connaissances sur le processus de construction des inégalités d'apprentissage, car elles ne peuvent dès lors plus être considérées comme des théories hors-sol, risque énoncé par Hersant (2020). Elles prennent vie au sein même de leurs classes. Certes, ces quelques séances ne suffisent pas à leur permettre d'analyser toutes les procédures des élèves, toutes disciplines confondues. C'est un apprentissage sur le long terme. Le caractère inédit des situations d'enseignement-apprentissage est même probablement ce qui fait l'intérêt du métier, y compris pour les enseignant·e·s chevronné·e·s. Mais ces quelques séances d'accompagnement peuvent peut-être contribuer à montrer aux débutant·e·s ce que signifie préparer et analyser, ainsi que construire une relation intrinsèque entre le travail dans la classe et le travail hors la classe. Leur faire expérimenter, en formation, une démarche de prélèvement d'indices sur les procédures des élèves et

d'interprétation de leurs erreurs est sans doute une condition pour les inciter à intégrer ces compétences dans leurs pratiques de classe. Apprendre à le faire suppose des espaces, en formation, pour s'y entraîner.

Bibliographie

Allard, C. et Mamede, M. (2022). Étude des conditions nécessaires pour favoriser l'exercice de la vigilance didactique des formateurs en formation initiale ciblée sur les liens entre apports théoriques et pratiques en classe. *Annales de didactique et de sciences cognitives*, 1, numéro thématique «Les pratiques de formation à l'enseignement des mathématiques. Une approche par la recherche en didactique», 341-376.

Bautier É. (dir.). (2006). *Apprendre à l'école, apprendre l'école: des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Éditions de la Chronique sociale, coll. Pédagogie et formation.

Bautier, É., Delarue-Breton, C. et Crinon, J. (2018). Univers doxique ou hétérogénéité discursive? Les enseignants et leur métier: entre doxas et incertitudes. *Éducation et formation*. <https://hal.science/hal-02376015>

Bautier, É. et Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes: une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148(1), 89-100.

Bautier, É. et Rochex, J.-Y. (1997). Apprendre: des malentendus qui font la différence. Dans J.-P. Terrail (dir.), *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux* (p. 105-122). La Dispute.

Broccolichi, S., Joigneaux, C. et Mierzejewski, S. (2018). *Le parcours du débutant. Enquête sur les premières années d'enseignement à l'école primaire*. Artois Presses Université.

Butlen, D., Masselot, P. et Charles-Pézard, M. (2003). De l'analyse de pratiques effectives de professeurs d'école débutants nommés en ZEP/REP à des stratégies de formation, *Recherche et formation*, 44(1), 45-61.

- Butlen, D., Peltier-Barbier, M. L. et Charles-Pézard, M. (2002). En REP, comment font-ils? Pratiques de professeurs d'école enseignant les mathématiques en REP: contradiction et cohérence. *Revue française de pédagogie*, 140, 41-52.
- Goigoux, R. (1998). Sept malentendus capitaux. Forum pour l'école maternelle. <http://www.i-en-elancourt.ac-versailles.fr/spip.php?article196>
- Hersant, M. (2020). Pratiques de débutants en mathématiques en maternelle: matérialité des situations et chronologie. *Revue française de pédagogie*, 208, 17-30.
- La Parra, M. et Margolinas, C. (2016). *Les premiers apprentissages à la loupe. Des liens entre énumération, oralité et littératie*. De Boeck.
- Margolinas C. et Wozniak F. (2012). *Le nombre à l'école maternelle: une approche didactique*. De Boeck.
- Millet, M. et Croizet, J.-C. (2016). *L'école des incapables? La maternelle, un apprentissage de la domination*. La Dispute.
- Reuter, Y. (2013). *Panser l'erreur à l'école. De l'erreur au dysfonctionnement*. Presses universitaires du Septentrion.
- Robert, A. et Rogalski, J. (2002). Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques: une double approche. *Canadian Journal of Math, Science & Technology Éducation*, 2(4), 505-528.
- Rochex, J.-Y. et Crinon, J. (dir.). (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Presses universitaires de Rennes.
- Valette, C. (2021). *Profil des admis aux concours enseignants 2020 du premier degré et du second degré*. Note d'information de la DEPP n. 21.40 <https://www.education.gouv.fr/profil-des-admis-aux-concours-enseignants-2020-du-premier-degre-et-du-second-degre-326320>

Résumé

Notre recherche porte sur les pratiques professionnelles d'enseignant·e·s débutant·e·s, et plus spécifiquement, sur la genèse des logiques d'action professionnelles à partir de la confrontation aux erreurs des élèves de maternelle lors de la mise en œuvre de séances sur la construction du nombre. À partir de données recueillies dans le cadre d'un dispositif d'analyse de pratiques, nous proposons une mise en relation entre les conceptions du métier de débutants et leur mise en œuvre dans les classes. Nous étudions en particulier leur rapport aux erreurs de leurs élèves. Celles-ci sont souvent vécues comme un échec de préparation ou de mise en œuvre. Leur gestion est considérée comme une source de difficulté pour les débutants, notamment lorsqu'ils ne parviennent pas à en identifier la logique sous-jacente.

Marie-Sylvie Claude

Université Grenoble Alpes

Patrick Rayou

Université Paris 8

Les inégalités d'apprentissage à l'aune du commentaire. Former les enseignant·e·s à former des lecteurs et des lectrices

Introduction

Le caractère déterminant des facteurs sociaux dans la réussite et l'échec scolaires n'est plus à démontrer. Néanmoins la saisie des processus complexes à travers lesquels ils agissent demeure un chantier ouvert, surtout dans la perspective d'identifier des leviers d'action pour contrecarrer ces phénomènes et, mieux encore, de concevoir des formations d'enseignant·e·s qui les arment à cette fin. L'approche qui est ici la nôtre se veut curriculaire, didactique et attentive au réel de l'activité des enseignant·e·s et des élèves.

Curriculaire parce qu'elle considère que les inégalités d'apprentissage, bien que se manifestant toujours dans l'interaction entre des professeur·e·s et des élèves, s'enracinent dans des constructions sociales qui dépassent le cadre spatial et temporel de ces rencontres. Les usages scripturaux de la langue, tels qu'ils sont généralisés à l'école, ont notamment pour conséquence de maintenir à l'extérieur

des apprentissages qu'ils visent des élèves qui ne parviennent pas à traiter le langage comme dissociable des situations construites par les énoncés. Raconter une journée de vacances dans une rédaction obéit, pour les enseignant·e·s, à des normes d'exposition (introduction, développement, conclusion, concordance des temps, etc.) qui ne reproduisent pas les formes de la communication de la même expérience à des proches (Lahire, 2008). En même temps qu'ils s'inscrivent dans des matrices curriculaires (Forquin, 2008) aujourd'hui fortement littératiées (Bautier et Rayou, 2013), les programmes sont également politiquement orientés par des manières de sélectionner et d'orienter les élèves selon des filières, de la relégation au prestige, qui creusent de fait, depuis les années 2000, le fossé séparant les élèves les meilleurs des plus faibles (Merle, 2017). Les tâches intellectuelles requises demandent de plus en plus autre chose que l'école pour réussir à l'école (Glasman, 2004). L'école française organise son second degré moins pour préparer de façon adéquate au supérieur, comme en Angleterre, ou pour parachever une formation commune et généraliste comme en Italie, que pour former des lycéen·ne·s stratégiques susceptibles de tirer leur épingle du jeu dans un enseignement supérieur très segmenté (Lombardi, 2017).

Mais notre démarche se veut simultanément didactique car les matrices curriculaires s'incarnent généralement dans des matrices disciplinaires (Forquin, 2008) qui organisent des cultures spécifiques portées par des enseignant·e·s dont elles sont la spécialité. Professeur·e·s et élèves leur attribuent des significations particulières (Reuter, 2013) qui contribuent à les situer différenciellement dans le spectre des savoirs à enseigner et à apprendre. Nous nous intéressons ici au commentaire littéraire en français, exercice canonique qui fait l'objet, depuis 1969 en France, d'une épreuve du baccalauréat massivement choisie par les lycéen·ne·s. On y évalue le devoir d'un·e candidat·e *«qui présente de manière organisée ce qu'il a retenu de sa lecture [d'un extrait] et justifie par des analyses précises son interprétation et ses jugements personnels.»*¹ Du fait que cet exercice est souvent compris comme l'occasion d'exposer ses savoirs disciplinaires

¹ Définition des épreuves de français, note de service n° 2019, ministère de l'Éducation nationale.

et ses habiletés techniques d'analyse textuelle, il entre, selon nous, en tension avec des préconisations de la noosphère éducative (Chevallard, 1991). Depuis les années 1990, il ne s'agit plus seulement d'enseigner des savoirs sur le texte littéraire mais la lecture littéraire, c'est-à-dire une certaine façon de lire en interagissant avec le texte (Louichon, 2011). On peut chercher à former l'élève comme un lecteur modèle (Eco, 1992), capable de coopérer avec le texte en mettant à distance tout affect trop éloigné de sa lettre, qu'il sait analyser au moyen d'outils spécialisés, et de son contexte, sur lequel il dispose des savoirs nécessaires. Ou bien chercher à le former comme un sujet lecteur (Rouxel et Langlade, 2004), s'autorisant à donner du sens au texte à partir de ce que sa lecture suscite vraiment en lui, réactions émotionnelles ou axiologiques. Le modèle le plus fréquemment retenu et institutionnalisé de la lecture est aujourd'hui celui de l'activité du lecteur comme va-et-vient dialectique (Dufays, 2002) entre l'analyse, nourrie de savoirs savants ou de la lecture d'autres lecteurs et lectrices, et l'attention aux échos intimes suscités par les textes, dont il faut tirer parti pour nourrir l'interprétation.

Et pourtant, alors que des exercices d'écriture favorisant l'implication sont désormais encouragés jusqu'au lycée, sous le nom, dans les programmes, d'«écrits d'appropriation» – par exemple, journaux et autobiographies de lecteurs et de lectrices, notes préparatoires de débats interprétatifs, consignes transposées de formes littéraires diverses (Rouxel 2007; Ahr, 2013) –, le commentaire est interprétable comme conservant les traces d'une tradition de décryptage distancié d'un sens présumé immanent au texte puisque, selon la définition institutionnelle, il faut se justifier «par des analyses précises». On peut alors s'interroger sur le sens de l'adjectif personnels: «l'interprétation et le jugement personnels» demandés sont-ils une mise en forme, parmi d'autres possibles, d'une expérience personnelle de lecture, au sens qu'elle est subjective, ou l'écriture d'une lecture modèle, possiblement personnelle au sens qu'elle est singulière, ou encore une mise au clair du sens, considéré comme inhérent au texte, établie personnellement, au sens que l'élève le fait en autonomie?

Cette ambiguïté, qui met à l'épreuve enseignant-e-s et élèves (Claude, 2020), constitue l'objet de notre recherche et nous semble un analyseur pertinent des tensions curriculaires et disciplinaires qui

traversent le système éducatif français, interrogé par cela tant dans sa capacité à donner aux élèves ce dont ils ou elles ont besoin pour réussir qu'à former les enseignant-e-s pour les en rendre capables. Le cadre de la clinique de l'activité (Clot et Faïta, 2000 ; Saujat, 2010 ; Lantheaume et Hérou, 2008) nous semble pertinent pour analyser la souffrance au travail que peut engendrer le conflit entre l'esprit de la discipline et la mise en œuvre de ses évaluations. Les tensions entre le travail prescrit et le travail réalisé peuvent aboutir à des empêchements d'agir des enseignant-e-s comme des élèves, *a fortiori* lorsque la prescription non seulement fait peu de cas de ses conditions de réalisation mais comporte aussi d'importantes contradictions internes. La nécessaire analyse du réel du travail des acteurs et des actrices peut alors prendre en compte les registres de l'apprentissage scolaire (Bautier et Rayou, 2013 ; Rayou, 2020) que met en jeu le commentaire de texte. Un registre cognitif de compétences littéraires qui, dans l'esprit des curriculums contemporains, permettent de construire une interprétation justifiée par l'analyse du texte et communicable au destinataire universel des exercices scolaires tout en faisant droit à la lecture personnelle. Un registre culturel de connaissances scolaires et hors scolaires, de valeurs artistiques et éthiques, mais aussi d'éléments de sa propre expérience que le lecteur ou la lectrice doit mobiliser pour lire et écrire à partir de sa lecture. Un registre de l'identité symbolique qui caractérise la manière dont le lecteur-scripteur ou la lectrice-scriptrice engage une subjectivité singulière épaissie par sa confrontation à une communauté réelle ou virtuelle d'autres sujets.

Dans le but de comprendre le rapport aux normes institutionnellement définies du commentaire en français au baccalauréat, aux règles d'écriture par lesquelles il est possible de mettre ces normes en œuvre, mais aussi à la valorisation ambiguë du texte littéraire qui les sous-tend, nous avons, au cours d'entretiens semi-directifs, soumis à des élèves (n=30) et des enseignant-e-s de la discipline (n=25) des copies rédigées pour les épreuves de l'année précédente², lors de laquelle ils ou elles avaient été soit candidat-e-s, soit évaluateurs ou évaluateuses.

² Le baccalauréat de français a lieu, en France, en fin de classe de Première; il fait l'objet d'un cadrage national.

Très contrastées, ces copies avaient été sélectionnées par un jury académique comme support aux harmonisations entre correctrices ou correcteurs. Il s'agissait pour nous, d'une part, d'amener nos jeunes interlocuteurs et interlocutrices à les lire comme des produits finis plus ou moins aboutis, mais aussi comme des traces de l'activité d'un·e élève engagé·e dans un processus de lecture interprétative du même type que celui qu'elle ou il avait appris au cours de sa scolarité. D'autre part, il s'agissait d'inciter les enseignant·e·s, confronté·e·s à ces mêmes copies, à prendre position sur cette activité d'élève et à réagir à l'évaluation de la copie par leurs pairs. Invités à des comparaisons avec leurs propres pratiques, les deux groupes d'enquêté·e·s en arrivaient ainsi à des considérations plus larges sur la lecture de la littérature. Cette méthodologie se veut une adaptation de celle d'une recherche de Luc Boltanski (1990) à propos de lettres de dénonciation reçues par le journal *Le Monde* et confiées à des lecteurs et des lectrices censé·e·s les classer en fonction de leur « normalité ». L'intérêt était pour nous, par-delà la mise en évidence de l'expertise de chaque actrice et acteur ou groupe d'actrices et d'acteurs, de les voir effectuer des remontées aux principes des apprentissages dans la discipline et de faire état des questions qui avaient été voire étaient encore les leurs : que voulaient-ils ou elles faire ? Qu'avaient-ils ou elles fait et pourquoi ? Qu'avaient-ils ou elles fini par faire ?

L'analyse de ces entretiens vise à identifier la manière dont lycéen·ne·s et professeur·e·s comprennent les registres de l'apprentissage scolaire (du point de vue des gestes intellectuels attendus, des valeurs, savoirs et supports de l'exercice, du mode d'engagement des sujets lecteurs ou lectrices et scripteurs ou scriptrices) et à saisir dans quelle mesure ils ou elles parviennent à articuler la formation du ou de la candidat·e, qui doit produire pour le baccalauréat un commentaire spécifiquement normé, de l'élève, qui apprend à lire littérairement, et de la personne, qui se développe par la lecture. Les inégalités d'apprentissage nous semblent s'exacerber lorsque les incertitudes sur la nature même de ce qu'il y a à faire sont grandes, lorsque la possibilité de les réduire suppose la mobilisation de ressources extérieures aux enseignements pour les élèves et aux apports de la formation institutionnelle pour les enseignant·e·s.

Des réponses très différentes des enseignant·e·s à ce qu'on leur demande (confusément) de faire

Les objectifs de l'enseignement de la littérature au lycée sont ambitieux. Dans le préambule des programmes de lycée (2019)³, les finalités sont à la fois de «faire droit à la sensibilité et à la créativité des élèves dans l'approche des formes, des œuvres et des textes» et de donner «toute sa place à la dimension historique» tout «en renforçant leurs capacités d'analyse et d'interprétation». La discipline doit permettre «la constitution d'une culture personnelle, la consolidation de leurs compétences fondamentales d'expression écrite et orale, de lecture et d'interprétation, dans une perspective de formation de la personne et du citoyen [...] Elle joue un rôle déterminant dans la formation de l'esprit, le développement de l'imagination et l'éducation de la sensibilité et du goût.» La lecture, ainsi comprise, concilie donc participation de la lectrice ou du lecteur à la construction du sens et distanciation par la mobilisation de savoirs permettant de contextualiser et d'analyser finement le texte. Cet enseignement doit avoir pour effet de doter l'élève de compétences lectorales expertes, qui seront évaluées à l'examen, mais aussi plus largement de contribuer à la formation de sa personne. C'est donc la complémentarité entre subjectivation et objectivation qui est recherchée. Mais peu de moyens sont prescrits pour la mettre en œuvre. De plus, certains passages du programme semblent se recentrer sur une activité de lecture comprise comme le décryptage d'un sens immanent : «l'interprétation d'une œuvre suppose [...] un travail d'analyse interne» et requiert «dans une étude externe, les principaux éléments du contexte à la fois historique, littéraire et artistique dans lequel elle s'est écrite», sans que la participation de la lectrice ou du lecteur à la création de sens soit rappelée. La prescription curriculaire est donc marquée de complexités et de tensions, dont la résolution est dévolue aux enseignant·e·s. Or, nos entretiens révèlent que, selon les cas, ils se réfèrent à des conceptions très différentes du lecteur ou de la lectrice à former.

³ BO spécial n° 1 du 22 janvier 2019.

Le lecteur enquêteur

Pour une partie des enseignant·e·s, le texte recèle un sens indiscutable mais ne se donnant pas immédiatement. Leur rôle est donc d'apprendre à leurs élèves à le décrypter, c'est-à-dire qu'ils ou elles ne cherchent pas à leur enseigner la lecture littéraire telle qu'elle est définie par les didacticien·ne·s (Dufays, 2002 ; Louichon, 2011), qui est une transaction du lecteur ou de la lectrice et du texte, le sens étant coconstruit. Magali⁴ dit à ses élèves « *qu'ils partent en investigation, qu'ils font une enquête, et que c'est en cherchant des indices qu'ils vont pouvoir mieux comprendre le sens* ». Cédric leur donne les outils, « *champs lexicaux, temps, ponctuation [...] qui vont permettre, de dégager le sens* » et leur recommande « *de ne rien inventer [...] par exemple sur l'état d'esprit d'un personnage, quand on sait pas, on sait pas* ». C'est l'objectivation outillée du texte qui doit permettre d'exhumer le sens, l'article défini utilisé au singulier le désignant comme le seul possible. Les enseignant·e·s de cette catégorie n'expriment pas de difficulté particulière – hormis la faiblesse ou le manque de travail de certain·e·s élèves – pour conjointre formation de l'élève à la lecture de la littérature ainsi conçue, d'une part, et, d'autre part, formation du ou de la candidat·e qui se prépare au baccalauréat, puisque les normes du commentaire s'accommodent bien d'une lecture distanciée et outillée. Anne-Laure dit ainsi enseigner une méthode inductive pour passer de l'observation de la forme au sens : « *On voit comment c'est dit, la façon dont c'est dit, ce que ça veut dire, comment ça colore particulièrement* ». Elle ajoute que cela fait, les élèves rédigent leur commentaire en prenant les choses dans l'autre sens : énoncé de l'idée et justification par une analyse de la forme. En tant que correcteurs ou correctrices, ces enseignant·e·s donnent logiquement une grande place aux analyses stylistiques. Éric considère qu'une mauvaise copie est une copie qui ne relève « *aucun procédé [...] parfois, ils sont absorbés par l'analyse des idées, finalement, par l'interprétation. Ils en oublient le côté formel du texte* ». Il ne semble donc pas prendre en compte la formation de la personne, qui chercherait prioritairement dans le

⁴ Les prénoms des enseignants et des lycéens ont été changés.

texte de quoi éclairer son expérience du monde. Pour une partie des enseignant-e-s, les textes littéraires contiennent certes des messages qui apprennent à vivre, mais c'est à la condition qu'ils soient bien compris, que la leçon qui leur est présumée inhérente soit restituée correctement, c'est-à-dire selon leur propre lecture. Clothilde dit que *« lire permet de se questionner sur soi et sur les autres, mais [elle] pense pas que ça puisse se faire autrement que par une bonne compréhension du texte »*. Mais l'expérience de lecture, dans cette perspective, n'est pas en soi formatrice : c'est-à-dire qu'elle n'est pas considérée comme susceptible de faire événement au sens de Ricoeur, c'est-à-dire d'être vécue *« comme le moment historique fondateur de la prise de conscience d'une identité de lecteur et de sujet »* (Langlade, 2010).

