

L'ECHEC SCOLAIRE EN QUESTION



école
&
syndicalisme



Enseignant à Paris VIII, au sein de l'équipe ESCOL, Stéphane Bonnery s'intéresse à ces élèves « ingérables », « perturbateurs », « en échec », en « grande difficulté », ceux qui ne laissent pas souvent de bons souvenirs dans les salles des profs... Dans un ouvrage qu'il vient de publier, il tente de dévoiler ce que masquent ces désignations ordinaires. Son livre « comprendre l'échec scolaire » est le résultat de plusieurs années d'observation dans les classes par le sociologue qui montre que ces élèves ne comprennent pas ce que l'école attend d'eux. Il complète les connaissances sur ces « malentendus » qui peuvent amener les élèves à renoncer progressivement aux apprentissages scolaires. Il désigne en creux des voies par lesquelles l'école pourrait aller à la rencontre de ses élèves....

Extrait de bibliographie

Articles de périodiques

« **parole de décrochés: visite guidée** »

La nouvelle revue de l'AIS (12/2003)

« **Décrochages scolaires et difficultés: quelle construction de l'enfant en élève dans la confrontation à l'école** »

La nouvelle revue de l'AIS (12/2003)

« **le décrochage scolaire en France: un problème social émergent. Le contexte de démocratisation scolaire** »

Revue internationale d'éducation (04/2004)

Livres

Stéphane Bonnery

Comprendre l'échec scolaire

La dispute 2008

Elisabeth Martin et Stéphane Bonnery

Les classes relais: un dispositif pour les élèves en rupture avec l'école

ESF, 2002



SNUipp 64

14, av. de Saragosse

64 000 PAU

tél. : 05 59 80 28 27

Fax : 05 59 80 67 50

Mail : snu64@snuipp.fr

PERMANENCES

du lundi au vendredi
de 14 à 17 heures.

L'écart culturel entre l'école et les élèves des classes populaires : espace d'appropriation, d'opacité ou de résistance?

extraits du colloque « ce que l'école fait aux individus »

Nantes octobre 2008

INTRODUCTION

Analyser l'École en termes de classes sociales : entre fonction culturelle et fonction sociale

En quoi l'analyse de l'École dans le cadre des rapports entre classes sociales peut-elle permettre de mieux comprendre la construction des inégalités sociales de réussite scolaire ? Et ce faisant, en quoi ce que l'école fait aux élèves contribue aux rapports entre classes sociales ? Plus particulièrement, que se joue-t-il dans la perception de la conflictualité sociale ?

La dimension de « classes sociales » a été beaucoup mobilisée dans les analyses sociologiques de l'éducation, surtout dans les années 60 et 70, en mettant particulièrement en évidence (Bourdieu & Passeron ; Baudelot & Establet) la fonction scolaire de tri social (répartition dans la hiérarchie ou préparation à la division sociale du travail) et celle, idéologique de légitimation de l'ordre social, pour faire accepter la structure de classes de la société.

Nombre de recherches ultérieures ont souligné un point aveugle de ces théories : l'École et la salle de classe seraient pour elles une « boîte noire » non étudiée. Mais le déplacement des problématiques vers la compréhension de ce qui se construit dans celle-ci a souvent occulté, par mouvement de balancier, la dimension conflictuelle de l'École, voire a opposé les déterminismes et régularités étudiés au niveau macro-sociologique avec l'analyse micro-sociologique des façons de faire des enseignants et des élèves, cette dernière analyse courant alors le risque de ne pas voir que les phénomènes étudiés ne sont pas en apesanteur sociale.

Au contraire, j'ai étudié ce qui se joue dans les salles de classe, en analysant ces situations comme étant contextualisées par l'organisation économique et sociale d'une époque, les rapports qui y ont cours entre l'école et la société, et l'évolution de l'école en tant qu'institution traversée par la conflictualité sociale.

