

## L'éducation est-elle encore un vecteur d'ascenseur social?

Conférence donnée le 8 septembre 2015 à l'Association Jaurès Espace Tarn  
(association loi 1901)

Sandrine Breithaupt, professeure-formatrice  
Haute Ecole Pédagogique de Lausanne (Vaud, Suisse).

« L'éducation est la première priorité nationale. Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances et à lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative. Il reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction »  
(Extrait de L111-1, LOI n°2013-595, 8 juillet 2013, art. 2)

Depuis le début du XX<sup>ème</sup> siècle, l'école européenne francophone, s'est considérablement développée. Le projet d'une société plus démocratique est à l'origine d'une augmentation massive du nombre d'élèves fréquentant l'école à des niveaux de plus en plus élevés de la scolarité. Cette massification engendre des questions pour les enseignants qui font face aux différences culturelles et sociales de leurs élèves. Les travaux des sociologues des années 70 ont mis d'une part en évidence une forme d'indifférence aux différences, selon l'expression de Bourdieu; d'autre part des processus de socialisation particuliers (Bernstein, 1975). Loin d'être restée sans réaction, l'école n'a toutefois pas résolu la question des inégalités sociales. Au contraire, il semblerait que certaines pratiques d'enseignement tendraient à les creuser. Si la mission de l'école est d'accueillir et de former tous les élèves, comment gère-t-elle les différences entre ces derniers?

En pédagogie, cette question des différences et plus largement de l'hétérogénéité des classes est pratiquement devenue une urgence, dans la mesure où les enseignantes et enseignants se confrontent quotidiennement à des contradictions devenues difficilement gérables: celle d'inclure tous les élèves (sans aucune distinction) dans une école exigeante en est une. *"Il nous faut élever progressivement le niveau d'exigence à l'école primaire, puis au collège et au lycée. Nul ne doit entrer en 6<sup>e</sup> s'il n'a pas fait la preuve qu'il était capable de suivre l'enseignement du collège. (...) L'idée que l'enfant de famille modeste, celui qui est né dans l'un de ces quartiers difficiles qui accumulent les handicaps, n'aurait pas besoin d'être confronté aux grandes oeuvres de l'esprit humain, qu'il ne serait pas capable de les apprécier, que lui apprendre à lire, écrire et compter serait bien suffisant, est pour moi l'une des plus grandes marques du mépris",* disait Nicolas Sarkozy, Président de la République française, dans sa lettre aux éducateurs en 2007. *"90% des élèves en CP qui ont des difficultés pour l'apprentissage seront sans qualification à la sortie de leur parcours scolaire. Donc tout ce que l'on pourra faire pour permettre aux enfants, dès le CP, en l'ayant préparé par la maternelle, en le poursuivant tout au long de l'école élémentaire, tout ce qu'on pourra faire pour la réussite, cela sera une consécration pour la lutte contre l'échec scolaire et pour la réussite de tous. (...) Qu'est-ce que nous voulons faire avec l'école? Nous voulons élever la formation de chacun de nos enfants pour qu'ils puissent réussir dans la vie. Nous voulons aussi, parce que nous avons cette ambition collective, être capables d'avoir le meilleur niveau de qualification pour le pays, pour être les plus compétitifs et pour gagner la bataille*

*économique, parce que c'est avec le savoir-faire, c'est avec le savoir, c'est avec la formation, c'est avec la qualification qu'on peut faire la différence". (Discours de F. Hollande, Président de la République française, rentrée scolaire 2015).*

Le discours politique (de droite comme de gauche) est donc à la fois un discours qui montre une école juste, équitable, non sélective, intégrant tous les élèves, donc un discours de cohésion et de protection sociale et en même temps qui met en évidence une nécessité d'exigence, de qualité, d'excellence, c'est-à-dire un discours qui prône des valeurs de compétition et de mérite individuel.

Comment l'institution scolaire agit-elle dans ce contexte, pour quelles conséquences ?