Le lecteur modèle

Plus proches des prescriptions actuelles et des théories littéraires en cours, d'autres enseignant-e-s considèrent que le lecteur ou la lectrice participe toujours à la production de la signification du texte, commenter nécessitant de faire interférer objectivation (ce qui vient de l'analyse du texte) et subjectivation (ce qui vient du lecteur ou de la lectrice).

Dans cette conception, la lecture participative, c'est-à-dire celle où le lecteur ou la lectrice met de lui-même ou d'elle-même, est une étape à dépasser en prenant une distance réflexive avec le texte, d'une part, avec sa propre lecture, d'autre part. Lucien nous dit qu'*« en commentaire, la lecture subjective est première dans tous les sens du terme, c'est-à-dire qu'elle est primordiale et qu'elle est initiale [...] . Ce qui va aider à construire un commentaire, pour [lui], c'est d'objectiver la subjectivité »*. Les outils d'analyse et les savoirs historiques permettent au lecteur ou à la lectrice d'analyser pourquoi et comment la lecture produit des effets sur lui ou elle-même. Lorsqu'il ou elle parvient à le comprendre, il ou elle est en mesure de faire le tri entre ce qui est compatible avec le texte et pourrait être partagé avec un autre lecteur ou une autre lectrice, et ce qui vient de sa propre expérience, qui excède le texte, et qui serait à éliminer d'une lecture scolaire. L'articulation avec la préparation de l'examen est possible car la démarche permet, dans l'idéal, de former l'élève comme le lecteur modèle d'Umberto Eco, capable

de coopérer avec le texte de façon légitime, car un « *texte suscite d'infinies lectures sans pour autant autoriser n'importe quelle lecture possible.* » (1992, p. 129-130). Les enseignant·e·s concerné·e·s valorisent des commentaires qui relèvent bien d'une lecture personnelle justifiée et non d'« *un catalogue de remarques qui ne permet pas de savoir si l'élève a vraiment compris le texte* » (Léa). Lise dit ainsi d'une des copies : « *Il y a toutes les apparences des codes de la discipline [...] à savoir citations, identifications, et essayer d'en voir les effets [...] mais j'ai l'impression qu'on est plutôt dans un simulacre, c'est vide* ». Cette crainte d'enseigner une façon de s'acquitter de l'exercice qui ne ferait que « *cocher des cases* » (Marianne) est fréquemment exprimée. Elle rejoint la difficulté, dans cette conception de la lecture, à prendre en charge l'articulation avec la formation de la personne : si la rencontre subjective n'a pas été authentique, « *ils vont mettre "interprétation" mais [...] ça n'a pas fait sens pour eux* » (Lise).

Le sujet lecteur

D'autres mettent justement l'accent sur l'expérience subjective. Ils souhaitent enseigner une façon de lire relevant d'une métabolisation de toute l'expérience du sujet : culture scolaire mais aussi extra-scolaire, livresque et générale, souvenirs personnels, imaginaire, sensibilité, réactions axiologiques... Subjectivation et objectivation ne sont pas deux étapes successives du processus, mais produisent un « *enroulement spiralaire* » (Shawky Milcent, 2014, p. 482) par lequel la lecture du texte s'épaissit au fil des relectures. Marie fait « *appel à leur subjectivité avec aucun a priori* ». Marianne dit : « *Je dois absolument passer par l'expérience vécue [...] le rapport intime avec le texte, la rencontre entre l'élève et le texte* ». Ces enseignant·e·s rejoignent des approches contemporaines de la lecture selon lesquelles le processus d'élaboration sémantique engage la totalité du sujet lisant. Ainsi conçue, la lecture est susceptible de « *faire événement dans la vie d'un lecteur* » (Langlade, 2010). Elle est en ce sens une expérience formatrice pour la personne. Mais la conjonction avec la formation du ou de la candidat·e pose en revanche problème. Plusieurs enseignant·e·s expliquent qu'il faudrait aider chaque élève à retravailler à partir de

sa production pour épaissir, affiner, enrichir la lecture singulière, ce que la forme scolaire rend difficile et l'examen impossible. Charlotte dit ainsi à propos d'une des copies : « *Je trouve que là, en germe, on a vraiment une réception [...] On pourrait transformer ce commentaire en tirant le fil de l'interprétation* ». Le rôle d'évaluateur ou d'évaluatrice est inconfortable, car ils ou elles sont tentés de valoriser des copies qui relèvent d'« *une communion* entre le lecteur et le texte, avec moins de références et de rigueur, de démonstration, d'analyse », car selon Marianne, dans certains devoirs « *les analyses parasitent presque la rencontre* ». Les jurys de baccalauréat, disent-ils ou elles, sont « *un moment de souffrance* », où ils ou elles essaient de défendre face à des collègues « *archoutés sur une forme de comptage des figures de style* », dit Marie, des copies maladroites, mais manifestant « *une vraie sensibilité, une intelligence du texte.* » (Matthieu)

Nos entretiens se répartissent en nombre à peu près égal entre ces trois conceptions, qui produisent des façons très différentes de tenter de conjindre les finalités de la discipline⁵ : le lecteur ou la lectrice à former prioritairement est celui ou celle qui saura faire un commentaire susceptible d'obtenir la moyenne à l'examen en faisant état de savoirs littéraires et de savoir-faire techniques ; ou celui ou celle qui saura mener une lecture littéraire conçue comme une transaction d'un « lecteur modèle », au sens de Eco, avec le texte ; ou enfin celui ou celle qui trouvera dans cette lecture le moyen d'une formation personnelle. Ce qui signifie que les élèves doivent faire avec cette diversité.

Des réponses très inégales des élèves

Les tensions curriculaires que nous mentionnions plus haut nous semblent encore renforcées par ces écarts de conception d'un-e enseignant-e à l'autre, qui ont nécessairement des effets sur leur façon de présenter l'exercice aux élèves. Ceux-ci ou celles-ci ont eu des enseignant-e-s différent-e-s au cours de leur scolarité et consultent par ailleurs des

⁵ Il est fréquent qu'au cours d'un même entretien, un-e enseignant-e oscille d'une conception à l'autre.

publications pédagogiques, manuels ou sites internet. Ils ou elles pointent souvent, dans nos entretiens, les écarts qu'ils ou elles perçoivent d'une source à l'autre. Wassim (en classe de terminale de la voie technologique, désormais TSTMG)⁶ explique par exemple que leur enseignante de seconde leur « *disait*: « *si vous faites pas comme la correction que je vous donne, votre note descendra* » », ce qui le « *bloquait* » pour interpréter. Alors qu'en première leur enseignant leur disait que « *rien n'est mauvais [...] si vous pensez un truc, si vous sentez, écris-le [sic], on verra ce qu'on peut en faire [...]* ». « *Une fois que c'était écrit, il nous donnait des conseils* », ce qui lui a redonné du goût pour la discipline. Pour autant, ajoute-t-il, le jour de l'examen, la confiance dans le droit à la lecture personnelle s'étiole: « *Dans la classe ils disaient tous: nan, [...] en vrai, c'est pas ce que le correcteur attend* ».

Des différences importantes apparaissent dans la façon dont les lycéen·ne·s comprennent les attendus et configurent en fonction leur formation de candidat·e, d'élève lecteur et de personne lectrice: une partie des élèves expliquent avoir trouvé des solutions qui leur conviennent, mais elles sont plus ou moins convaincantes d'un point de vue disciplinaire. D'autres ne parviennent pas à conjoindre ces trois pôles et prennent leurs distances avec une discipline dans laquelle ils ou elles ne se retrouvent pas.

La conjonction du ou de la candidat·e, de l'élève et de la personne

Trois de nos lycéennes expliquent comment le processus interprétatif se nourrit de la lecture personnelle, qu'il faut objectiver pour en analyser finement les sources grâce aux savoirs appris comme élève et, finalement, comme candidate, en effacer les traces visibles dans la rédaction du commentaire. Toutes trois sont très bien évaluées par les enseignant·e·s et ont obtenu d'excellentes notes au bac. Deux d'entre elles sont d'une famille très favorisée, la troisième de classe moyenne. On peut considérer que ces jeunes filles se sont formées avec succès

⁶ Nous indiquons entre parenthèses la classe de terminale de l'élève concerné·e, les séries existant encore au moment de l'enquête.

comme sujets lectrices. Par exemple, Lola (en classe de terminale littéraire, désormais TL), qui vise une classe préparatoire littéraire, explique que «*toutes les interprétations se valent tant que c'est expliqué, tant que c'est bien amené [...] et cohérent avec le texte*». Tout dépend de la sensibilité de chaque lecteur. Certains élèves, dit-elle, restent ancrés dans «*la chose scolaire*», «*coincés dans ce qu'ils savent*», et n'ont pas «*le courage de donner leur interprétation*» car ils craignent «*de perdre des points*». Mais étant une bonne élève, elle-même a confiance en elle : «*J'ai eu deux excellents professeurs mes deux années de lycée, donc j'ai jamais eu la sensation qu'on m'a cassée*». De ce fait, elle a toujours «*tenté des choses très personnelles dans [ses] copies, ça a toujours été valorisant*. »

Huit lycéens, tous de milieu populaire, exposent une manière de conjointre les trois logiques qui relèverait davantage du lecteur modèle. Mais comme ils pensent que la lecture personnelle est à proscrire, on peut craindre que leurs productions soient peu interprétatives. De fait, ils sont tous évalués comme des élèves faibles ou moyens. Par exemple Salim (en classe de terminale économique et sociale, désormais TES) fait un retour précis sur l'activité interprétative qu'il a menée le jour du bac. Il a, dit-il, «*joué avec le titre du poème*», ce qui lui a permis de formuler des hypothèses, qu'il a vérifiées en «*relevant des éléments du texte*», dont il donne des exemples. Mais, plutôt que comme donation personnelle de sens, il pense cette activité comme ne valant qu'en se rapprochant d'un commentaire idéal qui contiendrait tous les «*bons éléments*» et qui serait celui d'un enseignant. Les relevés formels sont le propre de la discipline («*ce que j'ai appris, moi, en français, c'est surtout ça [...] même si certains profs vont aimer que l'interprétation [...], quand même, les champs lexicaux, les registres, c'est vraiment important*»). Diénébou (TES), qui est à titre personnel une lectrice enthousiaste de poésie (elle cite au cours de l'entretien des vers de Victor Hugo qu'elle a «*toujours en fond d'écran*») explique que «*jamais au grand jamais*» il ne faut prendre le risque de partir de son émotion en commentaire. Son enseignante lui a certes dit qu'«*on a le droit d'écrire ce qu'on ressent. Mais sauf que moi je le garde pour moi [...] Je l'écris pas*. ».

Cinq autres élèves, toutes de famille populaire, subordonnent leur formation d'élève à celle de candidate : ce qui compte est de réussir

correctement à l'examen. Leur modèle est plutôt celui du lecteur enquêteur : non pas une transaction avec le texte mais le décryptage de sens cachés, déposés intentionnellement par l'auteur. Pour Sabrina (TSTMG), il faut « remplir les axes » (en séries technologiques, un libellé suggérait, jusqu'en 2019, les idées directrices à développer). Elle expose sa méthode : elle repère autant de procédés que possible, les surligne selon un code couleur par axe, puis cherche à dire « *pourquoi l'auteur il a choisi de l'écrire comme ça* ». Interrogée sur ce que la littérature peut lui apporter hors de l'épreuve du bac, elle répond franchement : « *Pour moi ? Zéro. Aucun intérêt !* » Même si elle a aimé étudier certains textes, elle rattache le commentaire à une culture purement scolaire, sans lien avec la culture de la vie hors école. Imène explique quant à elle que « *si on trouve les figures de style, ça suffit* », du moins pour avoir la moyenne. C'est bien ce qu'on apprend comme élève : « *Toute l'année on apprend qu'il y a des procédés en français et le commentaire, c'est obligé, il faut mettre des procédés* ». Ces cinq élèves sont évaluées comme très sérieuses par leur-e-s enseignant-e-s, elles ont toutes obtenu une note moyenne au baccalauréat.

L'impossible conjonction

Les élèves qui disent ne pas parvenir à faire du lien entre leurs apprentissages scolaires, leur formation personnelle et la réussite à l'examen sont plutôt de milieu favorisé (10 sur 13). On peut faire l'hypothèse, d'après les entretiens, que leur culture personnelle les conduit à valoriser un rapport subjectivement investi aux arts et plus particulièrement à la littérature, qu'ils ne retrouvent pas en classe de français.

Pour quatre d'entre eux, c'est une expérience malheureuse au baccalauréat qui leur fait analyser, *a posteriori*, les insuffisances de leur formation dans la discipline. Pour Safia, le poème d'Andrée Chedid proposé au bac a mis en échec l'activité cognitive apprise comme élève. Elle pensait que tout texte était porteur d'un sens immanent que le commentateur ou la commentatrice devait dévoiler grâce à des savoirs spécialisés. Or, cette fois, elle a trouvé des procédés, pouvait « *dire plein de trucs* », mais « *le sens* » lui échappait. Elle explique qu'il aurait fallu qu'en tant qu'élève elle apprenne à « *lire toute seule* », donc de façon

plus autonome, au lieu de suivre l'interprétation de l'enseignant ; mais aussi qu'elle s'autorise à participer à la production de sens, ce qui lui aurait permis de comprendre ce que le poème *« voulait dire, enfin, ce qu'il voulait me dire »*. Le lecteur ou la lectrice reprend ses droits dans cette analyse, mais elle ne l'avait pas perçu ainsi auparavant.

Un dernier groupe de neuf élèves, dont huit de terminale L, se disent globalement insatisfaits de leur expérience dans la discipline, depuis le collège, au nom justement du droit qu'ils considèrent leur avoir été refusé à une lecture impliquée. Selon Stéphane (TL), l'enseignant impose aux élèves sa propre interprétation : *« C'est un contresens si on met notre propre vision et comment on interprète, nous, le texte [...] le professeur nous raconte comment lui interprète ce que l'auteur a voulu dire. Et on n'a le choix que de redire ce que le professeur dit en étant la parfaite... la parole d'évangile! »* À partir des affirmations de plusieurs élèves, on peut comprendre un point de vue selon lequel l'école ne forme que le candidat, lui subordonne l'élève et met ainsi la personne en échec. Nathan (TL) explique : *« On laisse pas assez réfléchir les élèves par rapport à un texte, on laisse réfléchir juste par rapport à la figure de style [...] et on parle pas assez de ce que nous on pense, par rapport à ce que nous on vit. [...] ce que ça nous fait, quel sentiment »*. Pourtant, pour lui, passionné de cinéma et aimant lire, *« l'art n'est pas un art s'il y a pas d'interprétation du spectateur »*. Il a *« adoré le français »* en début de première parce qu'il a senti que l'enseignante *« les laissait assez libres [...] de vraiment approfondir ce côté artiste, et puis au fur et à mesure de l'année, c'était vraiment devenu très scolaire, et c'est ça qui a déclenché un peu une phobie »*.

Ces élèves disent donc qu'ils n'ont pas trouvé de quoi donner sens à la discipline, car ils n'ont pu articuler, dans la façon dont ils en ont vécu l'expérience, lecture personnelle, savoirs scolaires et réussite à l'examen. Pourtant, onze sur treize sont évalués comme de bons élèves et ont eu des notes moyennes ou correctes au bac : ils ont su jouer le jeu mais n'y ont pas trouvé de quoi s'épanouir. On mesure la profondeur des malentendus avec les enseignant·e·s, quelle que soit leur conception du lecteur ou de la lectrice à former.

Être ou ne pas être sujet lecteur...

Enseignant-e-s comme élèves connaissent, à l'occasion du commentaire en français au baccalauréat, la forte tension entre prescription infinie d'objectifs et sous-prescription chronique de moyens pour les atteindre (Saujat, 2010) qui caractérise le curriculum contemporain. L'isomorphisme de leurs expériences respectives est frappant, de même que leur très semblable recherche de solutions braconnées à partir de ressources scolaires et extrascolaires. Les cas d'Aurida et de Violette, selon nous à la recherche de conjonctions exigeantes, nous paraissent assez significatifs des mises à l'épreuve rencontrées par tou-te-s les actrices et acteurs, mais aussi, tant par les apories qui sont les leurs que par les solutions qu'elles esquissent, des questions que doit affronter une formation attentive aux inégalités qu'appellent des objectifs éducatifs aussi ambitieux et complexes.

Aurida : « On peut quand même placer des choses qui sont personnelles et qui font sens pour nous »

Fille d'un père cadre et d'une mère pharmacienne, Aurida est jugée excellente élève. Elle vise « *un métier créatif* », pratique le théâtre et la danse. Elle a eu une très bonne note à l'épreuve anticipée de français du bac. Elle nous a frappés par son aptitude peu commune à repérer les registres à l'œuvre dans la formation dans cette discipline et dans l'épreuve qui la sanctionne ainsi que les régimes plus ou moins exigeants qui les organisent, et à assumer simultanément les rôles de candidate, d'élève et de personne.

Face aux copies que nous lui proposons, elle exerce immédiatement son expertise sur la façon dont on doit écrire à l'école : manifestement, l'une d'elles « *a peut-être pas eu la note qu'elle méritait, globalement parce qu'il y a vraiment un déséquilibre des parties...* ». C'est une exigence qui traverse toutes les disciplines : « *Si mon prof d'histoire avait corrigé cette copie, c'est la première chose qu'il aurait marquée : déséquilibre des parties!* » Elle explique qu'en français, un tel déséquilibre, peu de procédés repérés ou une conclusion trop brève, peuvent justifier une

mauvaise note. Mais il faut interpréter ces relevés. Par exemple, dire que tel parallélisme de construction montre la complexité ne suffit pas, il faut, là comme ailleurs, développer, expliquer ce qui fait cette complexité. Il faut une alternance entre propositions d'interprétation et citations pour prouver ce qu'on avance.

De tels gestes intellectuels peuvent néanmoins devenir des carcans, et Aurida refuse de voir dans le commentaire le meilleur moyen de développer et d'évaluer la lecture littéraire : « *Ça laisse pas assez de liberté à l'esprit* ». En classe de première, les cours de français sont « *très formels* », certaines copies, très codées mais bien notées, font « *limite un cours de français* ». Cet enseignement « *plus intéressant au début de l'année en première* » devient « *redondant à cause de la préparation du bac* ». Il y a donc une culture de l'examen à laquelle il faut se plier, mais sans perdre de vue que d'autres modalités, plus intéressantes, sont possibles. Elle apprécie par exemple l'exercice d'écriture d'invention qui, demandant de réagir au texte étudié sous une forme empruntée aux genres littéraires, en demande une lecture attentive, mais pas menée « *à la façon d'une liste* ». Sa fréquentation de l'option cinéma, sa pratique du théâtre en club, le regard qu'elle jette en terminale sur la philosophie où « *il y a plus de liberté* » lui permettent apparemment de faire des concessions aux exigences d'une culture littéraire scolaire sans y perdre son âme : « *Il doit y avoir une certaine finesse dans l'analyse qui reste avec des outils scolaires et littéraires, mais en même temps qui permet d'apporter quelque chose d'un peu pétillant, de soi-même* ».

Pour Aurida, la capacité à s'approprier cette culture permet d'éviter d'être dans le seul « *ordre du sentiment, du ressenti* ». Les savoirs appris doivent cependant, dit-elle, faire l'objet de « *retranscriptions* », de manière à ce qu'ils ne tuent pas les interprétations personnelles. Mais pour cela, il faut oser s'affirmer et, d'une certaine manière, s'opposer à ce qui est perçu comme des préconisations des enseignant-e-s. Ne pas faire comme les élèves qui se disent : « *On est en français, hop, hop, hop, tous les procédés!* ». Elle-même, pour un exercice en cours d'année, a eu « *un peu du mal avec le commentaire* », ne voulant pas plaquer les méthodes et procédés, mais elle estime désormais que, « *quand on*

maîtrise très, très bien, on peut passer entre le truc et, du coup, arriver à s'approprier vraiment, et même si on fait quelque chose de... justement, avec un plan très concis et que on va pas aller dans quelque chose qui raconte une autre histoire, on peut quand même placer des choses qui sont personnelles, et qui font sens pour nous». Elle sait rester dans « *ce que les profs appellent un profil de bonne élève* », mais, dit-elle, « *les bons élèves en lettres, c'est quand même des gens qui sont vraiment passionnés par ça, quoi* ». Confrontée aux tensions entre le culte du brillant comme dépréciation du scolaire et la reconnaissance des vertus proprement scolaires (Bourdieu et De Saint-Martin, 1970), Aurida fraie son propre chemin, grâce à des mobilisations culturelles qui dépassent le cours de français, grâce aussi, selon elle, à la relation « *très, très proche* » qu'elle entretient avec sa mère qui l'a encouragée à se débarrasser de la consigne scolaire du relevé de procédés et à obtenir, paradoxalement, de bien meilleures notes.

