



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

Stéphane Bonnéry

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 ?

Je n'aurai pas la prétention de répondre complètement à ces questions en quinze minutes, mais je vais essayer d'apporter quelques éléments, basés sur une enquête qualitative au cours de laquelle seize élèves ont été suivis près de deux ans, en CM2 et 6^{ème}, en ZEP.¹

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

¹ Faute de temps, pour les détails méthodologiques, on renverra à : Bonnéry S. (2007).

faire des enseignants et des élèves, cette dernière analyse court 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).

Juste un mot avant d'en venir au fait : 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, on y reviendra en conclusion.

Scolarité unique : l'indifférence aux différences ?

En reprenant cette formule de P. Bourdieu dans « l'école conservatrice » (1966), disons qu'une première logique qui modèle les dispositifs pédagogiques consiste à faire « pour tous » l'enseignement « normal ». Ce modèle implicite de l'enfant qui sous-tend les dispositifs pédagogiques est défini de fait par les enfants des familles qui sont familières de la culture scolaire et des « ficelles du métier », qui partagent ce que l'on pourrait qualifier de délits d'initiés de la culture scolaire. Les dispositifs pédagogiques, pour conduire à l'apprentissage, supposent des pré-requis dont la transmission est peu prise en charge par l'école.

Surtout que les programmes scolaires ont évolué vers plus de conceptuel, en lien avec l'élévation du niveau des connaissances dans notre société. Par exemple, on ne cherche plus en CM à ce que les élèves mémorisent des textes sur « la vie du temps de Louis XIV », mais qu'ils comprennent la notion d'absolutisme. C'est bien moins simple à enseigner.

Les dispositifs pédagogiques cherchent à ce que l'élève (re)découvre le savoir par lui-même, pour mieux le comprendre et pas seulement le retenir, ce que notre propos n'a pour objet ni de remettre en question ni de justifier. Par contre, ce qui est en question ce sont les capacités du dispositif pédagogique à conduire tous les élèves vers cet apprentissage, vers cette compréhension.

Or, par exemple aujourd'hui en cours de géographie en 6^{ème} il est fréquent que l'on engage souvent les élèves sur des tâches visibles de mise en couleur de LA carte du relief de la France comme support à un cours dialogué cherchant à attirer l'attention sur deux choses :

- * sur le codage des paliers d'altitudes pour enseigner la notion de relief en géographie ;
- * sur ce que c'est que coder, et faire UNE carte en maîtrisant les principes cartographiques.

Dans ce dispositif, l'enseignante essaie d'attirer l'attention oralement sur « toutes les fois où... » (où il y a écrit "+1.000" etc.). Mais dans les faits, la tâche de coloriage peut être résolue sans saisir ce que représente le code chromatique : pour les élèves, la notion de relief et les principes de codages restent invisibles car inutile pour réaliser la tâche explicite de la consigne de travail. Le dispositif pédagogique ne cadre pas assez l'activité de l'élève pour le conduire vers le savoir. Ce dernier est bien présent dans l'activité mais ne peut être saisi que si l'élève dispose de certains pré-requis : savoir que derrière chaque tâche scolaire, chaque intervention de l'adulte, se cache un objectif pédagogique (comme c'est le cas dans certaines familles), savoir que l'école est un lieu de conceptualisation du monde à l'appui de disciplines de la pensée où l'on fait sans cesse le lien entre notion « théorique » et cas appliqué, etc.

C'est en ce sens que l'école est bien indifférente aux différences : selon la vision dominante cette dernière « neutre socialement » quand elle fonctionne ainsi à partir des évidences des classes dominantes et des catégories qui se sont approprié la culture scolaire grâce à des scolarités longues.

D'où les termes qui imposent une vision des élèves : il y aurait des élèves « en difficulté » et des élèves « brillants » chez qui cela « brille » en eux sans que l'école n'y soit pour rien. Cela interroge. Au risque de tenir des propos un peu faciles, il me semble que l'on fait alors comme si l'école était un abat-jour qui se contente de canaliser ce qui brille ou pas, et non pas d'allumer la lumière scolaire chez tous les élèves.

Or, 54% des collégiens ont celui de leurs parents déclaré comme référent à l'éducation nationale qui est ouvrier (27%), employé (17%) ou sans activité (10%). Dans un pays comme la France où il y

a une très forte corrélation entre le niveau de diplôme et le type d'emploi, cela veut dire que plus de la moitié des élèves, dans la scolarité unique, n'ont que l'école comme ressource pour apprendre les savoirs et les attentes scolaires qui dépassent ce que faisait l'école élémentaire qu'ont connue les parents.

