

# La construction des différenciations scolaires dans les apprentissages

Nadège Pandraud (doctorante au LAMES, Laboratoire méditerranéen de sociologie)

Notre équipe a fait le choix d'observer comment se construisent les inégalités scolaires et sociales dans l'activité d'apprentissage. Nous avons sélectionné pour notre observation les apprentissages de la langue dans les cours de français, en classes de CM2 et de 6<sup>e</sup>, dans des établissements de l'espace marseillais, contrastés du point de vue de la sociographie. Nous présentons l'approche que nous avons privilégiée, à partir d'un exemple de quelques données recueillies dans une classe de 6<sup>e</sup> d'un collège ZEP.

Notre hypothèse est que l'activité d'apprentissage relève moins d'une transmission que d'une production coordonnée de connaissances entre enseignant et élèves. Le fait de ne pas dissocier dès le départ dans notre approche analytique du phénomène, l'activité des élèves de celle de l'enseignant, permet notamment de contourner l'explication des échecs de la transmission par des postures cognitives des élèves liées à des déterminismes socioculturels (les cultures familiales). L'action d'apprentissage qui met en relation des élèves, un enseignant et des contenus de savoirs, est préfigurée par un cadre institutionnel qui la précède.

Il existe notamment un rythme scolaire qui inscrit et autorise des formes de connaissances et en écarte d'autres. Ce rythme est lié à la définition des enjeux de l'apprentissage de la langue dans les programmes, à un premier séquençage des savoirs qui s'y opère, et à des normes pédagogiques et didactiques. Dans la classe en question, l'enseignant organise par exemple la lecture des textes littéraires en fonction d'une définition de la tâche en terme de transmission de langages spécialisés (la grammaire du discours ici). Le texte est entièrement rabattu sur le discours alors qu'il est aussi un objet d'investissement, et en tant que tel, ouvre la possibilité de construire une culture commune. Dans les faits, les élèves produisent une intelligibilité du texte à partir de savoirs culturels et non à partir des seuls savoirs spécialisés. En ce sens, le travail pédagogique à réaliser se situerait plutôt au niveau du passage à produire entre des savoirs culturels divers et

des savoirs spécialisés. Il s'agirait plutôt pour l'enseignant de produire une reconfiguration des savoirs spécialisés à partir des savoirs présents, de fait, dans la classe, que d'une transmission directe.

Or, nous pouvons observer comment à partir d'une définition de la tâche en terme de transmission de savoirs savants que se donne l'enseignant, un rythme scolaire se met en place, et comment celui-ci peut avoir des effets socialement et scolairement différenciateurs. La phase orale de lecture, très rapide, transforme la lecture en une performance, et met certains élèves en situation d'échec à réaliser les tâches proposées par la suite. Lors des phases d'échange oral sur les textes, dans la gestion de l'interaction que l'enseignant opère, celui-ci ne retient que les interventions d'élèves qui font avancer l'échange sur les enjeux linguistiques qu'il s'est fixé. Cette modalité de reconfiguration des savoirs (une parmi d'autres possibles), procède en fait d'une sélection des savoirs (uniquement les savoirs savants et pas les savoirs culturels) alors qu'il serait possible de fonctionner plutôt sur une révision<sup>1</sup> de ces savoirs culturels. Elle empêche ainsi l'enseignant d'envisager l'oral comme une possibilité d'élaborer une intelligibilité collective et comme un travail à part entière. Elle l'amène à privilégier le travail individuel sur le texte : il consiste à repérer des savoirs spécialisés et les effets littéraires qu'ils médiatisent, alors que le sens du texte n'est pas véritablement travaillé.

D'autre part, le cadre institutionnel reconstruit l'espace d'apprentissage en espace social. Par exemple, la répartition des élèves dans les établissements, et/ou dans les classes en opérant une ségrégation des espaces, produit aussi des formes de catégorisations sociales des élèves. Cette répartition contraint l'action d'apprentissage avant même qu'elle débute, du fait que le « marquage social » des espaces est perçu tant par les enseignants que par les élèves. La description des différentes dimensions du cadre institutionnel permettrait de comprendre comment l'action d'apprentissage peut être détournée de ses enjeux cog-



tifs vers des formes de régulation sociale (gestion des comportements des élèves qui alterne entre un discours de gratification et d'incrimination) ; et du côté des élèves, de mettre en rapport les ressources non ajustées qu'ils investissent dans l'activité en cours, avec le marquage social des espaces et des savoirs qui transforme des ressources insuffisantes en déficits.

Cette recherche vise donc à dépasser une approche des inégalités à l'école en termes de relativisme culturel ou de déficits. Il s'agit d'éviter de faire le procès des élèves et des familles comme des enseignants, en montrant comment la pratique des uns et des autres est clôturée par des formes de classification du temps, des espaces et des savoirs qui se produisent à un niveau plus global dans l'institution. ■

1. Le concept de révision (P. Livet) désigne la possibilité de reconfigurer nos expériences et nos connaissances en cours d'action. Il nous permet de redéfinir l'action d'apprentissage dans le cadre d'une dynamique de construction d'une culture commune.

Cette étude a été menée par Nicole Ramognino (dir.), Charles Gabaude, Nadège Pandraud, et financée par le Conseil régional PACA (Rapport de recherche consultable, courant 2007 : <http://www.mmsh.univ-aix.fr/lames/>). Voir aussi : N. Ramognino et P. Vergès (coord.), *Le français hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires*, PU de Provence, 2005.