Violette : « J'ai envie de vous dire que je suis très en colère »

Violette est une jeune agrégée de lettres qui, après quelques années en collège, découvre le lycée. Elle s'estime « *dans le gros pataugeage* ». Il y a, selon elle, un manque de clarté sur le sens de la discipline et le sens de ce qu'on doit enseigner. « *Les gamins paient.* » À preuve, une des copies que nous lui montrons et qui soulève un problème qui la vrille : son auteur a été « *apparemment très réceptif au texte* », il l'intègre « *pour relire le monde et réfléchir à la magie de l'enfance, enfin on sent que ça résonne [...]. Néanmoins, il est complètement à côté de l'exercice* ». Elle-même, au bac, aurait valorisé cette copie, mais sait qu'au sortir de la commission d'harmonisation, elle aurait dû baisser la note. Elle ne nie pas les valeurs cognitives de l'exercice, « *l'idée c'est qu'ils comprennent quand même qu'il y a quelque chose de méthodique, de scientifique à vérifier l'hypothèse de lecture, que le texte soit quand même un objet à observer... [...]. Tu ne peux pas partir dans ton émotion sans retourner à un plan objectif où tu vérifies ton hypothèse, tu l'approfondis si c'est possible* ». Apprendre à structurer une idée et à la mettre en valeur, s'exprimer par codes pour penser à plusieurs sont des choses auxquelles elle croit. Mais s'en tenir à cela, c'est aussi « *enseigner le minimal* ».

Le maximal? *«Pour moi il est dans la jouissance d'un texte qui nous apprend des choses»*. Or l'année de première et son évaluation finale en détournent. Elle regrette son collège à recrutement très populaire où elle a vu des élèves *«s'épanouir, se raccrocher, trouver un lieu où faire confiance à l'institution [...] grâce au fait qu'on s'amusait, que ça prenait sens [...] C'est très facile d'accrocher des élèves, c'est quand même des très grands textes!»*. Mais le lycée a d'autres exigences, *«la gare de triage, elle est au premier trimestre»*. Pour tenter de libérer la personne opprimée par le candidat, Violette cherche à former l'élève. Elle a imaginé un cadrage du travail au brouillon où l'élève note pêle-mêle autour du texte ce qu'il en a compris, les échos intimes produits en lui, les éclairages des diverses connaissances dont il dispose, mais aussi des analyses stylistiques précises. Elle espère que les outils savants vont l'aider à comprendre pourquoi il ressent ce qu'il ressent. Elle-même, comme enseignante, estime que, si elle ne part pas de son propre plaisir de lecture, cela peut *«faire des cours affreux, ça produit du décrochage»*. Mais, d'un autre côté, si *«on s'éclate, après, la réussite est pas forcément là.»*

Et pourtant, *«quand on arrive à montrer à un élève, à le mettre en action de lire et de comprendre pourquoi la lecture est si puissante, c'est formidable, parce qu'on en fait un pair de l'auteur, enfin, on le met en lien avec, c'est merveilleux, quoi!»*. Mais éduquer ainsi par la littérature tout en formant efficacement pour l'examen lui semble pour l'instant hors de ses prises. Sa propre formation au concours ne l'y a pas préparée: *«Pour le coup, les exercices de l'agrég sont pas hyper centrés là-dessus!»*. Elle ne renonce pas toutefois, car les collègues de son lycée qui l'ont prise sous leur aile parviennent manifestement à *«préserver leur intuition littéraire et à la mettre en forme pour la réussite»*. Ils et elles font progresser leurs élèves et en font des lecteurs et des lectrices. Elle a vu leurs copies et cela lui donne de l'espoir. Il lui faut trouver, comme Aurida d'une certaine manière, par-delà une institution aux prescriptions contradictoires et à la formation inappropriée, les autorisations et les appuis de celles et ceux qui ont appris à compter sur leurs propres ressources. Sans cette équipe, elle serait *«en souffrance»*.

Conclusion

Bien que très critique, comme de nombreux élèves interviewé-e-s, du commentaire du baccalauréat du fait des étroitesse de sens auxquelles, selon elle, il contraint, Aurida parvient néanmoins à tirer son épingle du jeu en surmontant les affres de la candidate, en mobilisant opportunément les outils de l'élève pour faire en sorte que sa personne puisse habiter l'exercice. Comme étudiante, Violette a elle-même emprunté des voies proches : même si elle en a vu les limites au cours de la préparation du concours, elle a « *adoré les exercices de l'agrég', parce que, une fois que je les avais compris, c'était en effet génial de valoriser sa lecture comme ça* ».

L'une et l'autre semblent vérifier que le succès des apprentissages scolaires tient à la configuration harmonieuse des aspects cognitifs liés à des gestes intellectuels spécifiques, de la culture propre de l'école, du type de sujet adéquat pour cela. Mais, dans la généralité des cas, c'est à une sorte de dilemme que font face les élèves : ou être « trop scolaires » en n'investissant pas subjectivement les registres cognitif et culturel ou être hors-jeu en ne transformant pas le sujet empirique en sujet scolaire. Les lycéen-ne-s ont appris à s'en tenir aux rôles de candidat-e-s et d'élèves, réservant pour la vie extrascolaire leurs engagements plus authentiques (Barrère, 2011 ; Rayou, 2002). Or, la noosphère éducative demande plus qu'auparavant que les élèves métabolisent en termes scolaires leur expérience de vie. La didactique de la littérature accrédite l'idée selon laquelle le sens des œuvres littéraires n'existe pas indépendamment des lectures qui en sont faites (Louichon, 2009). Cette évolution va de pair avec les changements intervenus dans les curriculums perçus par Basil Bernstein. Selon lui, ils participent d'une « *solidarité organique personnalisée* » devenue le principe majeur d'intégration sociale (Bernstein, 1997). Ce modèle, porteur de nouvelles modalités d'organisation du travail, s'est étendu à l'école dans laquelle « *le sujet est encouragé, au cours du processus de socialisation, à extérioriser une plus grande part de lui-même, à se manifester dans ce qu'il a d'unique. Cette forme de socialisation agit sur les aspects profonds de la personnalité, elle est d'autant plus totale que la surveillance devient plus invisible* » (Bernstein, 1975, p. 93)

Aurida et Violette sont des exemples d'élève et d'enseignante qui, avec plus ou moins de succès, ont cherché « à compte d'auteur » à

articuler les registres évoqués. Elles soulignent l'une et l'autre les lacunes de l'enseignement et de la formation en la matière. Elles laissent penser que le talent dans l'orchestration de ces registres relève de conditions qui, non prises en charge par l'école, laissent une large place aux mécanismes sociaux classiques de la production des inégalités. Une partie des élèves s'attachent à se préparer comme candidat-e, ce qui peut leur permettre d'avoir la moyenne à l'examen mais pas nécessairement de se former à la lecture littéraire. D'autres élèves et une partie des enseignant-e-s mettent l'accent sur la formation de l'élève comme lecteur modèle, capable d'interagir avec le texte, mais pas forcément de lui donner sens de façon singulière et telle que la lecture soit une expérience formatrice pour la personne. Seuls quelques élèves parviennent à faire de leur propre lecture un objet à confronter au texte pour en analyser les sources, et ainsi donner du sens – et seule une partie des enseignant-e-s exprime une claire conscience de la difficulté à amener à une telle lecture des élèves qui n'y sont pas préparé-e-s par leur expérience personnelle.

Mais comment la formation des professeur-e-s pourrait-elle s'y prendre pour faire que des réussites comme celle d'Aurida relèvent plus de l'enseignement que de la connivence? Certes, une clarification des objectifs de l'école, désormais proliférants et enchevêtrés, est souhaitable pour éviter que les élèves se trouvent eux-mêmes obligés d'arbitrer. Mais aussi une prise en charge assumée de la continuité affirmée entre la subjectivité des élèves et l'objectivité des savoirs. Les œuvres « parlent » aux élèves qui y projettent les significations qu'elles font naître chez elles ou eux, mais, elles-mêmes, issues de la subjectivité de leurs auteur-e-s, sont devenues des contenus intersubjectifs, des objets culturels qu'il importe de s'approprier pour devenir toujours plus soi-même (Bruner, 2008).

Cette recherche ne peut évidemment être prescriptive, mais se pense autorisée à attirer l'attention sur la nécessité de prendre en compte la spécificité de chacun des registres de l'apprentissage scolaire, de leur configuration, des évolutions de celle-ci. Elle souligne aussi la rareté de collectifs professionnels qui, à partir de controverses sur les difficultés de faire ce qu'on demande de faire, aident à produire des règles de métier.

Bibliographie

- Ahr, S. (2013). *Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée: expérimentations et réflexions*. SCÉRÉN-CNDP-CRDP, Académie de Grenoble.
- Barrère, A. (2011). *L'éducation buissonnière. Quand les adolescents se forment par eux-mêmes*. Armand Colin.
- Bautier, É. et Rayou, P. (2013). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. PUF.
- Bernstein, B. (1997). Écoles ouvertes, société ouverte? Dans J.-C. Forquin (éd.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques: présentation et choix de textes* (p. 257-270). De Boeck; INRP.
- Bernstein, B. (1975). *Classe et pédagogies: visibles et invisibles* (n° 2). CERI-OCDE, coll. Études sur les sciences d'apprentissage.
- Boltanski, L. (1990). *L'amour et la justice comme compétences. Trois essais de sociologie de l'action*. Métailié.
- Bourdieu, P. et Saint-Martin, M. (1970). L'excellence scolaire et les valeurs du système d'enseignement français. *Annales. Économies, sociétés, civilisations*, 1(25), 147-175.
- Bruner, J. (2008). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Retz.
- Chevallard, Y. (1985). *La Transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée sauvage.
- Claude, M. S. (2020). Le commentaire littéraire vu par des élèves et des enseignants: une progression empêchée? *Repères*, 62, 17-32.
- Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse de travail. Conception et méthode. *Travailler*, 4, 7-42.
- Dufays, J.-L. (2002). Les lectures littéraires: évolution et enjeux d'un concept. *Tréma*, 19, 5-16.
- Eco, U. (1992). *Les limites de l'interprétation*. Grasset.
- Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. PUR.
- Glasman, D. (avec la collaboration de Besson L.) (2005). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. LLS, Université de Savoie.

- Lahire, B. (2008). *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. PUR.
- Langlade, G. (2013). Événement de lecture et reconfiguration des œuvres. *Fabula: Les colloques, l'héritage littéraire de Paul Ricœur*. <http://www.fabula.org/colloques/document1922.php>
- Lantheaume, E. et Hérou, C. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. PUF.
- Lombardi, L. (2017). *L'enseignement secondaire supérieur général anglais, italien et français: contribution à la comparaison internationale en éducation et à l'analyse des curriculums*. Thèse de doctorat, Sorbonne Paris Cité.
- Louichon, B. (2009). *La littérature après coup*. Presses universitaires de Rennes.
- Louichon, B. (2011). La lecture littéraire est-elle un concept didactique? Dans B. Daunay, Y. Reuter et B. Schneuwly (dir.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (p. 195-216). PUN.
- Massol, J.-F. (2020). Commentaire de texte. *Dictionnaire de didactique de la littérature*. Honoré Champion, 287-290.
- Merle, P. (2017). Démocratisation de l'enseignement. *Dictionnaire de l'éducation*. PUF, 149-155.
- Rayou, P. (2002). *La «dissert de philo»*. *Sociologie d'une épreuve scolaire*. PUR.
- Rayou, P. (2020). Des registres pour apprendre. *Éducation et didactique*, 2(14), 49-64.
- Reuter, Y. (2013). La conscience disciplinaire, retour sur un concept. Dans D. Cohen-Azria, D. Lahanier-Reuter et Y. Reuter (dir.), *Conscience disciplinaire* (p. 11-17). PUR.
- Rouxel, A. (2007). Pratiques de lecture: quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur? *Le français aujourd'hui*, 157(7), 65-72.
- Rouxel, A. et Langlade, G. (dir.). (2004). *Le sujet lecteur: lecture subjective et enseignement de la littérature*. Presses universitaires de Rennes.
- Saujat, F. (2010). *Travail, formation et développement des professionnels de l'éducation: voies de recherche en sciences de l'éducation*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches. Université Aix-Marseille.

Shawky-Milcent, B. (2014). *L'appropriation des œuvres littéraires en classes de seconde*. Thèse de doctorat, Université Grenoble Alpes. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01677062>

Résumé

S'appuyant sur des entretiens à propos du commentaire littéraire tel qu'il est défini et évalué dans les curriculum français, cette contribution vise à identifier la manière dont lycéen·ne·s et enseignant·e·s comprennent l'activité requise par l'exercice (du point de vue des gestes intellectuels attendus, des valeurs et des savoirs nécessaires, du mode d'engagement des sujets lecteurs et scripteurs). Il apparaît au travers de cet exemple que les inégalités d'apprentissage s'exacerbent lorsque les incertitudes sur la nature même de ce qu'il y a à faire sont grandes, et lorsque la possibilité de les réduire suppose la mobilisation de ressources extérieures aux enseignements pour les élèves et aux apports de la formation institutionnelle pour les enseignant·e·s.

Frédérique Giuliani

Université de Genève

Laurent Bovey

Haute École pédagogique du canton de Vaud, Lausanne

Le travail des éducatrices et éducateurs sociaux en milieu scolaire contribue-t-il à la lutte contre les inégalités ?

Avec la création d'un réseau d'enseignement prioritaire (REP), le canton de Genève développe depuis une quinzaine d'années une politique scolaire de discrimination positive dont l'objectif initial est la réduction des inégalités scolaires au niveau primaire. Dans le cadre du REP, certaines écoles bénéficient de ressources matérielles et humaines supplémentaires. Il s'agit des établissements primaires accueillant une proportion d'au moins 55 % d'élèves issus de catégories socioéconomiques défavorisées, et une proportion d'élèves allophones supérieure à 60 %. Dans ces écoles, le volet éducatif s'est trouvé particulièrement renforcé avec la création de postes d'«éducateurs sociaux en milieu scolaire»¹. Cette nouvelle catégorie de personnel

¹ Depuis 2021, ce dispositif a été élargi à l'ensemble des établissements du canton. Qu'ils soient recensés comme faisant partie du REP ou non, tous les établissements bénéficient d'un poste d'éducateur ou d'éducatrice à taux plein.

scolaire non enseignant² est chargée de mettre en œuvre un mandat éducatif auprès des élèves et de leurs familles, en collaboration avec les enseignant-e-s et les directrices ou directeurs d'établissements. Quels sont les effets de ce travail éducatif sur les inégalités scolaires? La présente contribution développe l'idée selon laquelle ses effets sont variables: le contenu effectif de ce travail éducatif dépend à la fois de la nature des collaborations entre les différent-e-s professionnel-le-s de l'école, et des savoirs de référence mobilisés par ces dernières ou derniers pour interpréter les situations scolaires. Nous soutenons que lorsque se développe au sein des écoles un partage du travail éducatif fondé sur une posture réflexive vis-à-vis de l'institution scolaire (son fonctionnement, ses attentes normatives), l'action des éducateurs ou des éducatrices peut contribuer à réduire certaines formes d'inégalités – les inégalités de participation des élèves et de leurs parents – tandis que celles-ci sont renforcées lorsque la division du travail est fondée sur une externalisation de la difficulté scolaire. Nous verrons enfin qu'en raison de l'hégémonie des savoirs médico-psychologiques sur la difficulté scolaire et de la division du travail et des tâches que celle-ci justifie, l'introduction de ces éducateurs sociaux et de ces éducatrices sociales dans les écoles primaires ne permet pas de réduire les inégalités d'apprentissage.

Ancrage théorique et méthode

Nous analysons les effets du travail éducatif sur les inégalités scolaires sans présumer de l'existence de ceux-ci. Nous privilégions une démarche heuristique qui consiste à partir de certains constats empiriques (Glaser et Strauss, 2010) relatifs aux déclinaisons pratiques du travail éducatif tel qu'il est mis en œuvre dans le contexte scolaire, pour ensuite en

² Cette initiative locale n'est pas isolée. Elle s'inscrit dans une tendance générale en matière d'organisation du travail éducatif se traduisant par l'essor d'un personnel scolaire non enseignant (conseillers d'éducation, aides-éducateurs, etc.) observé en France dès les années 1980, en particulier dans les établissements «difficiles» (van Zanten, 2001 ; Charlot et al., 2002), et plus récemment outre-Atlantique, avec le développement de « *techniciens de services éducatifs* » (Tardif & Levasseur, 2010).

théoriser les tenants et les aboutissants. Ainsi nos analyses s'appuient sur une enquête par immersion conduite sur un temps long, au cours de laquelle nous avons observé le travail éducatif mené au quotidien par six éducateurs sociaux. Quatre d'entre eux ont été observés lors d'une première phase de l'enquête menée entre 2015 et 2019. Durant cette période, des entretiens de recherche ont également été conduits avec dix-huit éducateurs. Puis deux éducateurs ont été observés lors de la seconde phase de l'enquête amorcée en septembre 2021. Nous avons observé les modalités du travail éducatif mené par ces professionnels auprès des élèves (Giuliani, 2018), de leurs familles (Giuliani, 2019), et la manière dont les différent·e·s acteurs et actrices professionnel·le·s (éducateurs sociaux et éducatrices sociales, enseignant·e·s, enseignant·e·s spécialisé·e·s, directeurs et directrices d'école) se partagent et se répartissent les tâches éducatives (Bovey, 2022 ; Giuliani, 2017).

Pour identifier les effets du travail éducatif sur les inégalités scolaires, il convient de distinguer deux aspects : les inégalités d'apprentissage, d'une part, et les inégalités de participation, d'autre part. Par « inégalités d'apprentissage » nous désignons le fait que les élèves, en fonction des ressources culturelles, sociales et matérielles dont elles ou ils disposent ou non au sein de leurs familles, sont inégalement armé·e·s pour répondre aux exigences scolaires, *a fortiori* à l'égard des méthodes d'apprentissage sollicitant particulièrement le travail autonome de l'élève (Bautier et Rayou, 2009). La notion d'« inégalité de participation » renvoie, quant à elle, à l'idée d'une injustice de type symbolique, liée à une domination culturelle par l'imposition de modèles sociaux empêchant les individus de participer en tant que pairs à la vie sociale. Cette notion met en évidence le fait que « *certains modèles institutionnalisés de valeurs culturelles entravent la parité de participation, c'est-à-dire qu'ils empêchent les individus de jouir d'un droit égal à rechercher l'estime sociale dans des conditions équitables d'égalité des chances* » (Fraser, 2004, p. 159).

La contribution des éducateurs et des éducatrices au regard de ces deux types d'inégalités dépend selon nous du sens et des finalités que leurs pratiques acquièrent lors de leur mise en œuvre concrète. Malgré un cahier des charges commun à l'ensemble de ces professionnel·le·s, le travail éducatif prend souvent un sens très différent selon les

contextes de mise en œuvre. Comme les travaux issus de la sociologie interactionniste du travail l'ont bien montré (Hughes, 1996), le sens et le contenu de tel ou tel travail dépendent de plusieurs facteurs. Entre autres choses, de la division du travail et des relations concrètes qui s'organisent avec les autres personnes se trouvant impliquées par ce travail, d'une part, et des savoirs mobilisés par les acteurs et les actrices pour justifier leurs actions, d'autre part. Or, l'enquête empirique nous a permis de constater que selon la nature des collaborations de travail et selon les savoirs mobilisés pour « lire » et interpréter les situations, des déclinaisons très différentes du travail éducatif se développent, lesquelles produisent des effets variables sur les inégalités scolaires.

