



INTERVIEW DE... STÉPHANE BONNERY

DIFFICULTÉS « SCOLAIRES »... DES ÉLÈVES OU DE L'ÉCOLE ?



Stéphane Bonnery est maître de conférences en Sciences de l'éducation à l'université de Paris VIII - Saint-Denis (équipe Escol⁽¹⁾) et auteur de *Comprendre l'échec scolaire : élèves en difficulté et dispositifs pédagogiques* (La Dispute).

A un moment où les références en matière scolaire deviennent « mérite », « talents », « socle commun », il est bon de revenir sur ce qui fait, ce qui construit les difficultés scolaires cumulées et la spirale de l'échec de nombre d'enfants de familles populaires. C'est l'objet de la recherche conduite par Stéphane Bonnery auprès d'élèves de ZEP du CM2 à la 6^{ème}. Mieux comprendre pour ne pas renoncer...

► EE : Elèves « en grande difficulté », « en échec », « perturbateurs »... qui sont ces élèves qui dérangent tant le système ?

Stéphane Bonnery : Déjà, quand l'institution et la société disent élève « en » échec ou « en » difficulté, cela empêche de comprendre les difficultés exactes : on « substantialise », on « essentialise » le problème, comme si les difficultés étaient une caractéristique par nature portée par ces élèves. Dire au contraire que ce sont des élèves qui nous donnent du fil à retordre dans les apprentissages modifie la manière de penser la situation.

Ces élèves qui posent un problème à l'école, finalement, posent le problème de l'école et de la définition de son projet dans la société. En effet, en proportion, ces élèves sont bien plus souvent des enfants issus de familles populaires, qui dans notre société sont à la fois victimes de l'exploitation et de la précarité dans le travail et de ce qu'elles n'ont pas pu faire d'études longues. L'appellation « en échec » masque les inégalités sociales de réussite scolaire.

Si avant l'école il existe bel et bien des inégalités sociales, c'est dans l'école que l'influence de la société sur celles-ci conduit à transformer les inégalités sociales de départ en inégalités de réussite scolaire... qui au bout du compte sont déterminantes aujourd'hui dans le « tri social ». A l'heure où tous les élèves vont dans la même école en primaire et au collège, et face aux remises en cause de l'objectif de scolarité unique, ce qui se joue en termes de sélection « à l'intérieur » de l'école et des formations est devenu aussi important à analyser que la sélection « à l'entrée » dans les filières. Si l'école ne peut pas tout, elle ne peut pas rien : regardons plutôt les leviers transformateurs qui permettent de lutter contre ce qui conduit à « l'échec ».

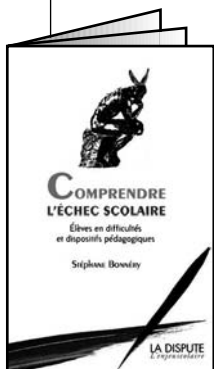
Dans la façon dont ce débat est posé publiquement, il y a une orientation qui est gênante. Les chiffres souvent cités « bruts » participent à construire un discours selon lequel le problème se limiterait à une population comptant entre 8 % (de sortants sans qualification

du système scolaire) et 15 % d'élèves aux acquisitions insuffisantes au sortir du primaire (selon le HCE⁽²⁾, pour qui 25 % ont des acquis fragiles et 60 % des résultats moyens ou satisfaisants). Ces éléments ne reposent sur rien, bien au contraire, mais leur utilisation partielle encourage deux lectures gênantes. La première : ce résultat est celui d'un « taux de performance » des enseignants que l'on culpabilise. La deuxième : ces élèves « en » difficulté sont condamnés depuis le départ, ce sont eux que l'on culpabilise ou encore leur familles quand on attribue ce constat à un supposé « handicap socio-culturel ».

C'est de bonne guerre pour un pouvoir (ou des pouvoirs successifs) que de se déresponsabiliser en culpabilisant les « acteurs » et, ce faisant, d'évacuer le caractère politique des choix pour l'école en faisant comme si ces résultats du système scolaire n'étaient que la somme des actions individuelles locales.

