

NOUS AVONS LU

L'ÉCOLE DES INCAPABLES ? LA MATERNELLE, UN APPRENTISSAGE DE LA DOMINATION, MATHIAS MILLET, JEAN-CLAUDE CROIZET, ÉD. LA DISPUTE, COLL. L'ENJEU SCOLAIRE

Difficile de ne pas être attiré par un tel titre ! Sans même en savoir plus sur les auteurs, on ne résiste pas au besoin de saisir l'ouvrage et de s'en faire rapidement une opinion plus précise. La première phrase de l'introduction, alors, ne peut que donner envie de poursuivre...

Imaginons un instant que l'apprentissage de la bicyclette soit une discipline scolaire. Il est fort à parier que certains élèves n'arriveraient jamais à en apprendre la pratique ou l'apprendraient avec beaucoup de difficultés. Alors que dans la vie courante, le fait de savoir faire du vélo ne constitue en rien un enjeu (de classement, de statut, de renommée, de puissance, etc.), il en est autrement des disciplines scolaires.

Et, deux pages plus loin,

L'analogie de la bicyclette serait absurde si elle ne permettait de faire voir, un peu abruptement, les conceptions de l'apprentissage portées par l'école et leurs conséquences possibles sur les performances des élèves.

Mathias Millet, sociologue, et Jean-Claude Croizet, enseignant en psychologie sociale, ont développé leur propos à partir des résultats d'une enquête menée dans un certain nombre d'écoles maternelles, sur plusieurs années, constituée d'observations mais aussi d'entretiens avec les enseignants des classes concernées ainsi que d'autres résultats d'expérimentations au sein de classes de l'élémentaire et du secondaire. Ils vont s'attacher en décortiquant le quotidien des classes, à révéler la magie sociale par laquelle les difficultés cognitives, pourtant nécessaires aux apprentissages, sont transformées en un problème. Dès l'introduction, les auteurs insistent sur le fait que ce n'est pas un titre d'ouvrage pour alimenter la déploration en vogue sur la baisse de niveau... mais que ce titre veut plutôt attirer l'attention sur la façon dont l'école pense communément les apprentissages des élèves en les renvoyant à des capacités ou incapacités

d'apprendre. La France est le pays où l'origine socio-économique conditionne le plus le destin scolaire. Ce sont les théories du « handicap socio culturel » qui occupent l'espace et masquent la nature des difficultés des élèves, leur préférant leur origine. Ces approches interrogent peu l'école elle-même. La responsabilité des difficultés scolaires des élèves incomberait à ces derniers, à leurs familles et à leurs modes de vie. Ainsi, l'origine sociale des élèves pèse lourdement sur leur réussite scolaire. Les inégalités sociales se doublent et se transforment en inégalités scolaires. L'objectif de la recherche dont ce livre rend compte est de documenter la manière dont les élèves font l'expérience d'une (dis)-qualification sociale et l'apprentissage de « leur » infériorité ou supériorité sociale.

L'ouvrage se développe sur 4 chapitres :

► Le premier examine la place des apprentissages dans les activités d'enseignement, les jugements scolaires et les représentations institutionnelles. Il montre que l'école, particulièrement dans les petites classes, postule des apprentissages qui vont sans dire ou se font de manière détournée (par exemple, par le jeu).

Les auteurs s'attachent à montrer combien cette école développe une pédagogie du « faire », enchaînant des successions d'activités sans lien, très souvent de type ludique... suggérant que, la plupart du temps, c'est un apprentissage par le divertissement qui est privilégié... Cet habillage des tâches entraîne très souvent les élèves sur de fausses pistes, crée du malentendu, sème de la confusion,

détourne de l'activité réelle et de son but. Les acquisitions sembleraient spontanées et naturelles, garanties aux élèves par le seul fait d'être là... Les activités ne se réfléchissent pas... L'apprentissage se ferait par imprégnation. Il suffirait de mettre un élève en présence d'une activité plaisante ou d'un savoir pour que s'opère l'apprentissage. Faire et voir se substituent à apprendre, enseigner, expliquer, travailler. L'idée de devoir produire un effort, de devoir apprendre à revenir sur une situation, la décrypter, l'analyser et accéder ainsi aux savoirs à apprendre est totalement absente. Ils montrent comment les enseignants eux-mêmes se centrent davantage sur les caractéristiques psychologiques et physiologiques de leurs élèves que sur la pédagogie développée.