Dans les points suivants, nous analyserons dans un premier temps un contexte scolaire où la collaboration entre l'éducateur ou l'éducatrice, la direction et certain·e·s enseignant·e·s autour de la prise en charge des élèves en difficulté³ se construit sur une vision critique à l'égard de l'institution scolaire et à partir d'une lecture politique des inégalités de réussite entre les élèves (1). Nous montrerons comment cette perspective contribue à réduire les inégalités de participation des élèves et de leurs parents (2). Dans un second temps nous examinerons deux cas de figure où la nature des collaborations de travail, la spécialisation des rôles et des savoirs sur l'enfant qui la sous-tend ne permettent pas de réduire les inégalités (3). Dans le premier cas, lorsque l'éducateur ou l'éducatrice est perçu·e au sein de l'école comme un·e « *expert·e en populations déviantes* » auquel ou à laquelle est déléguée la prise en charge des cas, on constate que, paradoxalement, son intervention peut contribuer à renforcer les inégalités de participation (3.1). Le second cas révèle l'influence du paradigme médico-psychologique sur la définition du rôle de ces éducateurs et éducatrices. Nous constaterons dès lors que dans un contexte institutionnel essentiellement marqué par une vision médicale de la difficulté scolaire (Morel, 2014), ces éducateurs et éducatrices sont peu enclin·e·s à développer une action critique sur les inégalités d'apprentissage, c'est-à-dire sur la transmission et l'appropriation des savoirs (3.2).

³ Cette hypothèse a déjà fait l'objet d'une précédente publication. Certaines idées sont reprises dans cette contribution (Giuliani, 2020).

Avant d'aller plus loin, il est nécessaire d'apporter quelques précisions relatives au contexte institutionnel dans lequel s'insèrent ces acteurs et actrices professionnel·le·s et qui configure pour partie leur activité. Chaque établissement primaire du REP dispose ainsi d'un éducateur ou d'une éducatrice social·e à taux plein, mandaté·e pour travailler au quotidien, avec les équipes éducatives, au développement de trois missions principales: les relations avec les familles; la prise en charge des élèves en difficulté (dépistage des troubles, socialisation); l'amélioration du climat d'école (gestion de conflit, action de prévention). Disposant d'un bureau personnel au sein de l'école, parfois partagé avec l'infirmière ou l'infirmier, ces éducateurs sociaux et ces éducatrices sociales se voient néanmoins enjoint·e·s de collaborer étroitement avec le personnel enseignant et la direction. Le directeur ou la directrice de l'école n'est cependant pas leur supérieur hiérarchique, car ces professionnel·le·s sont subordonné·e·s à la Direction générale de l'Office médico-pédagogique (OMP), un service du département de l'instruction publique responsable de l'enseignement spécialisé. Dans ce cadre, et pendant longtemps, le plus haut supérieur hiérarchique (le directeur de l'OMP) des éducateurs sociaux et des éducatrices sociales a été un médecin psychiatre. Cette spécificité a son importance, nous le verrons, pour comprendre les conditions dans lesquelles ce rôle éducatif s'accomplit.

Des alliances interprofessionnelles en faveur de la réduction des inégalités de participation

Les pratiques des éducateurs et des éducatrices peuvent parfois s'adosser à une réflexion critique sur le fonctionnement scolaire et sur la responsabilité de l'école dans la mise en échec de certains élèves. Certain·e·s professionnel·le·s ont eu l'opportunité, au cours de leur carrière, de prendre conscience des inégalités de participation qui se construisent au sein de l'école primaire genevoise, en raison du caractère à la fois implicite et arbitraire des attentes de certain·e·s enseignant·e·s. À leurs yeux, la manière dont sont institutionnalisées, par l'école, les relations avec les familles, y compris dans le cadre d'une politique publique mettant

l'accent sur « *le travail en partenariat* » et la « *collaboration* » école-famille, ne permettrait pas aux parents d'assurer le travail de supervision parentale pourtant attendu d'eux, une situation ayant pour effet d'alimenter la stigmatisation de ces derniers. Dans les entretiens de recherche, certains éducateurs ou éducatrices disent insister auprès de l'ensemble des actrices et acteurs scolaires (enseignant-e-s, directions) sur l'importance d'agir, chacun à son niveau, sur deux aspects. Premièrement, sur les attentes normatives que chacun-e mobilise dans sa relation aux élèves et à leurs parents : ces attentes ne pourraient-elles pas être assouplies, adaptées de manière à réduire les processus de stigmatisation et d'exclusion sociale ? Deuxièmement, sur la nécessité de rendre plus explicites ces attentes à l'égard de familles qui d'emblée ne maîtrisent pas les codes scolaires.

« Si le gosse arrive systématiquement en retard le matin ou à 13.30, il ne faut pas en conclure trop vite qu'il vient d'une famille où on vit sans horaires, en faisant ce qu'on veut quand on veut. Il faut chercher à comprendre ce qui se passe. Peut-être que l'enfant ne parvient pas à quitter sa maman, car il est inquiet pour elle, il se fait du souci. Peut-être que c'est lié aux horaires de travail de la famille. Cela peut être plein de raisons. Il faut chercher et voir ce qui peut être fait pour aider cet enfant et cette famille à respecter le plus possible l'horaire de l'école. Et travailler aussi avec l'enseignant pour voir comment lui aussi peut mettre en place des adaptations ou, en tout cas, ne pas se braquer contre l'élève ni contre la famille, en disant eux ils ne font pas d'efforts. » (Propos tenus par une éducatrice)

Au cours des entretiens, des professionnel-le-s nous présentent explicitement leur posture professionnelle comme relevant d'une démarche qui consiste à rechercher ailleurs que dans la personnalité de l'enfant et de ses parents les causes de tous leurs problèmes. Ces professionnel-le-s disent concevoir les problèmes de comportement des élèves comme le résultat de dynamiques institutionnelles et relationnelles délétères. Les professionnel-le-s partageant ce point de vue cherchent à la fois à faire émerger, au sein des écoles (avec plus ou moins de succès), une conscience de ces enjeux et à s'allier avec d'autres « *professionnels critiques* » (Castel, 1981, p. 31) (le directeur ou la directrice, certain-e-s enseignant-e-s) qui comme elles et eux voudraient agir sur les normes

culturelles de l'école publique genevoise. Ils et elles organisent sur ce thème, avec l'accord des directions et des équipes, des débats lors des Temps de Travail en Commun (TTC), concernant, par exemple: les processus d'auto-exclusion mis en œuvre par certaines familles qui éprouvent un sentiment d'incompétence; les malentendus entre les familles allophones et les enseignant-e-s; les effets contre-productifs de certains types de punitions et de sanctions.

Au quotidien, dans leurs propres pratiques, ces actrices et acteurs prétendent agir sur les catégories d'attentes des enseignant-e-s volontaires qui coopèrent avec elles et eux, dans le but que se développe, dans l'école, une perspective plus inclusive à l'égard des populations *a priori* plus éloignées des publics traditionnels de l'école genevoise. Nous avons pu constater empiriquement ce travail sur les attentes des enseignant-e-s lors de nos enquêtes. Certes, tou-te-s les enseignant-e-s n'acceptent pas de s'impliquer dans cet effort de réflexivité. Néanmoins, certain-e-s confronté-e-s à des situations extrêmement conflictuelles avec un-e élève ou un parent, s'engagent dans ce processus. En concertation avec l'éducateur ou l'éducatrice et parfois le directeur ou la directrice, ils ou elles encouragent une réflexion sur leur posture professionnelle, les attentes qu'ils ou elles mobilisent à l'égard de leurs publics et la manière dont ils ou elles réagissent quand ces derniers ne s'y conforment pas. Ces discussions ne sont pas pensées comme des espaces où l'enseignant-e est soumis-e au jugement de ses pairs, plutôt comme des instances de délibération et de réflexion requises par l'appréhension de situations singulières et complexes. Il faut cependant des conditions pour que le travail collaboratif puisse être conduit de la sorte. Il implique, d'une part, une direction capable d'entretenir une relation de confiance avec chacun-e des enseignant-e-s et qui sait se positionner en soutien de son équipe. Il requiert, d'autre part, un réel travail d'élaboration du duo formé par l'éducateur ou l'éducatrice et le directeur ou la directrice à travers la définition d'une posture dans laquelle ils ou elles se montrent plus aidant-e-s qu'évaluateurs ou évaluatrices. Enfin, il attend de l'éducateur ou de l'éducatrice qu'il ou elle offre des espaces de dialogue où les enseignant-e-s se sentent suffisamment à l'aise pour entrer dans une démarche concertée de réflexion sur leur propre posture. C'est pourquoi ces éducateurs et éducatrices accordent beaucoup d'importance à se faire

connaître des enseignant·e·s de l'école, à expliquer leur rôle et la manière dont elles ou ils pourraient être utiles aux enseignant·e·s.

Dans la mesure où elles visent la modification des catégories de pensées mobilisées pour appréhender les élèves et les familles, ces collaborations contribuent à réduire les inégalités de participation. Elles s'emploient à ce que les élèves et les parents repérés comme éloignés des codes scolaires ne soient pas réduits à cette étiquette, et puissent être entendus, compris, chacun dans la perspective qui est la sienne, avec pour objectif que la scolarité de l'élève se déroule sous les meilleurs auspices. Pour ces professionnel·le·s, ce contrôle réflexif sur leurs propres catégories de jugement est essentiel. Il détermine la qualité du dialogue avec l'élève et les parents, et conditionne de ce fait les capacités de ces derniers à superviser la scolarité du premier. Il n'est pas seulement question d'épargner aux personnes l'expérience de l'humiliation et du mépris. Cette démarche a pour but, en outre, de permettre aux individus de se constituer comme des partenaires à part entière de la scolarisation de l'enfant. Concrètement, dans les écoles où une alliance a pu se construire entre des professionnel·le·s critiques à l'égard des fonctionnements scolaires, deux domaines en particulier ont constitué des terrains d'expérimentations et d'innovations. *Primo*, le traitement des conduites déviantes. Les acteurs et actrices ont tenté de développer des modes de prise en charge tenant compte des réactions sociales que ceux-ci ou celles-ci peuvent susciter (sentiment de harcèlement institutionnel, de discrimination, de disqualification sociale) et qui pourraient alimenter une «*déviance secondaire*» (Woods, 1990). Ce point de vue a conduit les éducateurs et les éducatrices à intervenir auprès des enseignant·e·s de manière qu'ils ou elles puissent envisager de changer certains modes de sanctions qui, plus que d'autres, sont générateurs de déviance parce qu'ils suscitent un sentiment d'humiliation chez les élèves. Lorsqu'il est mené dans cet esprit, le travail collaboratif incite les professionnel·le·s à s'engager loin dans la recherche de solutions pertinentes, qui toutes feront l'objet d'une délibération collective. *Secundo*, le domaine des relations entre l'école et les familles. Par exemple, quand cela est possible, les éducateurs et éducatrices cherchent à mettre en place, avec les enseignant·e·s volontaires, un style de relation aux familles fondé sur un principe de la «*déstigmatisation*» (Chéronnet et Demailly, 2007). Ils tentent ainsi de faire de l'espace

scolaire un lieu où les familles peu diplômées et en proie à un sentiment d'incompétence se sentent légitimement à leur place. On peut évoquer ici la création d'une «*École des mamans*» (Giuliani, 2019) qui favorise le développement de relations d'interconnaissance entre les enseignant-e-s et les parents et permet le dépassement des stéréotypes. Dans d'autres cas, on observe une culture d'établissement attentive aux situations d'accueil des familles. Des «*entretiens d'accueil*» peuvent parfois être proposés aux familles dont l'enfant intégrera l'école à la rentrée suivante. Les premiers contacts entre la famille et l'école étant considérés comme le moment idéal pour témoigner aux parents toute la considération que leur portent *a priori* les professionnel-le-s, un soin particulier est accordé à la maîtrise des dimensions à la fois formelle et informelle de la communication (préparation de l'entretien, invitation d'un interprète lorsque c'est nécessaire, organisation matérielle favorisant la proximité). L'éducateur ou l'éducatrice et le directeur ou la directrice cherchent dans ces moments à se montrer accessibles, attentifs aux réactions des familles, de manière à ne pas les dissuader de poser leurs questions, d'exprimer leurs inquiétudes, si toutefois elles éprouvent le besoin de le faire. Enfin, ce principe de «*parité de participation*» (Fraser, 2004, p. 159), vers lequel nous paraissent tendre ces pratiques, est également repérable dans la façon dont les droits des familles sont respectés. Ces acteurs sont attachés au fait de permettre aux parents d'exercer effectivement leurs droits dans le cadre des décisions d'orientation, *a fortiori* les familles les plus démunies à l'égard des procédures et de la langue scolaire, et ce, même dans les cas où les décisions des parents ne convergent pas avec les intérêts de l'école. En témoignent ces propos tenus par une éducatrice au sujet des demandes de mesures relevant de l'enseignement spécialisé: «*Nous, avec la directrice, on dit aux parents qu'ils ont le droit de ne pas signer, qu'ils ont le droit de refuser, même si nous on juge que c'est utile de faire la demande.*» (Entretien avec une éducatrice) *A contrario*, il existe d'autres pratiques où le directeur ou la directrice et l'éducateur ou l'éducatrice usent de tactiques communicationnelles pour susciter l'adhésion des parents, notamment en ne verbalisant pas explicitement que ces derniers sont en droit de refuser la demande de soutien spécialisé.

Du côté des éducateurs et des éducatrices, ce mode de raisonnement qui consiste à cibler un certain type de facteurs d'échec scolaire

inhérents à la vie sociale et à ses institutions s'adosse aussi à différentes sources de connaissance. Ces éducateurs et éducatrices développent une conscience politique des enjeux sociaux traversant l'école, alimentée par leur engagement militant dans des associations, des mouvements où se débattent les enjeux liés à l'évolution de la société. Leur posture critique s'inspire aussi d'expérimentations institutionnelles conduites en Europe, inscrites dans le sillage du mouvement d'éducation populaire et des actions de développement social urbain, lesquelles prônent une démocratisation de l'accès à la culture. Enfin, cette posture critique s'appuie parfois sur l'expérimentation directe des effets concrets de la distribution inégale des ressources et des contraintes sociales. Le fait de se trouver personnellement confrontés aux conséquences de la paupérisation de la classe moyenne à laquelle ils ou elles se sentent appartenir les conduit parfois à s'identifier aux difficultés des familles dont ils ou elles ont la charge.

Néanmoins, la mise en œuvre de ces pratiques inspirées par la sagesse aristotélicienne⁴ dépend beaucoup des affinités qui peuvent se tisser entre des professionnel·le·s partageant un intérêt commun pour le questionnement de leurs propres pratiques et le travail en équipe. Qui plus est, lorsque l'actualisation de pratiques voulues réflexives et fondées sur un savoir critique a effectivement lieu, elle s'effectue souvent à l'écart des scènes faisant l'objet d'un formatage institutionnel important. Car certaines tâches permettent plus facilement que d'autres leur accomplissement. Dans le domaine de l'éducation familiale par exemple, l'éducateur ou l'éducatrice dispose d'une certaine autonomie pour décider de l'inclinaison qu'il ou elle donne à sa pratique. Dans ces circonstances, les professionnel·le·s ont davantage la possibilité de définir leur intervention à partir de la demande sociale. Concrètement, ils ou elles cherchent ici à répondre aux besoins, demandes, attentes et sollicitations formulés par les familles. Confronté·e·s à des difficultés qu'ils

⁴ Le concept aristotélicien de « prudence » ou de « sagesse pratique » permettrait de mettre en évidence certaines caractéristiques des pratiques en travail social à l'aune desquelles pourraient différemment s'apprécier leur validité et leur pertinence. Cette notion présente l'intérêt de désigner l'activité de délibération et de jugement requise par l'appréhension de situations singulières et complexes, dont le traitement adéquat ne peut relever de l'application mécanique de règles abstraites ou de procédures préétablies (Champy et Delaude, 2015).

ou elles interprètent comme la manifestation d'une forte anxiété sociale, ils ou elles œuvrent dans la perspective de procurer de l'apaisement et du réconfort aux familles. Ce mode de faire n'a formellement rien d'illégal, mais compte tenu d'une organisation du travail dans laquelle les rôles professionnels sont fortement prédéfinis, les professionnel-le-s ont le sentiment que ce travail s'apparente à une activité « buissonnière » (De Certeau, 1990). Tel est le cas dans une situation où un éducateur est interpellé par un enfant qui se dit très triste de ne plus avoir de contact avec son ancien beau-père, duquel sa mère est aujourd'hui séparée. Lors d'un entretien mené en présence de sa mère, le petit garçon exprime beaucoup sa tristesse, tandis que celle-ci lui répond que, fâchée avec cet homme, elle ne veut/peut pas engager de démarches à son égard. L'éducateur suggère alors de mobiliser un tiers pour jouer les messagers, et se propose pour le faire. La mère acquiesce à cette idée. Dans le cadre de l'entretien réalisé post-observation, cet éducateur confirme s'écarter significativement du modèle des pratiques légitimes : « *Tu vois là, ça ne correspond pas trop au style de pratiques que reconnaît mon employeur. Normalement, je n'aurais pas dû m'en occuper, et pas chercher à répondre à la demande de l'enfant.* » (Extrait d'entretien avec un éducateur REP)

Les effets contre-productifs de la division et de la spécialisation du travail éducatif sur les inégalités

Ces premiers éléments ne doivent cependant pas occulter les autres déclinaisons du rôle d'éducateur ou d'éducatrice, tout particulièrement celles dont les effets sur les inégalités scolaires sont très différents de ceux décrits dans la configuration précédente. Certains aspects du travail éducatif mené par ces éducateurs et éducatrices peuvent être parfois fortement déterminés, de manière exogène, par les objectifs qui leur sont assignés (Kherroubi, Millet et Thin, 2015), tantôt par les collègues enseignant-e-s, tantôt par la hiérarchie médicale. En l'espèce, le rôle d'éducateur ou d'éducatrice est étroitement lié à une fonction de « tri » scolaire qui préside à sa pratique et en détermine les finalités; son action sur les inégalités scolaires devient parfois inexistante, au pire dommageable.

L'externalisation des difficultés scolaires et l'étiquetage des populations

Nous avons observé dans certaines écoles une division du travail éducatif dans laquelle les éducateurs sociaux ou les éducatrices sociales sont mobilisé-e-s et attendu-e-s en tant qu'expert-e-s en «*populations en difficulté*» par les autres professionnel-le-s de l'école, les enseignant-e-s notamment. Et certain-e-s éducateurs et éducatrices acceptent d'endosser ce rôle. L'adhésion des professionnel-le-s à la fonction sociale qui leur est ici attribuée peut se comprendre en tenant compte de plusieurs éléments. D'une part, éducateurs sociaux ou éducatrices sociales et enseignant-e-s alimentent et partagent parfois une lecture «déficitariste» en termes de «handicap socioculturel» pour interpréter les difficultés des élèves et de leurs familles. Cette lecture justifie à leurs yeux le recours à un-e professionnel-le outillé-e de méthodes adaptées à une intervention spécifique. D'autre part, les éducateurs et les éducatrices se savent tenu-e-s (*via* leur cahier des charges) à une obligation de collaboration avec le personnel de l'école. Cela n'implique pas nécessairement une absence de négociation des rôles de chacun, mais tend néanmoins à favoriser une attitude à travers laquelle l'éducateur ou l'éducatrice social-e cherche à confirmer l'identité sociale d'expert des situations problématiques qui lui est attribuée. Dans ces circonstances, l'éducateur ou l'éducatrice, appelé-e à se révéler performant-e et compétent-e dans l'appréhension de situations scolaires à l'égard desquelles le personnel enseignant s'est déclaré peu outillé, se sait devoir répondre à la demande d'expertise formulée par l'équipe à son adresse. Il délivre alors une interprétation de la situation argumentée par des savoirs issus de la psychanalyse et de la clinique, donnant des conseils en matière de stratégie relationnelle à ses collègues enseignant-e-s... En résumé, il ou elle est dès lors contraint-e de se situer dans le régime de justification de la compétence. Ce régime ne laisse pas de place à une interrogation sur les pratiques scolaires et leurs effets sur les performances des élèves, mais alimente aussi une posture qui consiste à rechercher les causes de la difficulté scolaire du côté du comportement de l'enfant et du style éducatif des familles. Dès lors, le travail éducatif peut prendre la forme d'une éducation morale des familles et d'une action correctrice sur la subjectivité présumée défaillante des élèves et surtout, contribuer, comme nous avons

pu le constater, au développement de prises en charge sources d'étiquetage, de culpabilisation et de disqualification sociale.