Un certain nombre de recherches sur le tri social opéré par l'école montrent les inégalités d'accès à des filières ou objectivent les taux de réussite aux examens selon les origines sociales. J'ai plutôt regardé ce qui se joue dans la scolarité unique où accèdent désormais toutes les classes sociales, avec un programme qui est relativement harmonisé : car dans ce contexte, la sélection, le tri social, se pose autrement, à l'intérieur même des études. D'où le choix de regarder la façon dont l'école ne permet pas à tous les élèves d'apprendre les savoirs du programme. Ce qui conduit à étudier les fonctions sociales de l'école en lien avec sa fonction culturelle de transmission de savoirs d'une génération à l'autre, en portant le regard sur ce qui, en étant contextualisé socialement, se joue dans la salle de classe, dans les dispositifs pédagogiques comme dans l'activité des élèves.

Ce type de problématisation, qui a commencé à être développé notamment dans l'équipe de recherche dans laquelle je travaille, était peu présente jusque dans les années 80 pour des raisons de constitution et de développement de la sociologie de l'éducation et d'une forme de répartition de fait du travail de recherche avec d'autres disciplines de SHS (Isambert-Jamati, 2005).

Ce choix implique de considérer la question de la « transmission / acquisition » comme une des clés principales de la recherche, et pas uniquement comme « un mécanisme caché du tri social » (Bernstein, 1992), même si elle l'est bel et bien simultanément. Les formes de contraintes, d'inculcation, d'assujettissement, que porte l'école ne se réduisent pas à une emprise qui s'exercerait dans l'institution scolaire et dans d'autres lieux de la même façon : dans l'école, cette fonction idéologique se réalise en partie en lien avec les nécessités de l'activité de transmission / appropriation (Chamborédon, 1983). L'analyse sociologique de « ce que les élèves font quand ils sont confrontés à ce que l'école leur fait », pour reprendre le titre du colloque, gagne donc à ne pas dichotomiser l'analyse de fonctions sociales de celle de la fonction culturelle de l'école.

Dans cette optique, on constate que depuis les différentes réformes ayant abouti à la scolarité unique jusqu'au collège, « l'unicité » de l'enseignement a été réalisée sans trop repenser les modalités de l'enseignement à tous des mêmes contenus de savoir. Cet impensé se traduit par la cohabitation de deux logiques dans les dispositifs pédagogiques :

- * l'indifférence aux différences
- * l'essentialisation et la déconflictualisation des différences

Dans les deux cas, ce qui va être interrogé maintenant, c'est le modèle implicite de l'élève et de l'apprentissage, qui modèle les « dispositifs pédagogiques » (on entend ici par « dispositifs pédagogiques » des façons d'enseigner récurrentes, indépendantes des individus-enseignants, des façons de faire qui découlent des modèles sociaux contenus dans les programmes, dans les discours officiels, dans les outils pédagogiques, dans les conceptions les plus courantes).

Cette recherche a focalisé son attention sur la façon dont se construisent les inégalités, les difficultés scolaires.

Mais l'école ne fabrique pas que de l'échec...

**Intégralité de l'intervention
de Stéphane Bonnéry :**

<http://www.cren-nantes.net/IMG/pdf/Bonnery.pdf>



Texte écho:

« Dépister les malentendus » par Elisabeth Bautier

(université d'automne du SNUipp Lalonde 2008)

"D'où viennent les pratiques que l'on met en place dans la classe ? Parfois de ce qu'on pense qu'il faut faire, mais souvent parce qu'on ne peut pas faire autrement que ce qu'on fait" attaque abruptement Elisabeth Bautier.

Un enseignant est là pour enseigner, mais pas uniquement. Sa survie est importante : il faut tenir la journée, et revenir le lendemain. Ces "contraintes de situation" ont peu à voir avec les apprentissages, mais elles sont forcément légitime. Son propos vise cependant à essayer de regarder ce qui lui semble "efficace" de faire si on veut "faire réussir les enfants". Evidemment, c'est irréalisable, mais ça n'empêche pas d'essayer d'être plus lucide sur ce qui se passe dans la classe, réellement. Sur les différences entre élèves, sur ce qu'ils font réellement. Alors, on voit bien que quand on est dans la classe, on voit une partie importante des élèves qui, de par leurs habitudes, leurs manières de vivre, d'échanger avec leur entourage, interprètent différemment ce que demande l'enseignant, et engage ou non une activité intellectuelle, toujours importante pour apprendre.