Les travaux de Bourdieu et Passeron en 1964 et 1970 (avec les *Héritiers* et la *Reproduction*) montreront que l'école se révèle être un très bon instrument de reproduction des inégalités.

L'école est en fait légitimée par deux mécanismes. Premièrement par l'inculcation des valeurs des classes dominantes. Par exemple, le libéralisme avec pour corolaire un minimum d'intervention étatique dans les affaires de l'école, fait que l'on rend plus difficile d'accès les études supérieures aux élèves des zones rurales et aux élèves dont les familles ne peuvent financer les études de leurs enfants. Deuxièmement par le choix de critères de sélection appartenant aux milieux dits culturellement et socialement favorisés. Par exemple, on sélectionne sur la maîtrise de l'orthographe et la connaissance d'une littérature francophone classique, ce qui peut accentuer les difficultés pour les élèves d'origine allophone ou ceux qui n'auraient pas accès à la culture classique française.

En explicitant ainsi les inégalités sociales, les travaux des sociologues mettent en évidence les phénomènes de reproduction de ces derniers *par* l'école. Parfois à son insu et même si elle s'en défend, l'école va donc jouer un rôle de sélection sociale. Elle le fera notamment en attribuant une valeur à la conduite et au travail de l'élève, c'est-à-dire en l'évaluant, elle le fera également en réalisant des choix dans les curricula, elle le fera enfin en différenciant les parcours scolaires. L'élève, par son intelligence et son travail peut ainsi prétendre à une place dans la société, place qu'il n'aurait peut-être pas eue dans un système où sa naissance aurait prévalu sur ses possibilités scolaires, mais aussi sur son insertion dans la société. C'est l'idée de méritocratie qui se développe.

Au début des années 70, le projet d'une école qui permettrait à chacun d'accéder à sa place dans la société quelque soit son origine sociale est donc encore une illusion. Toutefois, dès lors, les sociologues, les pédagogues, les psychologues et les enseignants chercheront à mieux comprendre ces phénomènes et à résoudre cette question des inégalités au travers de différentes propositions.

Ainsi, loin d'être restée sans réaction face à une hétérogénéité sociale et culturelle croissante dans les classes, les réponses apportées prennent notamment la forme de luttes contre l'échec scolaire, de développement de ce qui est communément appelé pédagogies différenciées, de création de zones d'éducation prioritaire, etc. Or, force est de constater que malgré les nombreux moyens déployés, l'école ne remplit pas sa mission de service publique. Au contraire, l'observatoire des inégalités en France rapporte notamment "*qu'au milieu des années 2000, les enfants d'ouvriers ne sont pas plus nombreux à quitter la classe ouvrière que dans la France des années 1970. Pour les enfants issus de milieux favorisés, les risques de mobilité sociale descendante sont sévèrement accrus: plus d'un enfant de cadre sur quatre nés au tournant des années 1960, occupe, la quarantaine passée, un emploi*

*d'ouvrier ou d'employé"* (Observatoire des inégalités, 2007). Les résultats des enquêtes internationales sont également éloquentes. Les résultats de PISA 2012 mettent en évidence qu'entre 2003 et 2012, la performance des élèves est en baisse. L'école serait-elle en passe de devenir un descendeur social? La différenciation active mise en oeuvre suite aux constats désillusionnant de Bourdieu et Passeron aurait-elle des effets indésirables?

Kahn (2010) faisant le point sur la question de la pédagogie différenciée, identifie trois conceptions de la différence. Elles ont chacune des conséquences sur les pratiques d'enseignement et donc sur les apprentissages des élèves.