L'hégémonie du paradigme médico-psychologique et le floutage des inégalités d'apprentissage

Dans certaines écoles, une grande partie de l'activité des éducateurs et des éducatrices est consacrée à la mission de repérage et de signalement des élèves suspectés de troubles. Leur cahier des charges leur enjoint de porter les cas à la connaissance de leur supérieur hiérarchique: les psychiatres de l'OMP qui détiennent un pouvoir décisionnaire sur l'orientation en enseignement spécialisé. Officiellement, les éducateurs et les éducatrices sont donc chargé-e-s de suivre une procédure préétablie d'«observation de l'enfant» pour que puisse être traitée, par d'autres, la situation de l'élève. Après quoi ils ou elles sont mandaté-e-s pour accomplir, en aval de la décision d'orientation, une mission de «développement des relations entre l'école et les familles»: contribuer, avec l'équipe éducative (enseignant-e-s et direction), à l'information, l'orientation et surtout l'accompagnement de la famille confrontée à une procédure d'orientation vers l'enseignement spécialisé. L'importance accordée à cette mission d'observation de l'enfant s'explique historiquement; elle est au centre des préoccupations qui ont conduit à la création du métier d'éducateur et d'éducatrice⁵. Compte tenu de la position d'infériorité qu'ils ou elles occupent dans la division du travail, leur rôle consiste alors à suivre les manières de faire qui ont été établies par d'autres, leurs supérieurs hiérarchiques, et considérées

⁵ Ainsi définies, les missions qui sont attribuées aux éducateurs sociaux et aux éducatrices sociales dans ce genre de procédure sont assez conformes à un mode de division du travail mis en place pendant l'entre-deux-guerres. Durant cette période, à l'occasion d'une vaste rénovation des maisons d'éducation, la profession d'éducateur et d'éducatrice a été créée pour assurer la prise en charge quotidienne des enfants et a été surtout pensée comme un relais de l'autorité thérapeutique. L'éducateur ou l'éducatrice «*doit pratiquer la mise en observation et consigner dans un dossier personnel un nombre aussi grand que possible de renseignements sur l'enfant. Ces éléments sont prépondérants pour préparer la tâche du médecin lors de la consultation médico-pédagogique ou de l'intervention psychothérapeutique. L'éducateur doit donc être formé à ces techniques et aux savoirs qui les fondent*» (Droux, 2018, p. 138).

par ceux-là même comme vertueuses. Cette division du travail tend à les confiner dans un rôle organisationnel d'opérateur ou d'opératrice ou d'aidant·e chargé·e de veiller au bon déroulement des prises en charge médico-psychologique. Ainsi le contenu de l'activité professionnelle des éducateurs sociaux et des éducatrices sociales se trouve ici défini à travers une dépendance étroite à l'égard des modes de raisonnement et de traitement médico-psychologique de l'échec scolaire, qui tendent à rechercher dans l'enfant et sa famille les causes de la difficulté scolaire (Deshayes, Payet, Pelhate et Rufin, 2019). Cette dépendance à l'égard de ces modes de raisonnement et de traitement médico-psychologique de l'échec scolaire s'explique pour partie par les contenus de savoirs délivrés à ces travailleurs sociaux et ces travailleuses sociales dans le cadre des sessions de formation continue; une formation continue qui est assurée par leur employeur, l'OMP, et qui propose essentiellement des apports théoriques issus des travaux relevant des neurosciences. Pour une autre partie, elle est justifiée par les trajectoires professionnelles des acteurs et des actrices. Avant d'occuper un poste d'éducateur ou d'éducatrice en milieu scolaire, nombre d'entre eux et elles ont travaillé au sein des écoles spécialisées dirigées par l'OMP, où le traitement médico-psychologique est largement institué et considéré comme légitime. Cette trajectoire professionnelle peut dans certains cas les amener à ne pas rechercher d'autres pistes d'interprétation de l'échec scolaire que celles proposées par une lecture exclusivement médicale du problème. Dès lors que les difficultés scolaires des élèves ne sont pas perçues comme une conséquence des inégalités sociales face à l'école, cela ne favorise pas le développement de pratiques sociales de lutte contre les inégalités scolaires. Qui plus est, une bonne partie des éducateurs et des éducatrices ne souhaitent pas réaliser des tâches qui sont directement liées aux apprentissages (aide aux devoirs, suivi de l'élève en classe dans ses acquisitions) se considérant incompetent·e·s dans ce domaine. Ainsi, la question des inégalités d'apprentissage demeure le plus souvent occultée par ces professionnel·le·s. Certes, à cette règle peuvent correspondre des exceptions. Nous avons ainsi pu constater que, dans un établissement en particulier, l'éducateur développe de sa propre initiative, en collaboration avec une enseignante à la retraite bénévole, un espace dédié au « *coaching* scolaire ». Chacun y assume un rôle en fonction de son domaine d'expertise: l'aspect didactique et le volet éducatif. Une enseignante à la retraite tente

alors, lorsque cela est possible, de mobiliser des méthodes d'apprentissage alternatives pour aider les élèves en difficulté. De son côté, l'éducateur s'investit davantage dans l'étayage des ressources subjectives : le soutien moral de l'élève, la restauration de la confiance en soi et en l'école. Dès lors que celui-ci ne se sent plus seul face aux difficultés, un tel dispositif peut aussi contribuer à rassurer et à encourager le titulaire de classe responsable de l'élève dans sa mobilisation pour faire progresser ce dernier. Le « *coaching scolaire* », envisagé de la sorte, peut participer à la lutte contre les inégalités d'apprentissage. Néanmoins, ces expériences sont non seulement très rares, mais encore très aléatoires. Elles dépendent d'initiatives isolées, qui plus est très variables dans leur mise en œuvre, tant elles sont contingentes des efforts individuels consentis.

Conclusion

Contrairement à l'objectif initial de la politique d'enseignement prioritaire, l'insertion d'éducateurs sociaux et d'éducatrices sociales au sein des écoles ne constitue pas *de facto* un instrument de lutte contre les inégalités scolaires. Dans les deux derniers contextes d'action, les professionnel·le·s développent peu de marge de manœuvre vis-à-vis de finalités préconstruites et légitimées, soit par des savoirs scientifiques qu'ils ou elles ne sont pas en mesure de discuter, soit au travers de pressions exercées par les proches collaborateurs et collaboratrices vis-à-vis desquel·le·s ils pensent avoir peu d'autonomie. Dans tous les cas, les cadres d'interprétation du réel qui s'imposent à elles et eux sont saturés de significations préétablies qui font de l'échec scolaire soit un problème strictement cognitif, soit un problème d'inadaptation des familles. Dans ces conditions, le caractère opaque et implicite des « *réquisits d'apprentissage* » (Bautier et Rayou, 2009) à la source de nombreuses inégalités d'apprentissage n'est quasiment jamais interrogé. Qui plus est, les inégalités de participation des parents sont entérinées par des pratiques visant principalement la normalisation et la surveillance de ceux qui sont repérés comme éloignés des normes scolaires. Cependant, dans certains contextes d'école, les professionnel·le·s peuvent travailler à rebours de cette conception. La possibilité que se

construire une culture collaborative fondée sur une posture réflexive semble ici déterminante, car elle permet aux actrices et acteurs d'agir sur certains réquisits de l'école. À travers cette posture réflexive, les actrices et acteurs prennent au sérieux l'idée selon laquelle les difficultés scolaires sont alimentées par la culture, par les attentes normatives, saisissables dans un fonctionnement institutionnel, mais encore par un style relationnel et communicationnel qui tend à exclure celles et ceux qui n'en partagent pas les codes. Dans ce cas, les professionnel-le-s développent des pratiques et des dispositifs visant explicitement à agir sur certains prérequis culturels. Cela consiste, par exemple, à lutter contre les préjugés et les stéréotypes véhiculés au sein de l'école à l'égard des styles éducatifs ou des modes de vie de certaines familles et élèves ; autant d'éléments qui peuvent influencer le jugement professoral et les décisions d'orientation (Cicourel et Kitsuse, 1963). Ces dispositifs ou pratiques ciblent également l'expérience et le vécu scolaires des élèves et de leurs familles. Ils cherchent à éviter l'activation de dynamiques relationnelles susceptibles de susciter, chez les élèves, des attitudes oppositionnelles peu compatibles avec les exigences du métier d'élève (van Zanten, 2001) et, chez les parents, un sentiment d'incompétence qui les empêche de se penser comme des actrices et acteurs légitimé-e-s à intervenir et à jouer un rôle dans la scolarité de leurs enfants. De ce point de vue, on peut affirmer que ces professionnel-le-s contribuent à lutter contre certains mécanismes institutionnels par lesquels l'école alimente les inégalités de participation.

Bibliographie

- Bautier, É. et Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. PUF.
- Bovey, L. (2022). *Aux marges de l'école inclusive. Une étude ethnographique des reconfigurations du rôle des enseignantes spécialisées et des carrières d'élèves dans les dispositifs de l'enseignement spécialisé vaudois*. Thèse de doctorat, FPSE-UNIGE.
- Castel, R. (1981). *La gestion des risques. De l'antipsychiatrie à l'après-psychanalyse*. Minuit.

- Champy, F. et Delaude, M.-O. (2015). Comment parler des professions ? Sagesse pratique, vulnérabilités et protections professionnelles. *La vie des idées*. <https://laviedesidees.fr/Comment-parler-des-professions.html>
- Charlot, B., Emin, L. et De Peretti, O. (2002). *Les aides-éducateurs*. Anthropos.
- Chéronnet, H. et Demailly, L. (2007). Politique de proximité et tentative de déstigmatisation dans un secteur de pédopsychiatrie. Rapport IFRESI/EPSM Lille-métropole.
- Certeau, M. de (1990). *L'invention du quotidien: Arts de faire* (Tome 1). Gallimard.
- Cicourel, A. V. et Kitsuse, J. I. (1963). *The Educational Decision-Makers*. Bobbs-Merrill Company.
- Deshayes, F., Payet, J.-P., Pelhate, J. et Rufin, D. (2019). « C'est déjà les parents qu'il faudrait éduquer ! » Intentions, opportunités et tactiques d'une pratique enseignante inconfortable. *Sociétés et jeunesses en difficulté*, 22. <http://journals.openedition.org/sejed/9569>
- Droux, J. (2018). L'éducation surveillée et ses professionnels: archéologie d'une intervention éducative aux marges de l'école (Genève, 1890-1970). *Raisons éducatives*, 22(1), 127-150.
- Fraser, N. (2004). Justice sociale, redistribution et reconnaissance. *Revue du MAUSS*, 23(1), 152-164.
- Giuliani, F. (2017). La construction située de collaborations inter-professionnelles en milieu scolaire. Le cas des éducateurs sociaux au sein des écoles primaires genevoises. *Les sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, 50(4), 89-109.
- Giuliani, F. (2018). De l'élève « perturbateur » à l'enfant « en souffrance ». Le traitement de la souffrance des enfants à l'école primaire: « agency » ou étiquetage. *Raisons éducatives*, 22, 151-172. <https://www.cairn.info/revue-raisons-educatives-2018-1-page-151.htm>
- Giuliani, F. (2019). L'éducation familiale au prisme du soupçon de maltraitances. Les enjeux du contrôle de l'information dans les relations entre l'école et les familles. *Sociétés et jeunesses en difficulté*, 22. <https://journals.openedition.org/sejed/9710>

- Giuliani, F. (2020). Contexte de conscience et sagesse pratique. Analyse des conditions d'émergence de la prudence dans les pratiques des éducateurs sociaux en milieu scolaire. Dans M. Kuehni (dir.), *Le travail social sous l'œil de la prudence* (p. 155-179). Schwabe Verlag; Éditions HETSL.
- Glaser, B. et Strauss, A. (2010). *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*. Armand Colin.
- Hughes, E. C. (1996). *Le regard sociologique*. EHESS.
- Kherroubi, M., Millet, M. et Thin, D. (2015). *Désordre scolaire. L'école, les familles et les dispositifs relais*. Éditions Pétra.
- Laforge, D. (2015). *Essais de sociologie institutionnelle*. L'Harmattan.
- Morel, S. (2014). *La médicalisation de l'échec scolaire*. La Dispute.
- Tardif, M. et Levasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif*. PUF.
- Van Zanten, A. (2001). *L'école et la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. PUF.
- Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Armand Colin.

Résumé

Basé sur des observations et des entretiens menés avec des éducateurs et des éducatrices en milieu scolaire du canton de Genève, ce chapitre questionne les effets du travail éducatif sur les inégalités scolaires.

La politique d'éducation prioritaire instaurée à Genève dès 2006 se manifeste notamment par la création de postes d'«éducateurs sociaux en milieu scolaire» chargés de mettre en œuvre un mandat éducatif auprès des élèves et de leurs familles. Ce chapitre montre que les effets de l'intervention éducative en milieu scolaire sont variables: lorsqu'il se développe au sein des écoles un partage du travail éducatif fondé sur une posture réflexive vis-à-vis de l'institution scolaire, l'action des éducateurs peut contribuer à réduire certaines formes d'inégalité tandis que celles-ci sont renforcées lorsque la division du travail est fondée sur une externalisation et une médicalisation de la difficulté scolaire.

Stefanie Rienzo

FPSE, Université de Genève

Quelle collaboration école-familles face aux inégalités de participation des parents ?

Introduction

Jusque dans les années 1960, en Suisse comme en France, l'école était fondée sur le principe républicain d'une égalité de traitement, d'indifférence aux différences (Payet, Sanchez-Mazas, Giuliani et Fernandez, 2011), pour offrir les mêmes chances de réussite scolaire à tou-te-s les enfants. Pour cela, elle mettait à distance leurs appartenances primaires et leur environnement familial et social. Elle était ainsi fermée au monde extérieur, et les enseignant-e-s avaient très peu de contacts avec les parents de leurs élèves (Delay, 2013). Cependant, face à la démocratisation de l'enseignement et la normalisation de la scolarisation au-delà du primaire (Isambert-Jamati, 1990), l'enjeu scolaire s'est accru, tout comme les inégalités (Bourdieu et Passeron, 1966). L'éducation est devenue progressivement le moyen d'allocation des places dans les sociétés développées (Felouzis, 2020).

Dans une société qui classe et place les individus en fonction du diplôme obtenu (Payet, 2017), il a paru de plus en plus urgent de développer de nouveaux dispositifs et politiques permettant d'atteindre réellement l'égalité des chances entre les enfants. C'est pourquoi, depuis la fin du xx^e siècle, une plus grande proximité entre l'école et

les familles a été mise en œuvre (Giuliani et Payet, 2014) au nom de la lutte contre l'échec et les inégalités scolaires (Périer, 2019). Cette forme de *travail avec autrui* s'ajuste à un nouveau cadre référentiel – l'équité individuelle – qui tient compte des particularités de chacun·e à des fins d'égalité (Payet et al., 2011). L'institution scolaire genevoise n'a pas échappé à cette nouvelle injonction au *travailler ensemble* qui s'est traduite depuis les années 2000 par la mise en place d'un double partenariat, avec diverses institutions socio-éducatives, d'une part, et avec les familles, d'autre part (Pelhate et Rufin, 2018). La collaboration école-familles y est présentée comme le moyen d'une prise en charge singulière des enfants pour leur bien. Elle est considérée *a priori* comme un facteur favorable à leur réussite scolaire (Payet, 2017).

Malgré les effets positifs supposés de ces relations, de nombreux malentendus et tensions persistent entre les enseignant·e·s et les parents (Akkari et Changkakoti, 2009), tout comme les inégalités scolaires (Bautier et Rayou, 2013; Felouzis, 2020; Felouzis et Goastellec, 2015). Cette norme participative (Giuliani, 2009) crée effectivement de nouvelles inégalités sociales face à l'école dites «inégalités de participation» (Fraser, 1992/2005) qui se répercutent sur la réussite scolaire des enfants et donc sur les inégalités d'apprentissage. Elles constituent un obstacle à la construction de relations symétriques¹ avec

¹ Les concepts de symétrie et d'asymétrie, d'horizontalité et de verticalité dans les rapports sociaux sont utilisés dans ce texte selon le sens donné par Payet et Purenne (2015). Ces auteur·e·s se sont inspiré·e·s des travaux du sociologue américain James Coleman (1982) dont la thèse centrale est la suivante: dans les sociétés modernes, les individus sont de plus en plus dépouillés de leurs ressources, de leurs capacités d'action propres et de leurs caractéristiques de personnes singulières. Il «*envisage toutefois les conditions de possibilité d'une nouvelle structure sociale plus soucieuse de la souveraineté des individus, en distinguant différentes voies de rééquilibrage dans une perspective égalitaire et démocratique*» (Purenne, 2015, p. 15) afin de réduire l'asymétrie présente au sein de la société. Il ne s'agit pas de concevoir ces différents concepts dans le sens où les acteurs et actrices devraient avoir les mêmes rôles et les mêmes responsabilités pour être dans une relation symétrique. Au contraire, il s'agit d'appréhender les relations entre les institutions et les «*acteurs faibles*» (Payet, Giuliani et Laforgue, 2008) faisant face à une disqualification qui les prive d'un statut d'égal dans une réciprocité des perspectives (Schütz, 1987) et «*affaiblis par une catégorisation de l'action publique qui particularise et naturalise leur place dans l'espace social*» (Payet et Laforgue, 2008, p. 9).

les enseignant-e-s du fait que certains parents sont dans l'impossibilité de prendre pleinement part à l'interaction et à la scolarité de leur enfant, car ils ne maîtrisent pas les règles du jeu qui s'imposent à eux (Périer, 2019). En outre, l'injonction à la collaboration n'est pas dénuée de présupposés sur l'inadéquation des aptitudes parentales (Serir, 2017). Cela nous amène à penser qu'elle aurait tendance à accentuer les inégalités tout en stigmatisant et en catégorisant davantage les parents, en particulier ceux de milieux défavorisés qui ne correspondraient pas à l'image du « client idéal » (Becker, 1997) des enseignant-e-s et qui ne répondraient pas à leurs attentes.

Une réflexion sur les conditions et sur les modalités de mise en œuvre de la collaboration école-familles semble dès lors indispensable dans un contexte où les inégalités sociales et scolaires persistent malgré la volonté de l'institution scolaire de les réduire. Quelles sont les contraintes et les difficultés rencontrées par les enseignant-e-s et par les parents pour collaborer ? Quelles seraient les pratiques collaboratives à développer avec les parents pour pouvoir réduire les inégalités de participation auxquelles ils sont confrontés et ainsi favoriser la réussite scolaire de tou-te-s les enfants, quel que soit leur niveau socioculturel ? Quelles seraient les conceptions et les valeurs sur lesquelles devraient s'appuyer ces pratiques ?

Afin de répondre à ces questions, notre contribution est fondée sur une partie des résultats obtenus au cours de notre recherche doctorale (Rienzo, en cours) qui interroge la construction de la collaboration entre les enseignant-e-s et les parents au sein de l'enseignement primaire à Genève. L'enquête de terrain s'est effectuée dans une démarche inductive à travers une perspective ethnographique (Cefäi, 2010; Pelhate et Rufin, 2016; Woods, 1990) et compréhensive (Charmillot et Seferdjeli, 2002; Kaufmann, 2014). Les données récoltées qui servent de base à notre analyse sont issues de deux terrains distincts.

Le premier est composé de six écoles genevoises de milieux socio-culturels différents dans lesquelles nous avons suivi des enseignant-e-s et des familles durant une année scolaire entière entre 2018 et 2021. Nous avons effectué des observations *in situ* (Arborio et Fournier, 2014; Peretz, 2004) des moments emblématiques des relations école-familles

(réunions de parents, entretiens entre enseignant-e et parents) et de l'activité des enseignant-e-s en classe. En parallèle de nos observations, nous avons réalisé des entretiens semi-directifs (Blanchet et Gotman, 2015; Kaufmann, 2014) avec les enseignant-e-s, les parents et les enfants. Le deuxième terrain, quant à lui, est composé uniquement de l'école (de milieu socioculturel moyen, proche du défavorisé) dans laquelle nous avons enseigné en duo pendant deux années scolaires d'août 2018 à juin 2020 dans une classe de 7P que nous avons suivie en 8P. Notre statut d'enseignante nous a permis de réaliser des observations participantes (Lapassade, 2002; Peneff, 2009) au sein de notre classe et de la vie ordinaire de l'établissement. De plus, nous avons également mené des entretiens semi-directifs avec les enseignant-e-s et les différent-e-s intervenant-e-s scolaires de l'école, nos élèves et leurs parents.