"Depuis plusieurs années, je suis frappée de voir, dans les classes, de plus en plus de moments où les enjeux d'apprentissage ne sont pas faciles à identifier, où on ne sait pas exactement ce qu'on est en train de faire : diagnostic, entraînement, enseignement, consolidation, retours en arrière. On est dans un temps indifférencié".

Ces pratiques ne sont pas spécifiques à telle personne, mais correspondent à des "manières de faire" fréquentes dans les classes.

Avec le développement de la scolarisation, les élèves semblent aux enseignants plus familiers avec la culture de l'écrit. Or, la production langagière des enseignants sollicite, met en situation ses élèves sans avoir forcément conscience que certaines tâches reposent sur des **implicites**, une familiarité avec une culture écrite, dès la maternelle. Ces modes de pensée, ces rapports au monde ne vont pas de soi, même pour faire des mots croisés au CP : on reconnaît la forme, mais pas forcément ce qu'il y a derrière, comme activité cognitive mobilisable...

Rares sont les enseignants qui verbalisent à voix haute ce qu'est un "mot croisé". On peut laisser s'installer des **malentendus** sans recevoir en retour des mines effarées d'élèves qui manifestent leur incompréhension : ça rend le travail des enseignants beaucoup plus difficile, parce que *"la classe continue comme si de rien n'était"*. On peut présupposer des acquis qui ne sont pas là, pour certains élèves.

On fait la classe pour ceux qui sont "moyens", pas ceux qui ont le plus besoin de nous.

Il faut oser dire qu'il y a eu, en quelques décennies, **une grande élévation de l'exigence qu'on attend des élèves**. Et comme ils n'y arrivent pas, il arrive qu'on n'en fasse pas grand chose, qu'on se rabatte sur du facile.

Imaginons un enseignant de grande section qui réunit sa classe pour faire l'appel, qui est en réalité un moment pour compter ses élèves. Derrière ce "rituel", nombre d'enseignants ne mettent pas la même signification : pour certains, on y apprend à dénombrer, voir à compter. Or, la **fonction** de ce moment tient plus dans ce qu'elle a de symbolique, parce que chacun peut être représenté par sa photo, parce qu'il institue qu'on va "faire classe" tous ensemble...

D'une classe à l'autre, on voit qu'il suffit de changements microscopiques pour que le sens cognitif de la situation change. **Les enseignants manquent de collectif pour se dire "mais toi, finalement, ce moment là, tu le fais comment, précisément ?"**

On n'a plus conscience que les "manières de faire" de chaque enseignant modifient l'activité. C'est rituel, c'est tout.

Evidemment, il serait impossible de faire ça en permanence, sous peine de ne plus pouvoir faire classe. Mais une fois de temps en temps...

Imaginons un temps d'atelier où la consigne est de faire *"le même collier"* que celui montré par l'enseignant.

Or, faire le même, c'est quoi ?

"Le même" demande d'explorer les **critères** qui s'entrecroisent : couleur, taille, forme... Faute de les préciser, l'enseignant reste d'en rester à "on se comprend" **sans construire les conditions de l'activité intellectuelle des élèves**.

On reste dans des débats sans fin sur "le même" ou "pas le même", on n'arrive jamais au mot *"comparer"*, au simple fait que les élèves auraient dû le dire eux-mêmes...

Pour les élèves, construire cette conscience de l'écart entre la langue de l'Ecole et la langue de la vie, c'est comprendre qu'elle sert à quelque chose de **spécifique** : construire l'activité intellectuelle (*"pour faire, il faut avoir des mots"*).

C'est leur donner enfin le moyen de comprendre "ce qu'il y avait à apprendre là-dedans": le fait qu'on ne fait pas ça juste pour faire joli ou pour porter le collier en rentrant à la maison...