Si les élèves que j'ai suivis, qui ressemblent fort à ces 8 à 15 %, ont ceci de spécifique qu'ils cumulent des difficultés, les difficultés qu'ils rencontrent ne sont pas d'une nature spécifique. Au contraire ! Ils montrent, par « effet zoom », les difficultés, les risques quotidiens d'incompréhensions pour les enfants de familles « populaires », ceux qui ne peuvent avoir recours qu'à l'école pour apprendre les savoirs scolaires. Or, en collège, degré de la scolarité unique pour lequel on a des statistiques⁽³⁾, 53,8 % des élèves sont sous la responsabilité familiale d'un parent ouvrier (27,1 %), employé (16,7 %) ou sans activité (10 %), ce qui donne une bonne approximation pour l'ensemble de la scolarité unique. Compte tenu de la forte corrélation entre les diplômes détenus et le niveau d'emploi dans notre pays, cela veut dire que ces parents n'ont probablement pas un diplôme supérieur au BEP.

Il y a donc une majorité d'élèves de la scolarité unique qui, probablement, ne maîtrisent à l'avance rien des évidences scolaires. Mon enquête auprès des élèves cumulant les difficultés (cognitives, identitaires, langagières, qui font que l'école leur est opaque), et qui vont rapidement être orientés, sont en fait des « révélateurs » de ce qui dans l'école participe aux inégalités scolaires. Il n'y a donc pas d'un côté un problème à part avec les « en difficulté » ou « sauvegeons



PHOTOS : M. MIGNEAU

S'ils sont « en difficulté »,
dira-t-on que c'est dû
à un « handicap socio-culturel » ?



Pour lui pas de handicap : bingo, 8 fiches !

» et de l'autre une population pour qui il n'y a pas de questions à se poser.

C'est bien le projet politique pour l'école qui est en question : fait-on école comme si tout allait bien pour les 50 % qu'on veut conduire au niveau licence pour les

besoins du profit économique des actionnaires, et de fait en « orientant » les autres au fur et à mesure (15 % au collège, 25 % au lycée) ou bien repense-t-on l'école pour qu'elle profite à tous, y compris aux enfants de salariés peu formés, donc comme si l'enfant « normal » était celui qui ne connaît rien des évidences scolaires, qui n'a aucun pré-requis ? Il n'y a donc pas à se culpabiliser individuellement, mais à penser collectivement les transformations sociales, institutionnelles et professionnelles.

► EE : Quelles sont ces difficultés qui structurent les inégalités scolaires ? Quelles incidences des pratiques « de classe » (à tous les sens du terme) ?

S.B. : J'ai suivi un groupe d'élèves pendant deux ans, entre le primaire et le collège. Ils n'ont pas de « déficience » a priori, mais ils n'ont pas à disposition ce qui est nécessaire pour comprendre ce qu'on attend d'eux et apprendre les savoirs scolaires.

L'idée de « malentendu »⁽⁴⁾ est utile pour analyser les difficultés qui se jouent sur le plan des apprentissages intellectuels, les incompréhensions liées à l'écart entre les évidences de l'école et la culture de l'élève. On distingue une posture du « travail d'apprenant » et une posture du « métier d'élève » : être conforme aux consignes, faire docilement ce qu'on demande, sans imaginer que l'enseignant attend une appropriation d'un savoir. Certains élèves font des exercices de façon disjointe de l'enjeu de savoir que ceux-ci sont censés mettre en jeu. C'est socialement situé. Quand on n'y est pas préparé dans la famille, comment deviner, si l'école ne permet pas de le comprendre, que les consignes apparentes ne sont qu'un moyen pour un objectif caché ? Les élèves suivis, par exemple, ne savent pas que l'enseignant pose une question moins pour avoir des réponses que pour inviter les élèves à suivre un raisonnement logique dont les réponses du groupe classe marquent des étapes. J'ai développé dans le livre de nombreux exemples tirés d'observations de classes.

Quand le travail devient « infaisable », quand leur posture de « conformité » est déçue par des mauvaises notes, la posture de « résistance » prend le dessus ; en manifestant leur opposition, ils reprendront une place dans le jeu, au lieu de rester sous la dépendance de l'enseignant qui devient vécu comme un « ennemi ».

Mais ces malentendus sur le registre des apprentissages, sur le sens accordé aux activités scolaires, ne sont pas les seuls. Il y a des difficultés similaires à s'approprier le langage scolaire qui pourtant est indispensable pour conduire les activités d'apprentissage des savoirs de

l'école : précision des mots pour manipuler des notions et des concepts, mise à distance de l'expérience par la mise en mot plutôt que « témoignage » du ressenti...