Dans un premier temps, nous chercherons à mettre en évidence les contraintes et les difficultés rencontrées par les acteurs et actrices, qui empêchent le développement de relations symétriques entre les enseignant-e-s et les parents et la lutte contre la reproduction des inégalités sociales à l'école. Dans un deuxième temps, nous nous focaliserons sur trois enseignant-e-s travaillant étroitement ensemble et ayant décidé de se distancier d'un enseignement «traditionnel». Nous présenterons les pratiques mises en œuvre avec les parents de leurs élèves ainsi que les conceptions et les valeurs sur lesquelles elles s'appuient. Cela nous permettra d'identifier *in fine* quelles seraient les conditions nécessaires à la construction d'une collaboration école-familles capable de réduire les inégalités de participation des parents et, par ricochet, les inégalités d'apprentissage entre les enfants.

Les contraintes et les difficultés rencontrées par les enseignant-e-s et les parents pour collaborer

Comme le montrent de nombreuses recherches en éducation, plusieurs malentendus, tensions et conflits s'immiscent dans les relations entre les enseignant-e-s et les parents (Akkari et Changkakoti, 2009; Chartier et Payet, 2014; Chartier, Rufin et Pelhate, 2014; Payet et Giuliani, 2014; Rienzo, 2022; Scalabrini et Ogay, 2014). Nous supposons que ce sont

les contraintes institutionnelles et les difficultés rencontrées par ces acteurs et actrices dans leur quotidien qui les empêchent, en partie, d'atteindre l'idéal de partenariat préconisé par l'institution scolaire. Ces obstacles ne permettent pas l'établissement d'une collaboration école-familles tenant compte des inégalités de participation des parents et favorisant la réduction des inégalités d'apprentissage.

La pression du cadre institutionnel

Tout d'abord, l'action des enseignant·e·s est configurée par un cadre institutionnel qui a pour fonction d'évaluer, de sélectionner, d'orienter et de classer les enfants selon les notes obtenues. Dans un système scolaire basé sur une telle idéologie méritocratique (Tenret, 2011), les enseignant·e·s subissent une forte pression pour transmettre aux enfants les contenus d'enseignement inscrits dans le plan d'études romand (CIIP, 2010) qui indique les objectifs d'apprentissage à atteindre pour accéder au degré de scolarité suivant. Il est souvent entendu dans les discours des enseignant·e·s qu'ils et elles courent après le temps et qu'ils et elles n'ont pas la possibilité d'aider tou-te-s leurs élèves.

«Je connais le programme et je sais qu'il va de plus en plus vite, notamment en 7P. Il faut y aller, car ça ne sert à rien de penser qu'on pourra rattraper les lacunes des enfants l'année suivante. On n'a jamais le temps de tout faire.» (Extrait d'entretien avec une enseignante de 5P)

Nos observations et nos entretiens montrent que les enseignant·e·s, craignant que leurs élèves accumulent du retard et soient en échec, font généralement tout leur possible pour suivre le programme imposé et leur permettre d'atteindre les objectifs. Étant donné l'obligation de les évaluer un certain nombre de fois par trimestre dans chaque discipline, l'évaluation structure et régit leurs pratiques et leur enseignement. Elle est devenue une réelle obsession chez ces acteurs et actrices professionnel·le·s, du fait de l'importance des notes pour la suite du parcours des enfants.

Partant du postulat que les enseignant·e·s sont initialement favorables à l'égalité des chances, ayant pour vocation et pour souhait

de faire réussir tou-te-s leurs élèves, nous faisons l'hypothèse que ce sont les attentes institutionnelles qui priment pour définir leur agir. Dans un système scolaire où la fonction traditionnelle de tri, de classement et de sélection se combine désormais avec une pression à l'efficacité (comparaison entre systèmes éducatifs *via* PISA), les enseignant-e-s sont tenu-e-s de plus en plus de rendre des comptes à leur direction. Par un phénomène de cascade, cette pression se répercute entre enseignant-e-s et chacun-e d'entre eux et elles doit rendre aussi des comptes (de façon plus informelle, mais non moins exigeante) au ou à la collègue qui prendra en charge les enfants l'année suivante. Pourtant, les enseignant-e-s sont bien conscient-e-s que le séquençage croissant du temps scolaire par l'évaluation ne permet pas de respecter le rythme d'apprentissage et le développement de chaque enfant. Ils et elles savent pertinemment qu'aux moments de plus en plus nombreux et fractionnés d'évaluation, certain-e-s de leurs élèves ne sont pas encore prêt-e-s.

« Il y a quand même certaines choses avec lesquelles je ne suis pas très à l'aise comme savoir à quel moment je mets les évaluations. Parce que tu finis toujours par te faire rattraper par le temps et tu n'as pas d'autres choix que de faire l'évaluation. » (Extrait d'entretien avec une enseignante de 5P-6P)

Afin d'aider au mieux chacun-e de leurs élèves, les enseignant-e-s utilisent divers moyens au sein de leur classe. Ils et elles différencient leur enseignement, élaborent des activités selon les besoins des enfants tout en variant les modalités d'apprentissage, réalisent des remédiations et mettent en place des mesures d'accompagnement, comme l'enseignant-e chargé-e du soutien pédagogique (ECSP), les études surveillées ou le soutien hors temps scolaire. Ces pratiques ne permettent pas pour autant d'atteindre la réussite scolaire de chaque enfant, ce qui place les enseignant-e-s dans une position délicate, inconfortable, dans laquelle ils et elles doutent de leurs propres compétences. Une forme de fatalisme peut alors survenir pour éviter de souffrir et faire face à une culpabilisation permanente.

Les conceptions de la collaboration école-familles

C'est dans ce cadre institutionnel strict, sélectif et stressant que la collaboration école-familles s'est développée. Différentes prescriptions ont été édictées, cadrant et normalisant l'action des enseignant-e-s et des parents. Parmi celles-ci se trouvent le *Règlement de l'enseignement primaire* (DIP, 1993), la *Loi sur l'instruction publique* (Grand Conseil, 2016), les *cahiers des charges des enseignants*² et diverses directives³. Dans ces textes officiels, la collaboration est toujours envisagée de manière positive; elle ne peut qu'être bénéfique et «à favoriser», notamment au sein du réseau d'enseignement prioritaire (REP), du fait de la présence d'un grand nombre de familles étrangères, peu familières avec la culture scolaire locale ou la culture scolaire tout court. Tant les enseignant-e-s que les parents d'élèves sont présenté-e-s dans ces documents comme des acteurs et actrices complémentaires: «*les parents d'élèves et l'école doivent entretenir des relations suivies*» (DIP, 1993, p. 15); les parents sont «*des partenaires de l'action éducative, [...] coresponsables d'une bonne communication entre l'école et les familles*» (DIP, 2010a, p. 2). Les types et les modalités de rencontres avec les parents, leur fréquence, ainsi que les modalités de communication orales et écrites sont également décrits (DIP, 2010a; DIP, 2013).

Les enseignant-e-s doivent rencontrer les parents au minimum trois fois pendant l'année scolaire pour les tenir informés de la scolarité de leur enfant. Ils et elles n'ont donc pas le choix et doivent collaborer avec les parents. Mais nous mettons en évidence qu'ils et elles le font en réinterprétant les prescriptions institutionnelles à l'intérieur de leur activité d'enseignement pour qu'elles fassent sens pour eux. Plusieurs attentes en découlent. Les parents doivent tout d'abord s'investir dans la scolarité de leur enfant en suivant son travail, l'aider à s'organiser et à réviser pour les évaluations, vérifier que ses devoirs soient faits et venir aux rencontres avec les enseignant-e-s. Ils doivent veiller à signer

² Charte et cahier des charges de l'enseignant primaire (DGEP, 1996), Cahier des charges de l'enseignant-e primaire (DGEP, 2014).

³ Relations famille-école (2010a), Réseau d'enseignement prioritaire (DIP, 2012), Transmission de l'évaluation aux familles (DIP, 2013).

l'agenda, les talons-réponses, les évaluations et le livret scolaire. Enfin, ils doivent informer les enseignant-e-s lorsque leur enfant est absent-e ou lorsqu'un problème important est survenu dans la famille.

« Certains parents ne sont pas présents à la maison. Ça se sent par le suivi des signatures, des devoirs non faits, etc. Alors oui, ils ont leur métier, je comprends, mais on sent que certains enfants doivent se débrouiller seuls alors qu'ils ont encore besoin de leurs parents. »
(Extrait d'entretien avec un enseignant de 8P)

Nous avançons que c'est selon cette définition de la collaboration que les parents sont censés constituer un appui pour le corps enseignant permettant d'atteindre la réussite scolaire des enfants. Leur présence dans l'école semble sollicitée avant tout, et parfois uniquement, pour répondre aux attentes enseignantes et non pour développer des relations symétriques basées sur la confiance mutuelle.

Bien que les prescriptions officielles imposent aux enseignant-e-s la mise en œuvre d'un enseignement différencié selon les besoins des enfants dans le but de réduire leurs différences (DIP, 1993), ces professionnel-le-s éprouvent de manière générale de la peine à répondre à cette injonction et le font très peu en pratique (Kahn, 2010). La majorité des enseignant-e-s de notre étude sont d'avis que les moyens alloués sont insuffisants et que la forme actuelle du système scolaire ne permet pas à chaque enfant de réussir. C'est dans cette configuration d'un sentiment d'impuissance que le besoin des parents se révèle : si l'école ne parvient pas à faire réussir tou-te-s les élèves, c'est aux familles qu'il revient de rendre les conditions plus favorables à la réussite scolaire.

Ens: *« Alors l'école, elle peut proposer des choses pour aider votre enfant, mais au final, il y a peu de choses qu'on peut vraiment faire. Donc le but, c'est de voir un peu avec vous aussi comment on peut réussir à soutenir votre enfant ensemble et voir ce que vous, vous pourriez faire. »*

L'enseignante énumère les solutions proposées par l'école.

M: *« D'accord, très bien. »*

Ens: *«Voilà ce que l'école peut proposer. Alors je voulais savoir comment vous avez fait l'année passée avec votre fils. Est-ce que vous l'avez aidé pour certaines choses? Comment ça s'est passé?»* (Extrait d'observation entre une enseignante de 5P et une mère de milieu défavorisé)

Pour impliquer les parents dans la scolarité de leur enfant, plusieurs types de comportement de la part des enseignant-e-s peuvent s'établir. Le premier consiste à voir régulièrement les parents pour discuter de la progression de l'enfant et de ses difficultés. Il s'agit d'enseignant-e-s qui considèrent la collaboration école-familles comme étant très importante pour viser la réussite scolaire des enfants. Ils et elles souhaitent ainsi travailler avec les parents pour trouver des solutions ensemble. Malgré les inégalités de participation auxquelles certains parents sont confrontés, ces enseignant-e-s essayent de les impliquer selon leurs compétences et leurs possibilités. Dans cette conception, les parents représentent les principaux «experts» de leur enfant; il semble impossible de faire sans eux.

«L'enfant vient à l'école et il vit en famille. Il est entre ces deux pôles. S'il voit qu'on a le même discours à la maison et à l'école, je pense qu'il va mieux grandir. C'est indispensable, car je pense que l'enfant ne va pas grandir sans ses parents. Bien sûr que c'est important pour nous les enseignants de collaborer avec les parents. Ce n'est pas possible autrement.» (Extrait d'entretien avec une enseignante de 4P)

Le deuxième type consiste à déléguer aux parents la responsabilité d'aider leur enfant à la maison. Du fait d'un sentiment d'impuissance face aux contraintes institutionnelles développées précédemment, ces enseignant-e-s semblent penser que la réussite scolaire des enfants ne peut s'obtenir que si les parents s'impliquent dans leur scolarité, principalement lorsqu'ils et elles sont en situation de difficulté. Selon eux et elles, la collaboration école-familles comporte des rôles bien définis pour chacun-e des acteurs et actrices de cette relation: les parents doivent combler les manques de l'école à la maison et les enseignant-e-s doivent faire du mieux possible dans le temps imparti en classe pour que leurs élèves atteignent les objectifs.

«Je pense que ces parents ont déjà fait beaucoup. C'est vrai qu'ils s'étaient beaucoup investis en 4P, surtout la maman. Mais à côté de

ça, je trouve que ce n'est pas la bonne technique de remettre toute la faute sur le gamin. Du coup, pendant cet entretien, j'ai essayé de contrebalancer en disant que ses parents allaient encore plus l'aider à s'organiser à la maison, qu'ils étaient là pour lui, en essayant vraiment de lui montrer qu'il n'est pas tout seul et que ce n'est pas qu'à lui de tout gérer contrairement à ce qu'ils lui font ressentir. Ils doivent être là pour lui s'ils veulent qu'il réussisse.» (Extrait d'entretien avec une enseignante de 6P)

Enfin, le troisième type de comportement se situe dans l'entre-deux, entre la reconnaissance de l'importance de l'implication des parents et le doute sur leurs compétences. Étant conscient·e·s des inégalités de participation auxquelles certains parents peuvent être confrontés, les enseignant·e·s essaient tant bien que mal de faire sans eux pour ne pas creuser davantage ces inégalités. Cela ne signifie pas pour autant qu'ils et elles considèrent que la réussite scolaire des enfants peut s'atteindre sans l'aide de leurs parents. Au contraire, ils et elles semblent d'avis que plus les parents s'investiront, plus les enfants obtiendront de bons résultats.

«Si les parents peuvent aider à la maison, c'est toujours mieux pour l'enfant. C'est clair que c'est plus simple pour rattraper certaines choses, car on n'arrive pas à contrecarrer toutes les difficultés. Lorsque les parents ne sont pas derrière l'enfant, c'est plus difficile pour nous, même si on sait que certains ne peuvent pas et qu'il y a de fortes inégalités encore aujourd'hui.» (Extrait d'entretien avec un enseignant de 5P)

Ces comportements peuvent être le fait d'un·e même enseignant·e, selon sa carrière, ses expériences, les parents qui lui font face et leurs caractéristiques, les élèves et leurs difficultés. Les enseignant·e·s sont sans cesse en train de se demander s'ils et elles peuvent compter sur les parents. Cela a pour conséquence toute une activité de jugement envers ces derniers et, particulièrement, ceux qui n'ont pas les possibilités de répondre aux attentes des enseignant·e·s et qui ne correspondent pas à leur image du client idéal (Becker, 1997). C'est finalement lorsque ces situations surviennent que nous pouvons observer chez les enseignant·e·s une déresponsabilisation vis-à-vis de l'échec scolaire: si les inégalités persistent, c'est parce que les parents ne s'impliquent pas dans la scolarité de leur enfant.

Les inégalités de participation des parents

De leur côté, les parents n'ont pas d'autre choix que de se plier aux attentes institutionnelles, faisant généralement leur maximum pour que leur enfant ait toutes les chances à disposition pour réussir étant donné l'importance que cela peut avoir pour son futur. Loin d'être démissionnaires et désinvestis de la scolarité de leur enfant, ils sont généralement preneurs et reconnaissants des différentes solutions proposées par les enseignant·e·s (Conus, 2017).

« Ce n'est pas facile quand on ne peut pas aider notre enfant. C'est très difficile, alors moi je suis toujours contente quand les enseignants veulent nous aider, car moi je ne peux pas à cause du français. »
(Extrait d'entretien avec une mère de milieu défavorisé)

Ces parents sont néanmoins confrontés à de nombreuses inégalités de participation (Fraser, 1992/2005), les empêchant de répondre aux attentes des enseignant·e·s et de leur montrer leur implication. Parmi celles-ci, comme pour une précédente recherche (Rienzo, 2022), nous pouvons relever la barrière de la langue, le manque de compétences scolaires, la peur de déranger, l'indisponibilité liée au travail, la non-connaissance du système scolaire et de ses normes, l'absence ou la faiblesse du cadre institutionnel, la crainte d'affronter la réalité et de reproduire leur propre échec. De plus, les attentes scolaires relatives au « *métier d'élève* » (Perrenoud, 2010) sont très peu explicitées, ce qui ne permet pas aux parents éloignés de la culture scolaire d'aider leur enfant à s'en accommoder. Ces inégalités les empêchent finalement de participer à sa scolarité sur le même pied d'égalité que les enseignant·e·s, cela pouvant se répercuter sous forme d'inégalités scolaires. Des malentendus et des tensions peuvent donc surgir entre les enseignant·e·s et les parents qui ne se comprennent pas, semblant pourtant avoir dans la plupart des cas des représentations et des attentes *a priori* similaires en matière de collaboration pour le bien de l'enfant (Rienzo, 2022).

Bien que les enseignant·e·s aient conscience de la présence de ces inégalités au sein de la collaboration école-familles, il nous semble que cela a pour effet de confirmer leurs jugements sur les parents. Leurs

attentes seront satisfaites avec certains types de parents, alors qu'elles ne le seront jamais avec d'autres.

« Effectivement, il y a des inégalités, mais il y en a dans tout. Je ne dis pas qu'on doit favoriser ces inégalités, je pense qu'il faut y être attentif pour essayer de faire au mieux mais il y en a de toute façon dans le sens où les enfants ne viennent pas tous du même milieu, ils n'ont pas tous le même vécu et leurs parents n'ont pas tous les mêmes connaissances, les mêmes compétences. Mais des fois, c'est frustrant parce qu'on a envie de pouvoir aider telle famille ou tel élève mais voilà, on ne peut pas tout faire et lorsque les parents ne peuvent pas aider, ce n'est pas simple, et du coup on pourrait laisser tomber. »
(Extrait d'entretien avec une enseignante de 1P)

Cela renforce leur vision déficitaire des parents de milieux défavorisés (Giuliani et Payet, 2014) et leur sentiment de ne pas pouvoir compter sur eux. De ce fait, ces parents sont mis à distance, ce qui a pour conséquence le maintien de relations asymétriques et probablement des inégalités scolaires.

Les enseignant·e·s, tout comme les parents, peuvent se sentir démuni·e·s, impuissant·e·s dans un système scolaire qui classe les enfants et qui influence les destins sociaux (Dubet, Duru-Bellat et Vérétoit, 2010). Face à la persistance de l'échec scolaire, une grande partie des acteurs et actrices apparaissent fatalistes, tant il devient presque normal de considérer qu'il y aura toujours des enfants en position d'échec. Dans de telles configurations, ils et elles ne peuvent développer des relations de confiance leur permettant de trouver des solutions adaptées aux besoins des enfants, mais également aux moyens de chaque famille. Outre les conditions nécessaires à une collaboration école-familles capable de véritablement lutter contre les inégalités, ne faudrait-il pas plutôt interroger le système scolaire lui-même, ses normes et ses valeurs ?

Les pratiques singulières de trois enseignant-e-s genevois-e-s dans la collaboration avec les parents

Dans le cadre de notre thèse de doctorat (Rienzo, en cours), nous avons eu l'opportunité de suivre trois enseignant-e-s qui ont développé leur propre pédagogie. Ils et elles mettent en œuvre de nouvelles pratiques collaboratives avec les familles, différentes de ce qui est habituellement observé dans les classes, dans le but de contrecarrer les inégalités de participation des parents afin que ceux-ci puissent réellement s'investir dans la scolarité de leur enfant et l'aider dans ses apprentissages pour viser sa réussite.

Une philosophie humaniste de l'enseignement

Ces trois enseignant-e-s ont développé une pédagogie que l'on pourrait qualifier d'humaniste selon la conception de l'éducation de Montaigne⁴, expliquée par Jolibert (2009, 2021). Montaigne critique l'éducation traditionnelle fondée principalement sur l'apprentissage par cœur qui ne vérifie pas la compréhension et sur l'enseignement collectif qui ne permet pas l'adaptation de l'enseignant-e à chaque enfant. Au contraire, il prône une éducation qui apprend d'abord à vivre et qui privilégie l'expérience et le plaisir. De plus, il valorise l'enseignement personnalisé et le dialogue entre l'enseignant-e et l'enfant, faisant référence à Socrate et au dialogue platonicien. Une place plus importante est finalement laissée aux élèves pour qu'ils et elles apprennent par eux-mêmes et elles-mêmes : la parole de l'enseignant-e n'est plus uniquement verticale, descendante, pour qu'un dialogue plus horizontal et une plus grande proximité puissent s'installer.

