

Processus de différenciation et inégalités scolaires¹

Jean-Yves ROCHEX
Professeur en Sciences de l'éducation
Université Paris VIII Saint-Denis,
Laboratoire EScol-CIRCEFT

Plutôt que de chercher à s'adapter aux spécificités perçues ou supposées des enfants, les enseignants doivent être capables d'analyser ce qui renforce ou atténue les différences dans les pratiques, dans l'approche des contenus enseignés, d'identifier les obstacles dans l'appropriation des savoirs.

Inégalités d'apprentissage, enseignement explicite

Le temps peut sembler bien lointain, et la thèse obsolète, dans lesquels Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron se proposaient dans *La reproduction* de démasquer « l'égalité formelle qui règle la pratique pédagogique » et « l'indifférence à l'égard des inégalités réelles devant l'enseignement et devant la culture enseignée ou, plus exactement, exigée » comme l'un des processus majeurs au travers desquels le système scolaire reproduit et légitime les privilèges culturels et les inégalités sociales face au savoir, et affirmaient que cette « indifférence aux différences » conduisait à ce que, « en ne donnant pas explicitement ce qu'il exige, le système d'enseignement exige uniformément de tous ceux qu'il accueille qu'ils aient ce qu'il ne donne pas ».

Logiques d'aveuglement

Cette thèse est aujourd'hui, sinon bien connue, du moins fortement vulgarisée, et nombre de mesures et de dispositifs politiques (telles que la mise en œuvre des ZEP) ou de préconisations pédagogiques (telles que la pédagogie différenciée) sont présentés comme visant à combattre les processus de [re] production des inégalités ; loin de l'« indifférence aux différences » dénoncée naguère par la sociologie

critique, le système scolaire et ses différents professionnels seraient désormais très largement acquis à la prise en considération, à la reconnaissance, voire à la promotion des différences et de la diversité, et seraient ainsi mieux outillés pour œuvrer à plus d'égalité.

Pourtant, rien n'est moins sûr, et nos recherches² montrent que l'on peut voir coexister, dans l'ordinaire des classes, des modes renouvelés ou récurrents d'« indifférence aux différences » et des modalités d'adaptation aux différences (réelles ou supposées) entre élèves qui sont bien loin d'aller dans le sens de la réduction des inégalités d'apprentissage, mais aboutissent au contraire à entériner et renforcer ces inégalités en différenciant les tâches, les apprentissages et les univers de savoirs que peuvent réaliser, construire et fréquenter les différents types d'élèves. En d'autres termes, nos observations et analyses nous conduisent à affirmer que persistent, dans les classes et chez les agents du système éducatif, des logiques d'aveuglement ou d'indifférence à des dimensions et des phénomènes majeurs du point de vue des apprentissages, qui coexistent avec un souci de différenciation des tâches et des situations pédagogiques et de leurs supports et avec des modalités d'adaptation à certaines différences et certaines dimensions de l'expérience des élèves, orientés par et vers tout autre chose que ce qui facilite les apprentissages, et serait ainsi de nature à réduire les inégalités de réussite scolaire.

Un tel constat interroge les discours et les modes de faire prônant ou s'efforçant de mettre en œuvre ce qu'il est aujourd'hui courant d'appeler une « pédagogie différenciée » (voire individualisée) sur deux registres : celui des différences, qu'il s'agirait de prendre en

¹ Article paru dans la revue *Les Cahiers pédagogiques*, n° 503 de février 2013, sous le titre *Les pièges de la différenciation*. Dossier « Actualité de la pédagogie différenciée », pages 37-38.

² Publiées dans *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et dispositifs d'enseignement*, Jean-Yves Rochex et Jacques Crinon (dir.), Presses Universitaires de Rennes, 2011.

considération, et de leurs modes de catégorisation, de description et de perception par les discours, savants et profanes, et par les habits sociaux et professionnels des enseignants, des formateurs et des chercheurs ; et celui des conceptions de ce que peuvent et doivent être les modalités et les finalités de leur prise en considération, qui est également celui des modes de faire contextualisés et souvent insus, non délibérés, des enseignants et des professionnels de l'école, confrontés avec des élèves réels, concrets, dont les ressources, les dispositions et les modes d'interprétation des situations scolaires s'avèrent très contrastés.

Nos observations nous ont permis de mettre au jour deux grandes logiques de différenciation productrices d'inégalités. La première relève d'une différenciation que l'on peut qualifier de « passive », que Bourdieu et Passeron appelaient « *pédagogie de l'abstention pédagogique* » (ou « *pédagogie invisible* », selon le terme utilisé par Basil Bernstein).

On l'observe quand les situations et pratiques mises en œuvre présupposent des élèves qu'ils puissent tous effectuer un certain nombre d'activités sans que celles-ci leur aient été enseignées, ou sans que l'on ait attiré explicitement leur attention sur la nécessité de les mettre en œuvre : mettre en relation différentes situations ou informations, tirer des enseignements à partir des tâches que l'on vient d'effectuer, se situer dans un registre de langage et de vocabulaire spécifique, etc.

Exigences implicites

Or, tous les élèves ne sont pas à même de décrypter ces exigences implicites.

Ceux qui y sont familiarisés en dehors de la classe parviennent, par exemple, à percevoir les enjeux de savoirs qu'il peut y avoir au-delà de la succession des tâches demandées par l'enseignant, ou encore reconnaître qu'il y a, entre différentes tâches, des traits ou des principes communs qui relèvent de la spécificité des disciplines et des contenus d'apprentissage.