Il y a donc bien un écart des évidences entre ce que l'école attend et ce que mobilisent ces élèves quand on fait appel à leur mode de raisonnement « spontané » (acquis hors l'école). Surtout quand les dispositifs focalisent l'attention vers de la résolution de tâches contextualisées. On attend que ces élèves mobilisent des attitudes d'appropriation en les engageant dans des tâches qui créent de l'opacité, voire encouragent des attitudes de simple conformité aux consignes, conformité disjointe de l'identification des savoirs. L'invisibilité du savoir derrière la tâche visible masque la différence entre ce qui est attendu et ce qui semble évident à une majorité d'élèves. Ceux-ci, contrairement aux conceptions de sens commun sur la démission des familles populaires, disent entendre dans leurs familles des consignes de bon sens : « tais toi », « écoute », « fais ce qu'on te dit de faire ». Mais obéir, se conformer ainsi, ne permet pas d'apprendre quand l'école ne prend pas en charge le cadrage de l'activité de l'élève pour le conduire vers l'appropriation des savoirs en rendant ces derniers visibles.

Du côté de l'école, il est tout aussi évident que la résolution des tâches ne peut que conduire à l'appropriation de la notion pour « un élève normal ». Cette indifférence aux différences transforme de fait la norme quantitative des élèves qui ne sont pas complices des évidences scolaires en élèves qui connaissent des « difficultés anormales ». Comme si l'école n'était pas le lieu où l'on vient se confronter pour la surmonter à une difficulté d'apprentissage inévitable dans un premier temps.

L'essentialisation et la déconflictualisation des différences

Face au constat que tous les élèves n'apprennent pas, ne comprennent pas, les dispositifs pédagogiques mettent en œuvre une seconde logique : l'adaptation aux supposées caractéristiques de la population de l'établissement.

On parle d'élèves « en » difficulté comme si la rencontre de difficultés dans l'apprentissage était anormale et comme si les difficultés étaient portées par ces élèves, par essence. Pourtant, dans une société de classes, il semble inévitable qu'il y ait, quand les élèves entrent à l'école, un écart entre la culture scolaire et ce qui est transmis dans un bon nombre de familles.

La première logique (l'indifférence aux différences) nie le caractère de classe de cet écart. La seconde logique (l'adaptation particulariste) déconflictualise ces différences en faisant comme si elles tenaient « par essence » à la culture d'origine des élèves. « L'explication » est alors renvoyée aux origines des élèves, soit avec une lecture ethnicisée de leurs appartenances, soit avec l'idéologie du « handicap socio culturel ». L'écart est ici pris en compte, mais comme s'il s'agissait d'une déficience ou d'une victimisation du milieu familial.

On adapte alors l'enseignement de manière à solliciter les élèves sur ce qui leur est familier ou apparemment familier, ou plutôt sur ce que le monde scolaire juge être familier pour ces élèves. Par exemple, les croyances dans la « pédagogie du concret » pour « ces élèves-là » qui sont supposés avoir une « intelligence concrète ». Cette croyance mise en pratique dans les dispositifs pédagogiques a des effets de réalité puisqu'elle focalise l'attention sur les tâches concrètes visibles

de façon déconnectée des savoirs, résolution de tâche permettant une valorisation des élèves « à moindre coût ».

Certains élèves sont alors félicités pour avoir accompli de façon plus ou moins pertinente la tâche sans avoir identifié et compris le savoir dont cette tâche était censée permettre l'appropriation.

Cette adaptation aux spécificités supposées des élèves, qui s'impose, au travers de modèles des dispositifs pédagogiques, aux enseignants qui les mettent en œuvre pleins de bonnes intentions, participe à l'opacité des enjeux cognitifs des tâches.

Par exemple, les cours dialogués, quand ils sont d'autant plus usités que l'on a affaire à des milieux populaires, attirent l'attention sur l'échange, la valorisation de l'avis spontané de l'élève, de ses conceptions premières familières... on félicite alors les élèves pour leur « participation », ce qui les intègre au groupe de vie de la classe, qui maintient la relation pédagogique...mais ce qui opacifie le cheminement intellectuel qui est attendu de l'élève dans les questions / réponses progressives.