Ainsi, à l'insu des enseignants, ce qui se « joue » à l'école reste difficilement déchiffrable et compréhensible pour des élèves qui ne sont pas d'emblée en connivence avec elle. Ils ne perçoivent pas le sens des activités auxquelles on leur demande de participer et se méprennent sur ce qu'il s'agit d'apprendre au-delà de ce qu'il s'agit de faire.

L'idée généralement présente dans les classes est que les difficultés dans les apprentissages découlent de comportements inappropriés et non que les comportements inappropriés sont la conséquence des difficultés à maîtriser la forme scolaire des apprentissages. Les difficultés cognitives sont facilement l'objet et ce, dès le plus jeune âge, d'une suspicion de déficience ou de perturbation psychologique qui indique qu'elles ne sont pas en définitive considérées comme normales, c'est-

à-dire, à la fois comme un événement ordinaire et banal, voire souhaitable, des activités scolaires et comme un passage obligé de l'effort d'apprentissage.

► Le deuxième chapitre revient sur ce qui distrait l'école de la réalité des apprentissages scolaires : la personnalisation et l'essentialisation, c'est-à-dire la tendance à situer l'origine des difficultés scolaires dans l'élève lui-même. En retranscrivant et analysant une multitude de propos d'enseignants, les auteurs nous révèlent combien la conduite est devenue une propriété de l'individu, comment les élèves sont très souvent qualifiés du point de vue de leur personnalité et non du point de vue de la relation d'apprentissage, comment les enseignants se présentent de moins en moins comme des spécialistes des apprentissages. Ils soutiennent l'idée que les différentes conceptions de la difficulté scolaire tendent à la fois à externaliser la réussite ou l'échec en les référant à un ordre de causes extrascolaires... Les difficultés d'apprentissage scolaire deviennent par glissement des difficultés d'apprentissage tout court, les difficultés pour certains élèves pour entrer dans des manières de dire et raisonner scolaires comme des « incapacités » à parler et raisonner.

La difficulté scolaire semble être une propriété d'élèves, telle est la conclusion de ce deuxième chapitre... Tout se passe comme si les dispositifs de travail, pensés par l'enseignant, étaient censés être suffisants pour que les élèves apprennent. On demande aux élèves d'être responsables de leurs apprentissages sans se soucier de leur accès aux supports qui

permettent d'être suffisamment autonomes pour réussir à l'école. Ce sont rarement les pratiques pédagogiques qui sont remises en cause. En témoigne l'apprentissage de la lecture ! Si l'école ne peut agir sur l'origine des difficultés des élèves, elle peut agir sur leur nature. Encore faut-il en être conscient !

► Le troisième chapitre revient sur les situations qui organisent l'apprentissage précoce de la domination culturelle à l'école, à leur rôle à la fois dans la reproduction scolaire des inégalités sociales et la légitimation de l'ordre social. C'est une citation de Bourdieu, extraite de « *Questions de sociologie* », à propos du racisme de l'intelligence qui ouvre ce nouveau chapitre. Étayés de nombreux extraits d'entretiens avec des enseignants, les propos des auteurs reviennent sur ce « racisme de l'intelligence ». En faisant comme si les élèves étaient propriétaires de leur performance et en oubliant que les apprentissages et la performance sont le produit de configurations rationnelles, l'école légitime des classements interindividuels qui mettent en cause les individus davantage que les situations scolaires. S'en suit, de manière explicite, l'affirmation que ce racisme se développe sans intention. *Le racisme de l'intelligence présent dans l'école n'est pas perpétré par des individus racistes mais se joue au niveau des réalités institutionnelles.* Ce pourrait bien être là une des raisons majeures de lire cet ouvrage : les enseignants ne peuvent exercer leur libre arbitre que dans le cadre prédéfini par l'institution... Cela fonctionne comme une contrainte inconsciente imposée par des années d'apprentissage, de formation des enseignants... Nos