D'autres élèves, au contraire, de par leur environnement ou leur socialisation antérieure, ne sont pas familiarisés avec ce type de mises en relation et ne peuvent décrypter ce qui est attendu d'eux mais demeurent dans l'implicite. On se retrouve donc avec, d'un côté, certains enfants dont on attend des choses qui ne leur

sont finalement guère enseignées et, de l'autre, des enseignants qui ne sont pas forcément conscients qu'il soit nécessaire de le faire.

Des modes d'adaptation problématiques

La seconde participe d'un processus de différenciation active, même s'il se produit, évidemment, à l'insu de l'enseignant. Il relève du souci de prendre en considération les différences et les difficultés que l'on perçoit chez les élèves et d'adapter les tâches, les exigences, les supports de travail ou les modalités d'aide qu'on leur propose. Intention louable évidemment mais qui, quand elle ne se fonde pas sur une analyse et une prise en charge rigoureuses de ce qui fait difficulté d'apprentissage pour les élèves les plus démunis, conduit fréquemment à leur proposer des tâches restreintes, de plus en plus morcelées, qu'ils peuvent effectuer et réussir les unes après les autres sans trop d'effort, mais au terme desquelles il n'y a pas de réel apprentissage et de réelle construction de savoir ; elle peut également conduire à « habiller » les tâches de manière à les rendre plus attractives, mais à ne rien modifier quant à ce qui fait difficulté intellectuelle, voire à faire que cet habillage brouille la possibilité pour les élèves de se saisir des enjeux propres au travail attendu.

Une telle logique de restriction ou de brouillage des univers de tâches et de savoirs proposés aux élèves les plus en difficulté (qui sont massivement des élèves de milieux populaires) ne peut (au mieux) les aider que de manière superficielle et fort peu durable, mais elle les pénalisera plus gravement quand les obstacles ainsi contournés s'avèreront incontournables, ce qui est souvent le cas lors des passages de l'école au collège ou du collège au lycée.

La récurrence de tels phénomènes de différenciation active sur l'année, observée dans différentes classes élémentaires ou maternelles, permet de dire que les bons élèves et les élèves en difficulté (qui appartiennent souvent à des milieux sociaux différents) peuvent se voir proposer et fréquenter des univers de travail et de savoirs très différents et inégalement producteurs d'apprentissage, précurseurs de « carrières » scolaires très inégales, et que ces processus de différenciation et d'adaptation par le bas se produisent le plus souvent à l'insu des élèves, et même des enseignants.

Ces deux processus de différenciation passive ou active s'alimentent l'un et l'autre de logiques hétérogènes portant sur : la place et le statut minorés, voire transparents, des contenus et enjeux de savoir au regard des tâches que l'on prescrit aux élèves, les situations et activités proposées aux élèves étant bien plus pilotées par les tâches que par les savoirs censés y être acquis ou mis en œuvre ; une logique peu maîtrisée d'assouplissement, voire de brouillage, des formes et modalités de classification des savoirs, de délimitation entre savoirs et expériences scolaires et ordinaires, entre discours vertical instructeur propre à des logiques de savoir et de travail intellectuel déparcellisées et décontextualisées et discours horizontal régulateur propre à la communication dans les situations et les interactions ordinaires (au sens de non liées aux enjeux de savoir) dans la classe ; des modalités de cadrage et de contrôle fortes concernant les aspects comportementaux de la conduite de la classe et le discours régulateur, mais très faibles concernant les enjeux proprement intellectuels et le discours instructeur.

Dépasser les figures imposées du débat

Tout cela ne plaide ni en faveur, ni en défaveur de la pédagogie différenciée, pas plus qu'en faveur ou en défaveur des pédagogies dites actives, modernes ou constructivistes, ou de celles dites traditionnelles ou transmissives, vocables ou modes de catégorisation des pratiques enseignantes qui fonctionnent bien plus comme emblèmes (pour leurs promoteurs comme pour leurs détracteurs) que comme catégories d'analyse pertinentes pour décrire la complexité du réel et agir sur lui.

Nos résultats de recherche, après d'autres, invitent au contraire à travailler collectivement à analyser les pratiques et les dispositifs d'enseignement tout autrement qu'en instruisant des procès symétriques et qu'en mobilisant de manière dichotomique et simpliste ce que j'appelle les figures imposées du débat pédagogique, pour mettre au cœur de la réflexion le traitement, par les enseignants et les élèves, des contenus de savoir, des techniques intellectuelles (au sens large) et de leur progression.

Et si différenciation il doit y avoir, il me semble que les principes d'une différenciation des modes de faire à l'école (lesquels ne se réduisent pas aux pratiques enseignantes) qui puisse contribuer effectivement à la réduction des inégalités sociales et sexuées, ne sont pas à chercher d'abord dans les particularités individuelles infinies des enfants (sur lesquelles existent d'ailleurs beaucoup de représentations et de préjugés sociaux), mais bien plus dans l'analyse des pratiques et contenus de savoir et des obstacles sociocognitifs sur lesquels achoppe leur appropriation. Ce qui requiert, à mon sens, de pouvoir établir des rapports renouvelés, d'une part entre enseignants (ou formateurs d'enseignants) et chercheurs, d'autre part, au sein des milieux de recherche en éducation, entre des approches et des préoccupations de recherche issues de différents domaines disciplinaires : psychologie des apprentissages, didactique des disciplines, sociologie des inégalités scolaires, sociales et sexuées. ◆