Cette adaptation à de supposées caractéristiques des élèves opacifie la nécessaire attitude réflexive vis-à-vis des savoirs scolaires. Elle opacifie également la nécessité de se dégager de la conception première qu'ils ont de ce qui est attendu d'eux. Et plus généralement cette adaptation laisse penser aux élèves que ce sont des spécificités hors scolaires supposées des enfants qui sont le support de la relation pédagogique. Par exemple, la sur-attention à la vie du quartier ou aux fêtes traditionnelles des familles fait penser aux élèves que leur sentiment d'être valorisé est dû à la reconnaissance dans l'école de ce qu'ils sont en dehors (ou ce qu'ils croient être ou que l'école les conduit à penser qu'ils sont).

Cette sur-attention aux différences, avec l'adaptation à des spécificités culturelles supposées des familles est d'autant plus forte qu'il y a une faible perception (donc une indifférence vis-à-vis) du caractère de « classes sociales » de l'écart des évidences entre la majorité des familles et les implicites de la culture scolaire. Cette adaptation particulariste participe ainsi à la conflictualité sociale par des apprentissages inégaux.

Mais l'adaptation particulariste participe aussi en retour à cette conflictualité quand l'école masque cette dernière en essentialisant les différences : la conception du handicap socio-culturel culpabilise les familles de l'écart, et suppose que les élèves doivent arriver à l'école « outillés » de dispositions scolaires. Cette essentialisation masque la conflictualité sociale à laquelle elle participe. Cela a de fait des incidences sur la façon dont les élèves pensent leur expérience scolaire.

Ce que les élèves font... avec ce que l'école leur fait

Progressivement, dans le suivi des élèves, il apparaît une évolution. Ces élèves ont d'abord une très faible conscience de l'écart social avec les attentes scolaires : ils n'ont pas trop conscience que l'école leur demande de connaître des pré-requis qu'ils n'ont pas. Les attentes scolaires sont opacifiées, les élèves ont l'impression que la conformité aux consignes visibles suffit.

Puis, ces élèves prennent brutalement conscience qu'ils ne sont pas conformes, sans pour autant que l'école ne leur donne les moyens de s'approprier les savoirs et les dispositions requis.

C'est en cela qu'il y a rupture par rapport à leur « vécu » en école élémentaire. Mais il y a continuité sur l'explication qu'ils mobilisent. En effet, ils pensaient précédemment que des enseignants

« gentils » les valorisaient pour leurs particularismes personnels ou liés à leurs origines. Ils pensent alors être humiliés par des enseignants « méchants » qui n'acceptent pas la façon d'être hors scolaire des enfants, leurs façons de faire « spontanées » selon lesquelles obéir aux consignes des adultes suffit.

L'écart est ici perçu, mais sous forme de non-conformité, sur un mode essentialisé qui a été véhiculé par l'école (mais pas seulement par elle). Alors l'écart est vu comme irréductible. Les élèves se sentent impuissants à la combler par l'appropriation. Ce qui les réduit soit à se soumettre à l'humiliation ressentie face au verdict de conformité, soit à « résister » au verdict et à l'ordre scolaire.

Cette « résistance » en partie au sens de ce que décrit Paul Willis, montre qu'il y a chez ces élèves une conscience de l'altérité sociale et de la domination à laquelle ils se confrontent, mais que ce qui fonde cette injustice ressentie est opaque. Les élèves ne voient pas en effet la conflictualité entre classes sociales à laquelle participent les dispositifs pédagogiques qui masquent la nécessaire appropriation de savoirs et de façons de faire spécifiquement scolaires en rupture avec ce qui est déjà connu.

Si P. Willis met l'accent sur les résistance à l'école structurées par l'identité ouvrière, ici, l'opacité de l'appartenance de classe va de pair avec un rejet de l'école qui obère les appropriations de savoir, entraînant une spirale des difficultés, entre le registre des apprentissages et le registre identitaire.

Quand l'école et la société tiennent aux élèves des discours qui occultent la conflictualité sociale (à laquelle ils sont de toute façon confrontés) pour les protéger de la souffrance que produit cette prise de conscience, l'écart entre ce que l'élève sait déjà et ce qu'il doit acquérir est d'autant moins désigné comme l'espace d'appropriation possible. Alors que les enfants des classes populaires ont plus de travail à réaliser que les autres, mais que là est leur espace d'appropriation.