manières de penser, de voir ou de juger, et en particulier ici celles mobilisées par les enseignants, volontiers attribuées au libre arbitre, sont communément données par les institutions, qui préalablement à nos délibérations, définissent ce qui est de l'ordre du pensable ou du possible ou de l'interdit. C'est la manifestation d'une idéologie dominante qui contrôle toute une société en la soumettant à ses propres modes de représentation. Quelle est la marge de manœuvre d'autres expressions neuves, originales, personnelles ou différentes ? Une toute autre approche demande à la fois de ne pas ignorer la réalité de nos terrains, de ses règles de jeu et de l'articuler avec la volonté de la transformer. L'école n'aurait-elle pas tout intérêt à s'intéresser, pour y parvenir, aux « 5 derniers de la classe »¹, symptômes de nos démarches pédagogiques ? De ces 5 derniers, on glisse aux derniers tout court, puis au final, à la lutte contre l'échec scolaire, l'échec d'une école sans doute moins indépendante que ses acteurs ne la rêvaient du fonctionnement social ?

Ce chapitre se fait ainsi l'écho de questionnements de l'AFL et des premières expérimentations des écoles de l'INRP² lorsqu'il s'agissait de chercher d'autres modes de fonctionnements afin de réduire ces effets ségrégatifs et reproducteurs : la remise en cause de l'organisation en classes d'âge, de la vitesse d'acquisition imposée, de la place de l'exercice et du rôle des évaluations, le statut de l'erreur, l'importance du tutorat, la construction collective des savoirs...

► Le quatrième et dernier chapitre *montre comment les conceptions scolaires de l'apprentissage influencent la perception que les élèves se font d'eux-mêmes et, au final, leurs performances. C'est, graphiques*

et tableaux à l'appui, une démonstration du fait qu'en recourant à des dispositifs qui valorisent la réussite aux yeux de tous, le fonctionnement scolaire organise de manière involontaire la disqualification des élèves en phase d'entraînement et d'apprentissage et perturbe leur activité cognitive. L'école se révèle ainsi une véritable machine à trier et ce, dès le plus jeune âge. Elle ne parvient pas à enclencher une pédagogie de la réussite pour tous. Sa politique est-elle suffisamment ambitieuse ? La lutte contre les inégalités sociales dans l'accès aux apprentissages devrait être un objectif majeur mais ces inégalités sont la conséquence de notre conception de l'éducation. La réflexion sur le contenu et la forme de l'enseignement sont délaissés au profit de la mise en place de dispositifs disqualifiants.

Pour les lecteurs assidus des ouvrages de l'AFL ou de sa revue trimestrielle, ce livre sera l'occasion de retrouver des propos bien connus de Bourdieu, Passeron, Lahire, Baudelot et bien d'autres... Certes enrichis de nombreuses années de recherche, leurs textes s'affirment toujours d'une criante actualité. Comment arriver à comprendre que les inégalités scolaires continuent à se reproduire de manière aussi évidente, sans bousculer d'un iota l'Institution, sans remettre en cause son fonctionnement, ses choix et la formation de ses futurs fonctionnaires ?

Ne serait-ce que pour ces raisons, il semble urgent de lire cet ouvrage, de le diffuser et de faire en sorte que les formateurs en proposent un grand nombre d'extraits pour alimenter la réflexion des futurs enseignants ● **Christiane Berruto & Mireille Teppa**

(1) ► *Les cinq derniers*, Jean FOUCAMBERT, A.L. n°129, mars 2015. http://www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL129/AL129_p71.pdf (2) ► *Historique d'une recherche*, Michel VIOLET, A.L. n°34, juin 1991. (https://www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL34/AL34P64.pdf). L'ouverture de l'école, R. Millot, Les Actes de lecture n°121, mars 2013 (http://www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL121/AL121_p27.pdf)