### *Une conception "naturalisante" de la différence:*

Peu après la Révolution française, Antoine Destutt de Tracy (1754-1836) écrivait : *"Je remarque tout d'abord que dans toute société civilisée, il y a nécessairement deux classes d'hommes; l'une qui tire sa subsistance du travail de ses bras, l'autre qui vit du revenu de ses propriétés ou du produit de certaines fonctions dans lequel le travail de l'esprit a plus de part que celui du corps. La première est la classe ouvrière; la seconde est celle que j'appellerai la classe savante. [...] Voilà des choses qui ne dépendent d'aucune volonté humaine; elles dérivent nécessairement de la nature même des hommes et des sociétés: il n'est au pouvoir de personne de les changer. Ce sont donc des données invariables dont il faut partir"* (Destutt de Tracy, cité par Crahay, 2003 et Legrand, 1995).

Pour l'auteur, l'existence de deux classes d'hommes constitue ainsi autant une loi psychologique que sociologique. Il se basera d'ailleurs sur cette conception pour arguer en faveur de deux systèmes d'instruction distincts: l'un pour la classe ouvrière, l'autre pour la classe savante.

Cette conception d'une loi psychologique de la différence sera reprise et développée dès les années 1890 par Alfred Binet (1857-1911) qui inventera les premiers tests psychométriques, permettant de "mesurer" l'intelligence (par le QI). Même si Binet soulèvera rapidement l'influence de l'environnement social sur la cognition, son échelle psychométrique sera sujette à des interprétations naturalistes et même raciales (particulièrement en Amérique du nord). En Europe, les tests seront utilisés pour déterminer les capacités des élèves de réaliser des études longues.

Cette conception de la différence donnera naissance à une littérature abondante. Dans les années 1980, les travaux portent sur l'idée de profils psychologiques. Antoine de la Garanderie (1920-2010) développera la théorie de la gestion mentale en mettant en évidence des styles cognitifs chez les individus. Cette théorie aura par ailleurs des conséquences sur la manière de penser les différences entre les individus qui pourraient se classer selon des dualités particulières: il existerait ainsi des styles "auditifs et visuels", des "logiques et créatifs", des pensées ou penseurs "génériques ou spécifiques", des personnes qui seraient plutôt "cerveau gauche", d'autre "cerveau droite". Toujours dans cette perspective, nous pouvons citer les travaux d'Howard Gardner qui étudie les personnes souffrant de troubles et développe la notion d'intelligences multiples. Il existerait actuellement 9 formes d'intelligence (logico-mathématique, corporelle-kinesthésique, verbo-linguistique, etc.)

Ces théories, basées sur des conceptions intrinsèques de la différence vont avoir une certaine influence dans le monde pédagogique puisqu'elles seront appropriées par des enseignants qui vont mettre en place des enseignements adaptés aux profils des élèves

qu'ils auront dans les classes. Certaines méthodes d'éducation du cerveau font également partie du panel des offres marchandes pour mieux réussir à l'école. Le "brain-gym" en fait partie, mais cette méthode est très controversée.

Dans cette catégorie de conception se classent donc toutes les différences intrinsèques aux individus. On peut y ajouter par conséquent, tous les troubles désignés par le préfixe "dys": dyslexies, dyspraxies, dysphasies, dyscalculies, dysorthographies, etc. Les troubles des « dys » sont habituellement traités par un spécialiste du domaine médical ou paramédical, des orthophonistes, des logopédistes. La conception de la différence sous-tend des actions thérapeutiques. Actuellement, un nouveau groupe fait "son apparition" dans cette catégorie: celui des personnes désignées comme HP (haut potentiel).

### *Une conception "quantitative" de la différence*

Rousseau (1712-1778) pourrait presque être à l'origine d'une conception sociologique de la différence, notamment par son *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*. En effet, en supposant l'existence d'une égalité fondamentale de la nature et des inégalités artificielles - produites par la société, il distingue la nature psychologique et sociologique de l'homme.

Après la 1ère guerre mondiale, le projet d'une société plus égalitaire voit le jour. Il est entre autre porté par l'école. Dès lors, on cherche à déterminer les capacités de travail des élèves en mesurant leur intelligence et l'on insiste sur l'idée de réussite par l'effort. Il s'agit, par le travail, de mériter sa place dans la société.