S'inspirant fortement de ces principes, les trois enseignant-e-s de notre enquête considèrent que leur enseignement est avant tout une

⁴ Michel de Montaigne (1533-1592) était un philosophe, humaniste, moraliste et écrivain français. Il est l'auteur de l'œuvre *Les Essais*, rédigée à partir de l'année 1572 jusqu'à sa mort, dans laquelle il aborde sa vision de l'éducation, mais également d'autres thèmes comme l'enfance, la mort, la religion, les coutumes, etc.

philosophie orientée sur la bienveillance, la compassion, l'empathie, la solidarité, la convivialité, le sens du partage, de l'accompagnement et de l'aide. Leurs valeurs sont le bien-être des enfants, la cohésion de groupe, le bien-vivre ensemble, le respect, l'entraide et la confiance en soi. Afin que chaque enfant se sente bien et puisse avancer selon son rythme, il leur semble essentiel de mettre en œuvre des suivis individualisés.

Au sein de leur classe, les élèves sont autonomes et responsabilisé-e-s ; ce sont eux et elles qui choisissent, en concertation avec leur enseignant-e, ce dont ils et elles ont besoin pour pouvoir apprendre et atteindre les objectifs fixés, tant au niveau des activités que des modalités d'apprentissage. Les enseignant-e-s ont pour rôle d'accompagner les enfants selon leurs besoins, leurs ressentis, leurs expériences, leurs envies, leurs caractéristiques, etc. Ils et elles visent à s'écarter d'une relation de pouvoir entre l'enseignant-e et l'enseigné-e (Freire, 2013), et à construire à la place une relation symétrique dans laquelle les enfants ont la possibilité de s'émanciper et de développer une pensée autonome.

« C'est une individualisation du travail en fonction des besoins de l'enfant. C'est ce qu'on fait avec les devoirs. L'enfant et l'enseignant vont négocier. On discute de ses difficultés et de ses acquis, puis on se met d'accord sur les activités qu'il doit faire. » (Extrait d'entretien avec un des trois enseignant-e-s)

Ces enseignant-e-s ont aussi à cœur de bannir la compétition. Pour cela, ils et elles ont par exemple développé un système d'évaluation dit « évaluations en séries ». Les enfants ont la possibilité de faire trois fois l'évaluation sur un thème enseigné. En fonction du résultat obtenu, ils et elles ont le choix de valider leur note ou de la réaliser une nouvelle fois. Entre chaque évaluation, les enseignant-e-s mettent à disposition des enfants des ateliers de remédiation leur permettant de travailler les notions jugées encore difficiles. En outre, ces enseignant-e-s ont développé un système de notation propre à chaque enfant, ce qui permet d'éviter la comparaison, les jalousies et les rivalités. Ainsi, ils et elles essaient d'amener les enfants à se distancier de la valeur des notes afin qu'ils et elles puissent retrouver du plaisir à apprendre et à enrichir leurs connaissances sur le monde. Les discours de leurs élèves semblent confirmer les bienfaits de cette méthode ;

la plupart d'entre eux et elles n'apprennent plus uniquement pour avoir des « bonnes notes » et le stress engendré par les évaluations est diminué.

« Avant, je n'aimais pas l'école, j'avais toujours des mauvaises notes et je stressais beaucoup. Maintenant, je suis contente d'y aller et d'être dans cette classe. On apprend plein de choses intéressantes. L'enseignant m'écoute et on fait des activités chouettes. Je ne stresse plus pour les évaluations, car avec lui, ce n'est pas le plus important. Tout le monde s'entraide et réussit. » (Extrait d'entretien avec une élève de 8P)

À travers leur enseignement, les trois enseignant-e-s souhaitent se détacher de la fonction sélective de l'école et amortir le poids de l'évaluation. Comme le désirent idéalement un bon nombre d'enseignant-e-s – tout en n'y parvenant pas du fait de la pression du cadre institutionnel –, ils et elles s'attachent fortement à retrouver ce qui, pour eux et elles, devrait constituer le sens premier de l'école : aider les enfants à se développer et à se former selon leurs penchants intérieurs et à acquérir des connaissances qu'ils et elles pourront appliquer dans les pratiques sociales, dans les différentes situations de la vie (Jolibert, 2019). Cela va de pair avec la nécessité pour les enfants de retrouver l'envie et le plaisir d'apprendre.

Des pratiques impliquées avec les parents

Dans cette philosophie d'enseignement, les parents occupent une place centrale. Ces trois enseignant-e-s souhaitent rééquilibrer l'asymétrie persistante entre le rôle des parents et celui de l'école, mettant en avant une contradiction au sein de l'institution scolaire genevoise malgré la loi indiquant que « *la famille et l'école doivent collaborer à l'éducation et à l'instruction des enfants* » (DIP, 1993, p. 15).

« Malgré ce qu'elle affirme politiquement, l'école pense quand même devoir prendre en charge la totalité de l'éducation des enfants face aux pratiques soi-disant “mauvaises” de certaines familles. Mais d'un autre côté, elle souhaite impliquer les parents dans la scolarité des enfants selon des attentes bien précises, un peu pour les conformer aux normes scolaires finalement. » (Extrait d'entretien avec un des trois enseignant-e-s)

Ces enseignant-e-s estiment au contraire que l'éducation familiale des enfants devrait avoir beaucoup plus d'importance que l'éducation scolaire. Ils et elles ont à cœur de rendre aux parents leur autorité éducative, les considérant comme les seules personnes capables de décider pour et avec leur enfant. Les pratiques mises en œuvre ont alors pour but d'établir une relation symétrique dans laquelle les parents peuvent agir, ainsi qu'un lien de confiance permettant de travailler ensemble pour le bien de l'enfant.

« Tu parles quand même de la prunelle de leurs yeux. Ce sont les parents qui savent ce qui est le mieux pour leur enfant. Par exemple, on a mis en place les devoirs à choix, car personne n'était satisfait. Cette solution, on l'a trouvée avec les parents et les enfants. On les a écoutés parce qu'ils n'avaient pas tous les mêmes envies et besoins. »
(Extrait d'entretien avec une des trois enseignant-e-s)

Tout commence lors de la réunion de parents qui a lieu en début d'année. Ayant conscience qu'il est difficile pour certains parents de se libérer tôt de leur travail, elle ne débute jamais avant 19 heures. Dans les cas où l'horaire ne conviendrait pas, les enseignant-e-s proposent toujours de voir les parents à un autre moment ou de les appeler pour leur transmettre les informations importantes. Ils et elles proposent également un service de garde à l'intérieur de l'école pendant ces réunions pour les parents qui n'auraient pas la possibilité de compter sur un proche ou de payer quelqu'un pour s'occuper des enfants. Ces derniers et ces dernières sont les bienvenu-e-s contrairement aux autres écoles qui leur interdisent de venir et dans lesquelles les réunions de chaque classe ont souvent lieu en même temps, nécessitant parfois la présence des deux parents.

Durant l'année, ces enseignant-e-s effectuent plusieurs entretiens individuels formels et/ou informels avec les parents en fonction de leurs besoins et de ceux de leur enfant, des questions qu'ils pourraient avoir, des difficultés qu'ils rencontrent. Aucune norme ne définit le cadre et le déroulement précis de ces rencontres, laissant la possibilité aux parents de les moduler selon leur convenance. Elles peuvent s'effectuer dans la classe, dans un café, chez les parents ou par téléphone. Les enseignant-e-s

s'adaptent à leur emploi du temps et à leur rythme de vie, cherchant des solutions qui conviendraient à tou-te-s les partenaires.

« Je ne comprenais pas pourquoi un père ne venait jamais aux rendez-vous alors je lui ai proposé d'aller chez lui. Il a accepté et c'est à ce moment-là que je me suis rendu compte qu'il était en fauteuil roulant. Il m'a expliqué qu'il était difficile pour lui de se déplacer, mais comme il avait honte de sa situation, il m'évitait. Depuis, c'est moi qui vais chez le père pour discuter. »
(Extrait d'entretien avec un des trois enseignant-e-s)

Les rencontres avec les parents permettent aux enseignant-e-s de leur prodiguer des aides ou des conseils touchant aussi bien les apprentissages des enfants que des domaines plus privés. Par exemple, une famille migrante ne disposait pas d'un logement assez grand pour qu'elle puisse vivre convenablement et apporter le confort nécessaire aux apprentissages des enfants. Les enseignant-e-s ont alors rédigé une lettre à l'office de la migration pour expliquer les conditions de vie de cette famille et appuyer sa demande d'un logement plus grand.

Enfin, les enseignant-e-s organisent, toujours en soirée, des « colloques » avec les parents pendant lesquels ils et elles abordent des thématiques choisies par ces derniers, telles que les devoirs ou le passage au cycle d'orientation. Ces moments permettent aux parents d'échanger autour de leurs conceptions, de leurs expériences, de leurs pratiques et de leurs inquiétudes. Ils sont libres de s'exprimer et de donner leur avis, tout en créant du lien et un sentiment d'appartenance.

Nous constatons que ces trois enseignant-e-s ne s'en tiennent pas uniquement au rôle traditionnel imposé et défini par l'institution scolaire. Leur champ d'action est élargi au-delà de la stricte sphère du scolaire, ce qui leur permet de répondre réellement aux besoins spécifiques des familles et de leur rendre leur pouvoir d'action (Bacqué et Biewener, 2013).

Les conditions pour réduire les inégalités

La collaboration avec les parents recherchée par ces trois enseignant-e-s repose sur une attention aux situations singulières et aux besoins

propres des parents, ce qui permet la mise à distance des inégalités de participation auxquelles ils sont confrontés. Les attentes envers les parents ne sont plus définies « par le haut », de manière verticale, pour répondre aux besoins de la société. Au contraire, les relations sont horizontales, plus symétriques, du fait qu'elles se développent en fonction des besoins des parents, de leurs moyens, de leurs ressources et de leurs possibilités. Ce sont les enseignant·e·s qui s'adaptent aux parents et non plus seulement ces derniers qui doivent se conformer aux normes scolaires.

Ces enseignant·e·s, partant du postulat que les parents sont capables, font l'objet d'un *empowerment* (Bacqué et Biewener, 2013). Cette théorie implique de mettre l'accent sur le renforcement des ressources existant chez les parents pour qu'ils puissent prendre le relais, être de véritables partenaires et devenir indépendants.

« Avec cette maman, on a fait beaucoup d'entretiens de valorisation. C'est en lien avec la notion d'acteurs faibles. C'est des entretiens avec quelqu'un qui a été socialement très affaibli par l'institution et la violence qu'elle fait. C'est vraiment le cas typique de cette famille qui a été affaiblie par ce système. Dans ces cas, c'est à nous d'aider les parents à se sentir mieux dans ce système pour leur permettre d'avoir les moyens d'aider leur enfant ensuite. » (Extrait d'entretien avec un·e des trois enseignant·e·s)

Ce sont ces conditions de faisabilité d'une collaboration authentique et symétrique qui permettent *in fine* la construction d'une réelle confiance entre les acteurs et actrices, pouvant alors agir ensemble pour le bien et la réussite scolaire de l'enfant. Cela s'observe justement dans les résultats obtenus par les enfants qui effectuent leur année de 8P dans la classe de l'un·e de ces trois enseignant·e·s. Ils et elles réussissent tou·te·s les évaluations communes⁵ qui se déroulent en fin d'année et accèdent tou·te·s au R3 au cycle d'orientation⁶.

⁵ Les évaluations communes sont des évaluations uniformisées : les contenus, les dates, la durée et les conditions de passation, les modalités de correction, et les barèmes appliqués sont les mêmes pour l'ensemble des enfants du canton de Genève. Elles se déroulent en fin d'année scolaire (mai-juin) en fin de 4P et de 8P (DIP, 2021).

⁶ Lors de leur passage au cycle d'orientation (CO), les enfants sont dirigé·e·s vers trois regroupements (R3, R2 et R1), le R3 étant le plus élevé, en fonction des moyennes

« C'est très simple, notre objectif c'est que tous les enfants réussissent à l'école sans exception. Même si c'est une chose difficile à faire dans une institution qui n'est pas conçue pour que tous les enfants réussissent, on y arrive grâce aux relations que nous développons avec les parents, aux discussions qu'on a, aux solutions qu'on essaye de mettre en place ensemble et aussi aux évaluations en séries. » (Extrait d'entretien avec un·e des trois enseignant·e·s)

« Tous nos élèves vont en R3 chaque année. Et on ne triche pas, même si on ne nous croit pas. Pourtant, ils réussissent aussi tous les évaluations communes. Ils les font seuls et ils ont cinq points de plus que la moyenne cantonale. Même le moins bon, il a toujours mieux que la moyenne cantonale. » (Extrait d'entretien avec un·e des trois enseignant·e·s)

Les propos de ces enseignant·e·s mettent en évidence les effets positifs de la pédagogie développée au sein de leur classe et de la collaboration mise en œuvre avec les parents sur la réussite scolaire des enfants. Ce n'est qu'en limitant les inégalités de participation des parents que les inégalités scolaires pourront à leur tour être atténuées.

Mais pour mettre en œuvre une telle collaboration avec les parents, il est nécessaire de se distancier avant tout d'un schéma vertical dans lequel les attentes sont descendantes, partant du sommet de l'institution scolaire. Dans cette conception, tout se passe comme si les enseignant·e·s devaient cocher sur une liste préexistante à chaque fois que les parents répondent à une de leurs attentes. Au contraire, la collaboration proposée par les trois enseignant·e·s suivi·e·s est fondée sur un schéma plus horizontal dans lequel la situation singulière de chaque famille prime. Les attentes ne sont plus imposées par l'institution, mais

annuelles obtenues dans les trois disciplines principales (Français I, Français II et Mathématiques) en fin de 8P. Chaque regroupement vise l'atteinte d'objectifs définis et adaptés au niveau scolaire des enfants pour chaque discipline. Les exigences du R3 sont ainsi plus élevées que celles du R2 et du R1. Au terme de leurs trois années au CO, les enfants remplissant les conditions de promotion de leur section ont le droit d'accéder directement à une filière de l'enseignement secondaire II qui correspond à leur section (DIP, 2010b).

partent du vécu des parents et de leurs besoins, ce qui leur permettra par la suite de s'impliquer dans la scolarité de leur enfant. Les relations développées avec les parents sont ainsi plus symétriques, ces derniers ayant, dans la relation interindividuelle, autant de pouvoir que les enseignant-e-s.

Conclusion

Une réflexion sur les conditions qui permettraient à la collaboration école-familles de réduire réellement les inégalités de participation des parents et donc les inégalités scolaires semble nécessaire, car elle doit prendre en compte le fait que l'institution scolaire est de plus en plus le lieu où se déterminent les inégalités sociales (Dubet, Duru-Bellat et Véréout, 2010). L'école classe, sélectionne et oriente les enfants, et cela se traduit dans des destins professionnels et sociaux différents, hiérarchisés.

Tant que les relations avec les parents auront pour objectif premier de répondre aux attentes de l'institution, elles ne permettront pas de réduire les inégalités. Au contraire, ces dernières persisteront, du fait des inégalités de participation (Fraser, 1992/2005) rencontrées par les parents qui les empêchent d'avoir du pouvoir et d'agir. Il semble aussi utopique de penser que les relations entre les enseignant-e-s et les parents puissent réellement se développer pour le bien et la réussite scolaire des enfants si les conditions de vie des parents ne sont que peu prises en compte, voire pas du tout.

La collaboration école-familles développée par les trois enseignant-e-s genevois-e-s que nous avons suivi-e-s montre pourtant qu'il est possible de faire autrement, c'est-à-dire de faire avec les parents, en partant de leur vécu, de leurs moyens et de leurs besoins. Cela implique une reconfiguration des conceptions que l'institution et les enseignant-e-s ont du rôle des parents. Ce n'est qu'en partant de ce principe que ces derniers seront capables, avec les ressources nécessaires à disposition, de s'impliquer dans la scolarité de leur enfant et d'interagir avec les enseignant-e-s sur un pied d'égalité.

La prise en compte de la situation singulière de chaque famille semble finalement être une des clés pour favoriser le développement de relations

symétriques entre les enseignant·e·s et les parents, et pour réduire les inégalités. L'institution scolaire et le corps enseignant sont-ils prêts à effectuer de tels changements ? La philosophie d'enseignement proposée par ces trois enseignant·e·s et leurs pratiques ne représentent-elles qu'une simple parenthèse dans la scolarité des enfants ou pourraient-elles amener les acteurs et actrices à redéfinir le système scolaire dans sa globalité ? Notre enquête montre en tout cas que ce sont bien le maintien d'une forme scolaire rigide et l'accroissement du tri par l'école qui, en cascade, pèsent sur les enseignant·e·s, les parents et les enfants. Dans un tel contexte, la possibilité d'une collaboration symétrique avec les parents exposés aux inégalités sociales de participation, seule à même de faire de ceux-ci des partenaires efficaces de la scolarité de leur enfant, est empêchée.

Bibliographie

- Akkari, A. et Changkakoti, N. (2009). Les relations entre parents et enseignants. Bilan des recherches récentes. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 25, 103-130.
- Arborio, A.-M. et Fournier, P. (2014). *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe* (3^e éd.). Nathan.
- Bacqué, M.-H. et Biewener, C. (2013). *L'empowerment, une pratique émancipatrice*. La Découverte.
- Bautier, É. et Rayou, P. (2013). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires* (2^e éd.). PUF.
- Becker, H. S. (1997). Les variations dans la relation pédagogique selon l'origine sociale des élèves. Dans J.-C. Forquin (éd.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques : présentation et choix de textes* (p. 257-270). De Boeck ; INRP.
- Blanchet, A. et Gotman, A. (2015). *L'entretien* (3^e éd.). Armand Colin.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Minuit.
- Cefaï, D. (éd.). (2010). *L'engagement ethnographique*. EHESS.

Charmillot, M. et Seferdjeli, L. (2002). Démarches compréhensives : la place du terrain dans la construction de l'objet. Dans F. Leutenegger et M. Saada-Robert (éd.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (pp. 187-203). De Boeck.

Chartier, M. et Payet, J.-P. (2014). « Comment ça se passe à la maison ? » Troubles du rôle professionnel dans l'entretien enseignant-parents. *Revue française de pédagogie*, 187, 23-33.

Chartier, M., Rufin, D. et Pelhate, J. (2014). Les enseignants dans l'entretien individuel avec les parents : entre souci de la relation et exigence d'efficacité. *Éducation et sociétés*, 34, 39-54.

Coleman, J. (1982). *The Asymmetric Society*. Syracuse University Press.

Conus, X. (2017). *Parents et enseignants en contexte de diversité culturelle : quelle négociation des rôles ? Inégalités et tensions de rôles autour de la « normalisation » des pratiques parentales*. Thèse de doctorat en lettres, Université de Fribourg. <https://doc.rero.ch/record/308815/files/ConusX.pdf>

Delay, C. (2013). L'impératif scolaire du partenariat et son appropriation partielle au sein des familles populaires : un exemple genevois. *Éducation et sociétés*, 32(2), 139-153. <https://doi.org/10.3917/es.032.0139>

Dubet, F., Duru-Bellat, M. et Vérétoit, A. (2010). *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Seuil.

Felouzis, G. (2020). *Les inégalités scolaires* (2^e éd.). Presses universitaires de France.

Felouzis, G. et Goastellec, G. (2015). *Les inégalités scolaires en Suisse. École, société et politiques éducatives*. Peter Lang. <http://journals.openedition.org/lectures/16647>

Fraser, N. (1992/2005). *Qu'est-ce que la justice sociale ? Reconnaissance et redistribution*. La Découverte.

Freire, P. (2013). *Pédagogie de l'autonomie*. Érès.

Giuliani, F. (2009). Éduquer les parents ? Les pratiques de soutien à la parentalité auprès des familles socialement désqualifiées. *Revue française de pédagogie*, 168, 83-92.

Giuliani, F. et Payet, J.-P. (2014). Les logiques scolaires de la proximité aux familles. *Éducation et sociétés*, 34, 5-21.