Les modèles, les valeurs, les pratiques qui accompagnent les savoirs scolaires et la relation pédagogique sont aussi l'objet d'incompréhensions. L'école présuppose par exemple que la « lecture plaisir » vient relativement spontanément si l'on crée des occasions de lecture, comme si ce qui « manquait » à ces enfants, c'est un « bain culturel » familial préalable à la scolarité. Cela relève d'évidences dans les programmes, dans les manuels, dans les injonctions officielles, et donc dans nombre de pratiques pédagogiques. Du côté des élèves concernés, l'évidence est autre : ils tombent souvent des nues en 6^{ème} quand on leur demande de lire un livre entier. Mais en fait, ce qui manque probablement à ces élèves, c'est la prise en charge par l'école (c'est-à-dire par l'institution, les programmes, et pas seulement par monsieur untel, même si la connaissance des problèmes par chaque praticien doit les aider dans leurs pratiques) d'une progressivité de l'acquisition des savoirs et des « pratiques de référence »⁽⁵⁾ de ces savoirs.

Sur le plan « identitaire », il y aussi de l'opacité : l'écolier s'inscrit-il dans l'école comme « enfant », comme « élève » membre d'un groupe de vie, ou en tant qu'« apprenant » des savoirs scolaires ? Si chacune de ces postures est évidemment légitime, seuls ceux qui seront capables de circuler entre les trois réussiront à l'École. Une des questions importante est de savoir comment l'enseignant peut les y aider, en faisant la lumière sur ce que demande un apprentissage scolaire.

Aucune de ces difficultés n'est particulière aux élèves suivis, ou à des « sauvegeons ». Mais le fait qu'ils les cumulent, à force d'incompréhensions, conduit les difficultés sur un registre à faire « boule de neige » sur les autres. Les postures de résistance à l'enseignement l'emportent, la rupture de la relation pédagogique complique progressivement les possibilités de « rattrapage ».

► EE : « Rétrécir » et morceler les savoirs, évaluer et sélectionner davantage, telles sont les pistes du gouvernement. Est-on, comme on veut nous le faire croire, arrivé au maximum d'une « démocratisation » de l'école ? Le « tous capables » est-il toujours d'actualité ? à quel prix ?

S.B. : Le morcellement des savoirs, le livre le confirme⁽⁶⁾, participe aux malentendus. Cela ne veut pas dire qu'il faille ne pas se soucier de progressivité en lançant des tâches trop floues dans lesquelles chaque élève est libre de mobiliser les postures qui lui semblent les plus « évidentes » spontanément : c'est la question du cadrage de l'activité de l'élève pour le guider vers une réflexion pertinente qui est en jeu.

Ce que montre le livre, c'est que la « distance culturelle » entre l'école et la majorité des enfants de familles populaires produit des inégalités quand l'école ne prend pas entièrement en charge le comblement de cet écart. Qu'évalue-t-on dans ces cas là ? Le talent des élèves et des enseignants à faire face seuls aux contradictions





INTERVIEW DE... STÉPHANE BONNERY (SUITE)

qui traversent tout le système ? Mieux vaudrait les aider à avoir mieux prise sur ce qui est en jeu, à lever les « évidences » scolaires.

Toutes ces pistes montrent qu'il y a bien des leviers de transformation de l'école qui peuvent être saisis : l'école ne peut pas tout, mais elle ne peut pas rien. Oui, tous les élèves qui ne souffrent pas de déficiences mentales biologiques sont capables de s'approprier les savoirs du programme, mais pas à n'importe quelles conditions scolaires. Cela nécessite des moyens qui n'existent pas (voire de moins en moins) pour la formation continue des enseignants, pour des espaces de confrontation et d'échanges dégagés du corporalisme et des notations infantilisantes. Cela suppose aussi des outils pour la formation à développer, en lien avec la recherche probablement.

Les difficultés que ces élèves mettent en évidence, ce sont aussi celles du compromis instable entre sélection et démocratisation. Une solution consiste à renoncer. D'autres consistent à s'orienter vers une nouvelle phase de démocratisation en transformant l'école dans ce sens, pour que la démocratisation de « l'accès » à des degrés scolaires soit suivie de la démocratisation plus grande de l'appropriation des savoirs et pratiques scolaires qui y sont enseignées.