Or, dans les années 1970, en réaction aux courants psychologiques et des tests psychométriques, les sociologues démontrent l'existence d'une forme de reproduction sociale. Malgré les mesures d'intelligence et les ressources mises en place pour aider tous les élèves à réussir, Bourdieu et Passeron parviennent à expliquer comment l'école contribue à la reproduction sociale. Les médecins produisent des médecins, les énarques des énarques, les ouvriers des ouvriers.

En réaction à *l'indifférence aux différences*, le monde scolaire développera le *postulat d'éducabilité*. L'école doit pouvoir être un lieu où chacun à sa chance, quelque soit son origine sociale. Dans cette conception, les différences inter-individuelles sont perçues comme la résultante de "manques". L'élève manque de temps, d'organisation, d'autonomie, d'entraînement, etc.

L'école va donc développer des modèles de gestion pour "résoudre" ou réduire les manques des élèves. Le concept de *différenciation pédagogique* fait son apparition. L'école agira ainsi sur plusieurs niveaux (qui se distinguent ici dans les propos, mais qui sont souvent inter reliés dans la réalité):

- Sur la structure du système scolaire: mise en place d'une scolarité précoce, dès 2 ans (en France); découpage du parcours scolaire en cycles d'apprentissage variant de 2 à 4 ans; redoublement supprimé; etc. Au sein des établissements scolaires, on agira sur les regroupements des élèves par des "décloisonnements" de classes, par la mise en place d'heures d'appuis, par la création de groupes de niveaux dans différentes disciplines.
- Sur les contenus: Des contenus plus complexes sont abordés avec certains regroupements d'élèves, tandis qu'ils sont simplifiés pour d'autres.

- Sur le processus d'apprentissage: mise en place de parcours personnalisés en fonction des capacités d'avancement des élèves, mise en place de nouvelles formes d'organisation du travail scolaire, par "ateliers", par "travail personnel" ou "feuille de route".

La naissance des ZEP (zones d'éducation prioritaire) est également une conséquence directe de cette manière de concevoir la différence. Il s'agit de combler les manques de certains quartiers par l'apport de ressources supplémentaires et agir ainsi aux 3 niveaux évoqués plus haut.

### *Conception "par diffraction" de la différence:*

Le terme "par diffraction" est une métaphore qui provient du langage des physiciens. En latin classique, *diffringere* signifie la notion de briser, fragmenter. Les physiciens l'emploient pour expliquer le phénomène de brisure des ondes lorsqu'elles rencontrent un obstacle plus ou moins opaque. On parle de diffraction des vagues, d'ondes hertziennes, sismiques ou de faisceaux laser. Par analogie, le monde scolaire définit des obstacles dans le processus d'enseignement-apprentissage. Ils se présentent selon deux formes:

Premièrement, au coeur même des savoirs. A l'école, les savoirs se présentent sous la forme de concepts scientifiques qui se différencient des concepts quotidiens et du sens commun que peut en avoir l'élève dans sa culture familiale, ou plus simplement dans sa représentation du monde qui l'entoure. Par exemple, à la maison on parlera volontiers de fruits et de légumes pour désigner respectivement des pommes et des aubergines. Nous avons affaire là à ce qui est désigné comme concept quotidien. Or, à l'école, en "chaussant les lunettes du scientifique", l'aubergine s'étudie comme une partie d'un végétal qui est utile dans la reproduction de ce dernier. L'aubergine n'est plus un légume, mais... un fruit (selon le vocable des biologistes). Et la rhubarbe est une tige... Bref, un certain nombre d'obstacles se présentent dans la conceptualisation des savoirs académiques ou scientifiques.

Deuxièmement, dans le langage. Dans la vie de tous les jours, lorsque nous communiquons, nous nous comprenons parce que nous partageons des repères communs. Dans certaines situations, plus besoin d'ailleurs de se parler. Un geste peut suffire pour se faire comprendre. Dans la communication quotidienne, le langage peut être restreint, peu élaboré, il sert à la communication directe.