- Isambert-Jamati, V. (1990). *Les savoirs scolaires: enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Éditions universitaires.
- Jolibert, B. (2009). *Montaigne: l'éducation humaniste*. L'Harmattan.
- Jolibert, B. (2021). Éducation et instruction selon Montaigne. *L'enseignement philosophique*, 72A(4), 49-59.
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. De Boeck.
- Kaufmann, J.-C. (2014). *L'entretien compréhensif* (3^e éd.). Nathan.
- Lapassade, G. (2002). Observation participante. Dans J. Barus-Michel, E. Enriquez et A. Lévy (éd.), *Vocabulaire de psychosociologie* (p. 375-390). Érès.
- Payet, J.-P. (2017). *École et familles. Une approche sociologique*. De Boeck.
- Payet, J.-P. et Giuliani, F. (2014). La relation école-familles socialement désqualifiées au défi de la constitution d'un monde commun : pratiques, épreuves et limites. *Éducation et sociétés*, 34, 55-70.
- Payet, J.-P., Giuliani, F. et Laforgue, D. (éd.) (2008). *La voix des acteurs faibles. De l'indignité à la reconnaissance*. Presses universitaires de Rennes.
- Payet, J.-P. et Laforgue, D. (2008). Introduction: Qu'est-ce qu'un acteur faible? Contributions à une sociologie morale et pragmatique de la reconnaissance. Dans J.-P. Payet, F. Giuliani et D. Laforgue (éd.), *La voix des acteurs faibles. De l'indignité à la reconnaissance* (p. 9-25). Presses universitaires de Rennes.
- Payet, J.-P. et Purenne, A. (éd.) (2015). *Tous égaux? Les institutions à l'ère de la symétrie*. L'Harmattan.
- Payet, J.-P., Sanchez-Mazas, M., Giuliani, F. et Fernandez, R. (2011). L'agir scolaire entre régulations et incertitudes. Vers une typologie des postures enseignants de la relation à autrui. *Éducation et sociétés*, 27, 23-37.
- Pelhate, J. et Rufin, D. (2016). La double efficacité performative de l'ethnographie. Une recherche sur les relations école-familles. Dans J.-P. Payet (éd.), *Ethnographie de l'école. Les coulisses des institutions scolaires et socio-éducatives* (p. 183-202). Presses universitaires de Rennes.
- Pelhate, J. et Rufin, D. (2018). L'enseignant au carrefour d'un double partenariat. Les relations avec les familles et avec d'autres professionnels.

- Dans B. Fouquet-Chauprade et A. Soussi (éd.), *Pratiques pédagogiques et enseignement prioritaire* (p. 59-83). Peter Lang.
- Peneff, J. (2009). *Le goût de l'observation: comprendre et pratiquer l'observation participante en sciences sociales*. La Découverte.
- Peretz, H. (2004). *Les méthodes en sociologie. L'observation*. La Découverte.
- Périer, P. (2019). *Des parents invisibles. L'école face à la précarité familiale*. PUF.
- Perrenoud, P. (2010). *Métier d'élève et sens du travail* (6^e éd.). ESF.
- Purenne, A. (2015). Un désir d'égalité au clair-obscur. Pour une sociologie de la symétrisation des rapports sociaux. Dans J.-P. Payet et A. Purenne (éd.), *Tous égaux? Les institutions à l'ère de la symétrie* (p. 13-30). L'Harmattan.
- Rienzo, S. (2022). *Rencontrer les parents: malentendus, tensions et ambivalences entre l'école et les familles* (Cahiers de la Section des sciences de l'éducation, 145). Université de Genève.
- Rienzo, S. (en cours). *La construction ordinaire de la relation école-familles. Étude ethnographique des formes plurielles de la « collaboration » entre enseignants et parents dans l'enseignement primaire genevois*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Scalambrin, L. et Ogay, T. (2014). «Votre enfant dans ma classe». Quel partenariat parents-enseignante à l'issue du premier entretien? *Éducation et sociétés*, 34, 23-38.
- Schütz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien*. Méridiens Klincksieck.
- Serir, Z. (2017). *Dites-nous pourquoi ils sont en difficulté à l'école. Étude de la représentation de la difficulté scolaire chez les enseignants genevois du primaire* (Cahiers de la Section des sciences de l'éducation, 139). Université de Genève.
- Tenret, E. (2011). *L'école et la méritocratie: représentations sociales et socialisation scolaire*. Presses universitaires de France.
- Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Armand Colin.

Prescriptions institutionnelles et directives

CIIP (Conférence intercantonale de l'instruction publique) (2010). *Plan d'études romand*. CIIP. <https://www.plandetudes.ch/per>

DGEP (Direction générale de l'enseignement primaire) (1996). *Charte et cahier des charges de l'enseignant primaire*. DGEP.

DGEP (Direction générale de l'enseignement primaire) (2014). *Cahier des charges de l'enseignant-e primaire*. DGEP. https://www.unige.ch/iufel/files/2114/6055/8933/2014_02_24Titulaire-CCCharges.pdf

DIP (Département de l'instruction publique) (1993). *Règlement de l'enseignement primaire C 1 10.21*. DIP. https://silgeneve.ch/legis/data/rsg/rsg_c1_10p21.htm?myVer=1654509102030

DIP (Département de l'instruction publique) (2010a). *Directive D-DGEP-02A-10 « Relations famille-école »*. DIP.

DIP (Département de l'instruction publique) (2010b). *Règlement du cycle d'orientation C 1 10.26*. DIP. <https://www.lexfind.ch/tolv/179808/fr>

DIP (Département de l'instruction publique) (2012). *Directive D-DGEP-0601 « Réseau d'enseignement prioritaire »*. DIP.

DIP (Département de l'instruction publique) (2013). *Directive D-DGEP-01A-03 « Transmission de l'évaluation aux familles »*. DIP.

DIP (Département de l'instruction publique) (2021). *Directive D-DGEO-EP-01-17 « Évaluation des compétences et des connaissances des élèves (EP) »*. DIP. <https://www.ge.ch/document/11430/telecharger>

Grand Conseil de la République et canton de Genève. (2016). *La loi sur l'instruction publique C 1 10 (LIP)*. Grand Conseil. https://silgeneve.ch/legis/data/rsg_C1_10.htm

Résumé

La collaboration école-familles représente aujourd'hui un des enjeux majeurs de la scolarité des enfants, étant considérée comme un moyen essentiel pour lutter contre l'échec et les inégalités scolaires. Cette contribution s'intéresse alors aux conditions et aux modalités de mise en œuvre de ces relations qui permettraient réellement de réduire les inégalités. Pour cela, elle s'appuie sur différentes données récoltées dans le cadre d'une recherche doctorale réalisée au sein de l'enseignement primaire genevois : des observations *in situ* des moments emblématiques des relations école-familles et de l'activité des enseignant·e·s en classe, des observations participantes en tant qu'enseignante, et des entretiens semi-directifs menés avec des enseignant·e·s, divers·e·s intervenant·e·s scolaires, des parents et des enfants.

Notices biographiques des auteur·e·s

Cécile Allard est chercheuse en didactique des mathématiques au Laboratoire de didactiques André Revuz (LDAR) de l'Université Paris Cité. Ses recherches portent principalement sur les pratiques d'enseignement, la résolution de problèmes numériques ainsi que sur les inégalités d'apprentissage à l'école. Après une expérience de professeure, de formatrice et puis de conseillère pédagogique dans l'enseignement primaire pendant quinze ans, elle est aujourd'hui maîtresse de conférences à l'Inspé de l'Université Paris Est Créteil où elle est chargée de la formation initiale et continue des professeurs et des formateurs.

Élisabeth Bautier est professeure émérite en sciences de l'éducation à l'Université Paris 8, ses recherches portent sur les inégalités sociales d'apprentissages scolaires liées aux usages du langage.

Claire Benveniste est docteure en sciences de l'éducation (Université Paris 8) et actuellement ATER à l'Inspé de l'Académie de Créteil. Sa thèse, effectuée au sein de l'équipe de recherche CIRCEFT-Escol, analyse les contenus de formation initiale des enseignants du primaire en France au regard des enjeux de démocratisation scolaire.

Laurent Bovey est docteur en sciences de l'éducation et chargé d'enseignement à la Haute École pédagogique du canton de Vaud. Ses recherches portent sur les politiques inclusives et leurs impacts sur les dispositifs de l'enseignement spécialisé, sur le travail des enseignant·e·s et sur les carrières d'élèves.

Hélène Castany-Owhadi est maîtresse de conférences en Sciences du langage à la Faculté d'éducation de l'Université de Montpellier. Elle a exercé pendant une vingtaine d'années le métier de professeur des écoles, notamment dans le cadre de dispositifs d'aide aux élèves en difficulté ainsi qu'aux élèves allophones nouvellement arrivés. S'inscrivant à la croisée de la linguistique, de la didactique du français langue première et du courant de l'analyse du travail enseignant, ses travaux de recherche portent notamment sur les interactions didactiques dans les premiers apprentissages de l'écrit en lien avec les inégalités socioscolaires. Elle est membre du réseau RESEIDA.

Marie-Sylvie Claude est maître de conférences en langue et littérature françaises à l'Université Grenoble Alpes et HDR en sciences de l'éducation, membre de LITT&ARTS, UMR 5316. Elle mène des recherches sur les pratiques de réception de la littérature et des arts visuels dans l'enseignement secondaire, en contexte socialement contrasté.

Héloïse Durler est professeure associée en sociologie à la Haute École pédagogique du canton de Vaud. Dans le cadre de sa thèse de doctorat, elle s'est intéressée aux effets de l'injonction scolaire à l'autonomie sur le travail des élèves et des enseignant·e·s à l'école primaire. Ses travaux actuels portent sur les inégalités sociales d'apprentissage, les relations école-famille et les effets des politiques d'inclusion.

Avant de rejoindre Science-Po Paris, **Marie Duru-Bellat** a été professeure de sciences de l'éducation à l'Université de Bourgogne et membre de l'IREDU. Après des travaux sur l'orientation scolaire, elle est devenue une spécialiste de l'étude des inégalités scolaires. Connue du grand public également grâce à ses travaux sur les inégalités de genre, elle contribue essentiellement aujourd'hui à déconstruire la notion de mérite et à questionner le caractère démocratique du système éducatif français, grâce à sa grande connaissance des politiques éducatives au niveau international. Elle a notamment publié : *Les inégalités sociales à l'école : Genèse et Mythes* (2002) ; *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie* (2006) ; *Le mérite contre la justice* (2012) et *L'école peut-elle sauver la démocratie?* (2020, avec F. Dubet).

Sandrine Garcia est professeure de sociologie à l'Université de Bourgogne et travaille actuellement sur la profession enseignante après avoir produit des recherches sur les inégalités scolaires. Elle a publié une vingtaine d'articles et cinq ouvrages, dont le dernier porte sur le phénomène français de démission des enseignant·e·s du premier degré et sur les déterminants du manque d'attractivité du métier.

Frédérique Giuliani est docteure en sociologie. Maître d'enseignement et de recherche en sciences de l'éducation à l'Université de Genève, ses recherches dans le domaine de la sociologie de l'éducation portent sur les relations entre les familles et les institutions socio-éducatives, sur les collaborations interprofessionnelles en contexte scolaire et leurs effets sur les pratiques, enfin sur les transformations actuelles du statut accordé à l'enfance au sein des institutions éducatives liées au référentiel de «l'enfant sujet».

Philippe Losego est professeur ordinaire en sociologie de l'éducation à la HEP du canton de Vaud. Docteur de l'Université de Toulouse-Jean-Jaurès, il a été postdoctorant à l'Université polytechnique de Catalogne puis maître de conférences aux universités de Bordeaux-Victor Segalen et de Dijon. Il a été professeur invité à l'Université du Witwatersrand et à l'Université de Toronto. Ses recherches ont porté sur les systèmes de formation des enseignant·e·s, sur les politiques scientifiques et la territorialisation de la recherche en Europe, sur les réseaux scientifiques, sur les manières d'étudier, sur l'insertion professionnelle des enseignant·e·s et sur le travail de directrice et directeur d'établissement scolaire. Ses recherches actuelles portent sur l'histoire des curricula en Europe et sur les contradictions des politiques à visées inclusives.

Maïra Mamede est maîtresse de conférences en sociologie au laboratoire CIRCEFT-ESCOL (Université Paris 8 / Université Paris-Créteil), enseignante-chercheuse à l'Inspé de Créteil. Ses travaux portent sur les pratiques enseignantes et la formation initiale et continue des enseignant·e·s. Elle s'intéresse aux processus de construction des inégalités scolaires à l'œuvre, et les manières de les dépasser. Cet intérêt la conduit à analyser contextuellement ces pratiques, du niveau de la salle de classe au niveau macropolitique et institutionnel. Elle privilégie pour cela une approche multiscalaire et comparative à partir de territoires contrastés, en France et au Brésil.

Jean-Paul Payet est professeur de sociologie de l'éducation et responsable de l'équipe de recherche SATIE à l'Université de Genève. Ses travaux portent sur la relation entre l'institution scolaire et les publics dits défavorisés. Il a mené des enquêtes ethnographiques sur l'école en milieu disqualifié dans différents contextes nationaux (Afrique du Sud, France, Suisse, Tunisie). Il a récemment publié *École et familles. Une perspective sociologique* (De Boeck, 2018) et *Sociologie de l'éducation, une introduction critique* (en collaboration avec D. Rufin, Université de Genève, 2018). Il a dirigé un projet de recherche (2018-2022) intitulé « Faire, transmettre et communiquer autrement la recherche ».

Patrick Rayou est docteur en sociologie (Paris EHESS, 1994), professeur émérite en sciences de l'éducation et de la formation à l'Université Paris 8, membre du Circeft-Escol, EA 4384. Ses travaux de recherche s'inscrivent dans les champs de la sociologie de l'enfance, des inégalités socioscolaires d'apprentissage, de la formation des enseignant-e-s.

Stefanie Rienzo est doctorante en sciences de l'éducation et assistante dans l'équipe de sociologie de l'éducation SATIE à l'Université de Genève. Après avoir enseigné dans une école primaire genevoise, elle s'est engagée dans une recherche doctorale qui porte sur la construction de la relation entre l'école et les familles. À travers une approche ethnographique, son travail cherche à mieux comprendre comment la collaboration entre les enseignant-e-s, les parents et les enfants se construit dans les pratiques ordinaires. Il s'agit de saisir les formes plurielles de collaboration, en considérant la singularité des actrices et acteurs et des contextes.

Diane Rufin est maître-assistante dans l'équipe de sociologie de l'éducation SATIE à l'Université de Genève. Empruntant une démarche ethnographique qui combine différentes méthodes (observation, entretiens, analyse documentaire), ses recherches explorent les (re)configurations de l'activité enseignante dans le contexte des transformations de l'action éducative. Elle s'intéresse à la fois aux processus politiques et institutionnels (gouvernance), professionnels (rôles et pratiques), organisationnels (système d'enseignement, configurations locales), relationnels (relations interprofessionnelles, interactions ordinaires) et sociétaux (individualisation).

Émilie Saunier est sociologue, maîtresse de conférences en sciences de l'éducation à l'Université de Franche-Comté (ELLIADD/IREDU). Ses travaux actuels portent sur les universitaires et les matrices disciplinaires, la réussite étudiante, les expériences des enseignant·e·s lors de la « continuité pédagogique », la « fabrique » des conseillers principaux d'éducation. Parmi ses publications : « Former et accompagner les élèves en contexte de confinement : rapports aux temps et au métier des enseignants dans le premier et le second degré en France », *Contextes et didactiques*, 19 (2022) ; « Pratiques et conditions d'enseignement à l'Université : entre triple contrainte et ancrage disciplinaire », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 17 (2018, avec R. Bodin et M. Millet).

Zakaria Serir est collaborateur scientifique dans l'équipe de sociologie de l'éducation SATIE à l'Université de Genève et chargé d'enseignement suppléant dans les Hautes Écoles pédagogiques du canton de Vaud et de Fribourg. Menés dans une perspective critique qui s'enracine aussi bien dans des théories scientifiques que dans la pratique didactique, ses travaux portent sur les processus de socialisation des étudiant·e·s au cours de leur formation à l'enseignement, ainsi que sur les pratiques pédagogiques observées dans les classes du primaire. Il met notamment l'accent sur la force des processus de normalisation et sur l'importance de développer une pensée critique dans la professionnalité enseignante par des approches pédagogiques qui visent l'émancipation des apprenant·e·s.

Élise Vinel est maîtresse de conférences en sciences de l'éducation à l'Université Paris 8, elle travaille sur les interactions et les pratiques langagières des enseignant·e·s et des élèves dans différents contextes scolaires.

Table des matières

<i>Introduction</i>	
Philippe LOSEGO, Héloïse DURLER.....	7
PARTIE 1	
FORMER CONTRE LES INÉGALITÉS: PROBLÈMES ET RECOMMANDATIONS ...	53
<i>La sociologie de l'éducation et la formation des enseignant-e-s « contre les inégalités » : à quelles conditions?</i>	
Marie DURU-BELLAT	55
<i>Affects et esprit critique pour former des enseignant-e-s sensibles aux inégalités scolaires</i>	
Diane RUFIN, Zakaria SERIR, Jean-Paul PAYET	85
<i>Objectifs officiels de « réussite de tous les élèves » et persistance des inégalités sociales d'apprentissage: enquête sur la formation didactique des enseignant-e-s du primaire en France</i>	
Claire BENVENISTE	109
<i>La formation à l'autoformation et les difficultés des enseignant-e-s débutant-e-s: une situation qui relève d'une hybridation entre réforme managériale et histoire de la profession</i>	
Sandrine GARCIA.....	135

<i>Comment former les aspirants CPE à la thématique des inégalités sociales de réussite scolaire? Dans la cuisine d'une sociologue enseignant en Inspé</i>	
Émilie SAUNIER	155

PARTIE 2

QUELLES PRATIQUES POUR RÉDUIRE LES INÉGALITÉS SCOLAIRES?

LES CONTENUS À PRIVILÉGIER POUR LA FORMATION

DES FUTUR•E•S ENSEIGNANT•E•S	181
---	------------

<i>L'apprentissage en classe des usages cognitifs du langage: condition d'une réduction des inégalités scolaires</i>	
Elise VINEL, Elisabeth BAUTIER	183

<i>Analyser les pratiques langagières des enseignant-e-s: un levier d'action pour contrer les inégalités?</i>	
Hélène CASTANY-OWHADI	207

<i>Étude des pratiques d'enseignant-e-s débutant-e-s à l'école maternelle en mathématiques: difficultés d'apprentissage ou d'enseignement?</i>	
Maíra MAMEDE, Cécile ALLARD	241

<i>Les inégalités d'apprentissage à l'aune du commentaire. Former les enseignant-e-s à former des lecteurs et des lectrices</i>	
Marie-Sylvie CLAUDE, Patrick RAYOU.....	271

<i>Le travail des éducatrices et éducateurs sociaux en milieu scolaire contribue-t-il à la lutte contre les inégalités?</i>	
Frédérique GIULIANI, Laurent BOVEY.....	295

<i>Quelle collaboration école-familles face aux inégalités de participation des parents?</i>	
Stefanie RIENZO	313

Notices biographiques des auteur-e-s	339
--	-----

Achévé d'imprimer

En septembre 2023

Pour le compte des Éditions Alphil-Presses universitaires suisses

Responsables de production: Anne-Caroline Le Coultre, Julie Rothenbühler

Nous nous trouvons dans une classe d'école enfantine. Une élève est un peu désemparée car, comprenant l'activité proposée par son enseignant comme un jeu, le « jeu de la marchande », elle ne saisit pas qu'il faut mettre un biscuit dans chaque ramequin à sa disposition, c'est-à-dire les apparier. Il est trop tard pour elle, le « jeu » s'achève sur un constat d'échec : *« Elle n'est pas invitée à recommencer, elle a essayé, elle a perdu. [...] La fillette ne dit rien et regarde son quatrième biscuit qu'elle tient entre ses deux mains. »*

Cette scène, décrite dans l'ouvrage, constitue, avec d'autres, un point de départ des réflexions des auteur·e·s sur les inégalités d'apprentissage et sur les moyens d'y remédier. Souvent conçues au niveau macrosociologique et associées à des indicateurs comme la profession des parents, ces disparités semblent fatales, hors de portée des enseignant·e·s, qui seraient alors réduit·e·s à les reproduire ou à les accompagner. Or, si l'on prête attention aux gestes pédagogiques du quotidien, on s'aperçoit qu'il existe de nombreuses possibilités pour les contrer.

L'ouvrage, réunissant les contributions d'une quinzaine de spécialistes, porte à la fois sur la sensibilisation et la formation des enseignant·e·s aux inégalités sociales d'apprentissage et sur les moyens d'agir concrètement dans les classes et les établissements scolaires.

ISBN : 978-2-88930-551-3



9 782889 305513