Il ne s'agit pas de regretter la domination de classe assumée. Mais les discours « politiquement correct » qui font de la question du tri social à l'école et de la question de la conflictualité une question taboue, contribuent à masquer aux élèves ce qui leur arrive. Ils ont d'autant moins prise dessus. Ils mobilisent plutôt des catégories qui leur sont plus familières, en termes de « racisme » notamment, qui ne se fondent pas sur rien, loin s'en faut, dans leur vie sociale, mais qui n'expliquent pas ce dont ils sont victimes à l'école.

Autrement dit, une faible conscience de classe réduit les possibilités de voir l'altérité des attentes scolaires qui ne sont pas spontanément partagées. Et en sens inverse, les apprentissages scolaires ratés sont des occasions manquées de percevoir l'école comme espace d'acquisition de savoirs à conquérir comme des outils d'émancipation intellectuelle dans une perspective d'égalité entre classes sociales.

Les difficultés d'apprentissage et de positionnement social dans l'école qui viennent d'être décrites ne sont pas d'une nature particulière, spécifiques aux élèves que l'école finit par désigner comme étant « en grande difficultés ». Ceux-là montrent en fait de façon exacerbée les difficultés que rencontrent dans leur découverte des attentes scolaires les enfants qui ne partagent pas les évidences scolaires, soit une majorité, difficultés qu'une part d'entre eux surmonte. Car l'école ne fabrique pas que de l'échec, et celui-ci, comme nous avons essayé de le montrer, se produit de façon contextualisée dans l'enseignement et la démocratisation partielle des savoirs scolaires.

Le temps manque pour développer comment les enseignants, tout autant peut-être que les élèves, sont pris dans les contradictions entre enseignement et sélection qui structurent les dispositifs

pédagogiques. Et il y aurait beaucoup à dire sur les effets de ces contradictions, en termes de culpabilisation des professeurs, et, c'est en lien, en termes de tendance à une lecture essentialisée des difficultés des élèves d'autant plus renforcée par le sentiment d'impuissance à faire réussir tous les élèves dans ces dispositifs pédagogiques.

Stéphane Bonnéry
Université Paris 8 – Saint-Denis / ESSI-ESCOL

Références bibliographiques

Baudelot C. & Establet R. (1971), *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspéro

Baudelot C. & Establet R. (1975), *L'école primaire divise*, Paris, Maspéro

Bautier É. & Rochex J-Y. (1997), Apprendre : des malentendus qui font la différence, in Terrail J.-P., (dir.), *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*, Paris, La Dispute

Bautier É. & Rochex J-Y. (1998), *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens – Démocratisation ou massification ?*, Paris, A. Colin

Bernstein B. (1975), *Classes et pédagogies : visibles et invisibles*, Paris, OCDE

Bernstein B. (1992), La construction du discours pédagogique et les modalités de sa pratique, *Critiques sociales*, n° 3-4

Bonnéry S. (2004), Décrochage cognitif et décrochage scolaire, in Glasman D. & Œuvrard F. (dir.), *La déscolarisation*, Paris, La Dispute

Bonnéry S. (2007), *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficulté et dispositifs pédagogiques*, Paris, La Dispute.

Bourdieu P. & Passeron J-C. (1964), *Les héritiers*, Paris, éd. Minuit

Bourdieu P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*. - vol.7 n°3.

Bourdieu P. & Passeron J-C. (1970), *La reproduction*, Paris, éd. Minuit

Chamborédon J-C. & Prévot J. (1973), Le "métier d'enfant". Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle, *Revue française de sociologie*, XIV

Chamborédon J-C. (1983), Problemáticas de la transmisión y problemáticas del control social en sociología de la educación en Francia. A propósito de un estudio de casos de la enseñanza privada, in Varela J. (ed.) *Perspectivas actuales en sociología de la educación*, Madrid, editorial Cantoblanco

Charlot B., Bautier É. & Rochex J-Y. (1992), *Ecole et savoirs dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, A. Colin

Isambert-Jamati V. (2005), Approches sociologiques des contenus d'enseignement, in Ramognino N. & Vergès P. (eds.), *Le français hier et aujourd'hui : Politiques de la langue scolaire. Études offertes à Viviane Isambert-Jamati*, Aix-en-Provence, PUP

Lahire B., (2000), Savoirs et techniques intellectuelles à l'école primaire, in Van Zanten A. (dir.), *L'école. L'état des savoirs*, Paris, La découverte

Terrail J-P. (2002), *De l'inégalité scolaire*, Paris, La Dispute

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

Willis P. (1978), L'école des ouvriers, *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 24