Par contre, lorsqu'il s'agit par exemple pour les élèves de comprendre ce que dit un auteur qu'il n'a pas rencontré, avec lequel il ne partage quasiment rien, il en va tout autrement. Le langage devient alors élaboré et le chemin que l'élève doit faire pour le comprendre et le mobiliser peut être très long, d'autant plus long qu'il est éloigné de la culture de l'élève. La langue se conçoit dans différents registres, tout en nuances qui sont à construire par les élèves.

Il semble que les enseignants, avec l'intention d'aplanir les différences entre les élèves, cherchent avant tout à s'adapter à ces derniers, tout en les détournant des obstacles potentiels qui pourraient rendre plus difficile l'accès aux savoirs. Ils le font par différents moyens:

- Par l'absence de distinction entre des savoirs quotidiens et scientifiques.
- Par une présentation ludique des savoirs.
- Par un habillage (c'est-à-dire par la mise en place de décors, dessins, etc.) des tâches qui sont proposées.
- Par une mise en scène de situations d'apprentissage qui se veulent concrètes, voire authentiques. "On va écrire au maire pour avoir des jeux dans le préau de l'école".

- Par l'utilisation d'un langage lié à la communication orale, directe.
- Par une invisibilité des objectifs d'apprentissage et des ressources à mettre en oeuvre pour les acquérir.
- Par un discours portant plus sur des réglages d'attitudes et de comportements des élèves que sur les éléments qui doivent faire l'objet d'une instruction.

Le ou les mécanismes du descendeur social peuvent donc se déconstruire à la lumière des conceptions de la différence et des processus d'enseignement générés par ces dernières. Plus les élèves proviennent de cultures potentiellement éloignées de la culture scolaire (on pourrait même dire dominante), plus les pratiques d'enseignement vont avoir tendance à pratiquer de la *différenciation active* en s'adaptant à la diversité et selon les conceptions de l'hétérogénéité des élèves au sein des classes. Il en résulte un accroissement des inégalités cette fois-ci scolaires.

Nous voyons bien dès lors une tension se dessiner: en réaction à l'indifférence aux différences, l'institution a développé des pédagogies différenciées qui, nous nous en rendons compte maintenant, sont peut-être à l'origine d'un accroissement des écarts de réussite entre les élèves.

La question est dès lors d'imaginer des sorties à cette impasse, sans pour autant faire volte-face, car il ne s'agit pas de restaurer une école traditionnelle, "*centrée sur de simples contenus d'enseignement appris sous forme de règles mécaniques et d'exercices répétitifs*" (Astolfi, 2008, p. 14). Il me semble qu'au contraire, nous avons à nous (re)pencher sur la nature des rapports entre l'individu (l'élève) et le collectif (la classe), tout en ayant à l'esprit que la nature des savoirs transmis a considérablement évolué (sur cette évolution, voir notamment réalisés sous la direction de Bonnéry, 2015) et tout en reconsidérant les fondements théoriques en jeu dans les processus d'enseignement et d'apprentissage. En l'occurrence, je suis particulièrement attachée à la perspective dite "historico-culturelle", développée d'abord dans les travaux de Vygotski (puis chez Bodrova, Brossard, Bernier, Leong, Tartas, Schneuwly, etc.) dont "sa thèse peut s'énoncer ainsi : ce qui fait de nous des êtres humains est d'essence historico-culturelle. Au cours de l'histoire des sociétés humaines, une espèce naturelle biologiquement développée est parvenue, par son travail et par son organisation sociale, à transformer *la* nature et *sa* nature, c'est-à-dire à créer des capacités et des œuvres spécifiquement humaines » (Brossard, 2007). Dans cette conception, les capacités humaines sont en quelques sortes déposées dans une culture sous la forme d'outils (matériels ou techniques) ou d'instruments psychologiques (le langage, le système d'écriture). En s'appropriant la culture, le petit homme reconstruit lui-même ces capacités initialement excentrées. Il ne le fait pas seul, mais par la médiation d'autrui. Ainsi, le développement du psychisme humain se caractérise par l'appropriation d'une structure psychologique médiatisée. Cela a quelques conséquences pour l'enseignement. Il s'agit de viser l'appropriation des outils et faire apparaître leurs différentes significations en assumant les éventuelles ruptures provenant de la tension provoquée entre les connaissances acquises et les savoirs à acquérir. Les élèves ne doivent pas réinventer ni les outils, ni les instruments psychologiques, ils doivent apprendre à s'en servir. Comme cela ne peut se faire seul, il s'agit de proposer des situations de travail en collectif où les savoirs sont débattus et où le processus de construction de la pensée est rendu visible.