Les enseignants sont à la fois agents de la reproduction sociale malgré eux (injonctions, programmes, surcharge de travail qui empêche de prendre de la distance...) dans une société inégalitaire, et intermédiaires actifs de l'enseignement d'un corps de savoirs communs à l'ensemble d'une génération, garants d'un service public d'éducation nationale. Occulter cette contradiction, c'est leur rendre plus difficilement compréhensible ce qui influence leur activité professionnelle, et les convaincre qu'ils sont « coupables » des inégalités scolaires ou qu'ils n'ont qu'à renoncer face à des élèves de familles populaires. C'est surtout les priver d'outils pour leurs pratiques. C'est en ceci que l'école est traversée par la question des classes sociales : pour qu'il échole doit-elle être repensée ? avec quel projet au service de la société ?

Voilà d'autres chantiers que ceux qu'on veut nous imposer. ●

INTERVIEW RÉALISÉE PAR
ISABELLE SARGENI-CHETAUD

1) ESCOL (Education-Scolarisation) : équipe fondée en 1987 par Bernard Charlot, aujourd'hui sous la responsabilité d'Elisabeth Bautier et de Jean-Yves Rochex.

2) Le Haut Conseil de l'Éducation, organisme consultatif, a été institué par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 (dite Loi Fillon). A la demande du ministre, il émet des avis et peut formuler des propositions sur la pédagogie, les programmes, l'organisation, les résultats du système éducatif et la formation des enseignants.

3) Ministère de l'éducation Nationale, DEPP, *Repères et références statistiques*, édition 2006.

4) Elisabeth Bautier & Jean-Yves Rochex, « Apprendre : des malentendus qui font la différence », 1997, rééd. in Deauvieux & Terrail (ed), *Les sociologues et la transmission des savoirs*, 2007.

5) Jean-Louis Martinand, *Connaître et transformer la matière*, Peter Lang, Berne, 1986.

6) On le savait déjà pour les mathématiques : Denis Butlen, Marie-Lise Peltier & Monique Pézard, « Nommés en REP, comment font-ils ? », *Revue Française de Pédagogie*, n° 140, 2002.

Livret de compétences, socle commun...

Expérimentation dans l'urgence

L'évaluation a-t-elle une fonction pédagogique, permet-elle d'entrer dans les apprentissages, sert-elle uniquement à contrôler, sanctionner, valider ? A côté de ce débat central, il y a les décisions de Darcos de mettre en application, coûte que coûte, la loi Fillon : socle commun, livret de compétences...

Le livret est déjà expérimenté dans une trentaine de bassins, et son utilisation sera généralisée à la rentrée 2008. L'expérimentation a débuté en novembre, avec force réunions avec les IPR et les IA⁽¹⁾, et les copies doivent être rendues en mars...

S'agit-il dans cette précipitation d'obtenir l'adhésion de la profession sur une réforme qui s'annonce mal ? Le rapport de l'Inspection Générale (IG) de juin 2007 a pointé toutes les limites de l'évaluation par compétences, déjà en vigueur dans d'autres pays : entre autres, la difficulté d'articuler « compétence » et « discipline », l'absence de clarté, pour les familles, de la « notation », quand elle n'est pas chiffrée...

Mais l'évaluation par compétences est présentée comme « la nécessaire adaptation au monde de demain », dans lequel la flexibilité serait la valeur première... Le rôle de l'école se limiterait-il donc à permettre l'employabilité des élèves ? Le rapport nous rappelle aussi que l'enseignement doit être utile, qu'une des compétences clés les plus importantes est le « littérisme » (savoir lire et écrire) : comment permettre, alors, l'émancipation de l'individu ? Comment atteindre la « culture commune » si l'utilité est érigée en valeur première de l'école ?

L'application de cette réforme néo libérale se fera certainement en deux strates : deux systèmes cohabiteront, un système de « grilles de compétences » limitées au socle (on voit bien l'impact pour les élèves des familles populaires !) et un autre « traditionnel » chiffré, pour les élèves qui auront accès à l'ensemble des programmes, des contenus nécessaires aux futurs « bac + 2 ».

Le rapport de l'IG est très clair : « on ne peut mettre en œuvre une telle évolution dans les pratiques d'évaluation sans avoir d'abord l'adhésion des enseignants ».

C'est aujourd'hui que se pose la résistance concrète au socle commun Fillon : s'opposer à la mise en place du livret ou accompagner, sans la combattre, cette réforme ? Une vraie responsabilité syndicale à assumer ! ●

VÉRONIQUE PONVERT

1) IPR : inspecteurs pédagogiques régionaux (2nd degré).

IA : Inspecteurs d'académie.