A ce propos, Ducrey (2014), parle de situations d'apprentissage publiques, versus privées. En comparant deux enseignantes, elle montre comment chez Mariane "les moment collectifs ne servent pas de lieux d'apprentissage en commun; car l'apprentissage semble être conçu comme appartenant à la sphère privée de chaque élève. Cette conception d'un

apprentissage privatisé justifie que l'enseignante s'adresse à un élève à la fois même lorsque la classe est réunie (...) Les moments collectifs sont conduits, quelques soient l'objet et la discipline, non pas comme des occasions de construire une référence commune (puisque la construction du savoir est conçue comme une affaire privée) mais surtout comme des occasions de développer les nombreuses capacités transversales à acquérir selon le plan d'études" (p. 301). L'enseignement est pas ou peu médiatisé, "c'est à chaque élève que revient le soin d'opérer comme il le peut, l'élucidation des significations et des enjeux d'apprentissage" (p. 303). A contrario, dans la classe de Sabine, le travail de construction des apprentissages ne peut se faire que dans le collectif. L'enseignement est organisé de façon à ce qu'une dialectique entre incertitudes et certitudes conduise progressivement les élèves à apprendre. L'enseignante adopte montre comment *être pour apprendre*, comment *faire pour apprendre*. Tout ceci se passe en collectif, l'enseignement peut être qualifié de public.

Il ne s'agit donc pas de traduire travail en collectif par travail face au groupe ou leçon "magistrale", mais d'adopter des formes de travail où progressivement chaque élève de la classe pourra être considéré comme individu s'inscrivant dans une communauté d'apprentissage.

Au terme de différenciation, il me semble ainsi préférable de parler et d'utiliser celui d'hétérogénéité - non pas des élèves - mais didactique (Chopin, 2011). "(...) l'hétérogénéité didactique se réfère au niveau de la situation d'enseignement *stricto sensu*. Elle concerne les positions [face au savoir] que les élèves vont être amenés à occuper tout au long de la leçon, sous l'effet des dispositifs mis en place par les professeurs (p. 80)". De ce point de vue, l'hétérogénéité est nécessaire à l'avancée, la diffusion et la construction du savoir par tous les élèves, puisqu'elle permettra à l'enseignant de pointer les différentes positions des élèves face au savoir, de les mettre en débat, de construire ainsi progressivement les certitudes nécessaires à la construction des savoirs.

Paradoxalement, il ne s'agit plus pour l'enseignant de réduire les différences, mais de construire une hétérogénéité suffisamment prolifique à la construction des apprentissages pour tous.

### **Bibliographie:**

- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs*. Paris : ESF.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social*. Paris: Editions de Minuit.
- Bonnéry, S. (2015). *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*. Paris: La dispute.
- Brossard, (2007). Vygotski. *Lectures et perspectives de recherches en éducation*. Villeneuve: Presses universitaires du Septentrion.
- Chopin, M.-P. (2011). *Le temps de l'enseignement. L'avancée du savoir et gestion des l'hétérogénéités dans la classe*. Rennes: PUR.
- Ducrey, M. (2014). Etude comparatiste de leçons de français et de mathématiques au début des degrés primaires: une approche compréhensive de l'activité de l'enseignant généraliste. Thèse en sciences de l'éducation, Université de Genève, Genève.
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée et inégalités scolaires*. Bruxelles: De Boeck.