

La fabrication des inégalités

Petit matin gris d'un jour ordinaire de janvier, classe de cinquième primaire.

L'institutrice vient de distribuer des feuilles d'exercices destinées à découvrir l'une des propriétés des triangles. Les enfants sont répartis en groupes de trois. Sur la première feuille, les élèves découvrent 15 triangles avec la consigne: *découpe les triangles et plie-les selon des axes de symétrie*. L'étape suivante est de les coller dans la colonne appropriée d'un tableau qui figure sur la deuxième feuille, au bas de laquelle les élèves sont invités à tirer des conclusions.

TOUT SE JOUE À TROIS

Stéphane BONNÉRY¹ s'est assis dans cette classe (et dans quelques autres) des heures, des jours durant. Il observe finement ce qui s'y passe. Dans ce groupe-ci, Hassina, Cindy et Ève-Marie se sont mises avec entrain à la découpe et au pliage. Mais alors qu'Hassina et Cindy empilent indistinctement les triangles, Ève-Marie les classe selon les résultats du pliage. Lorsqu'il s'agit de les coller sur la deuxième feuille, Hassina et Cindy restent perplexes. C'est Ève-Marie qui leur souffle le principe de classement et leur indique le nom des types de triangles selon leur nombre d'axes de symétrie. Au moment où prend fin cette première phase de découverte, l'institutrice pose à toute la classe la question finale: *"Quelle conclusion peut-on tirer de cette recherche?"*.

Au début de cette phase, la maîtresse posait des questions simples: *"Alors, le triangle n°1, combien d'axes de symétrie a-t-il?"* ou *"Et le triangle n°3, est-ce qu'il a des axes de symétrie?"* (il n'en a pas). Alors, presque toutes les petites mains se levaient, insistantes. Là, tout à coup, de rares mains se lèvent, hésitantes. La seule qui maintient fermement sa main levée, c'est Ève-Marie, que l'institutrice

invite à donner la bonne réponse: *"Les triangles équilatéraux ont trois axes de symétrie"*. Mesure-t-on combien de sauts cognitifs sont nécessaires pour produire cette réponse? Quand la consigne indique qu'il faut découper et plier, il faut comprendre et être capable de classer par comparaison. Lorsqu'on demande de coller, il faut trier par catégories et être capable de les nommer. Il faut pouvoir identifier tous les triangles classés dans la colonne "trois axes de symétrie" comme des triangles équilatéraux. Et enfin, généraliser sous forme de propriété.

L'institutrice écrit la bonne réponse au tableau et demande à tous de la recopier. Et Stéphane BONNÉRY de commenter: *"Une bonne part des élèves de la classe se trouvent alors dans la même situation qu'autrefois, avec une leçon quasi magistrale (déguisée ici) qui, au bout du compte, devra être mémorisée au minimum (mais le contrôle de cette étape de mémorisation à la maison n'étant pas très valorisé dans la classe, la mémorisation elle-même n'est qu'approximative). Le savoir n'est souvent ni compris, ni retenu"*.

La leçon se termine par un exercice d'application de la nouvelle propriété découverte. On est donc bien dans un schéma, aujourd'hui très utilisé par les enseignants, en trois temps: une première phase où un savoir est censé être découvert, construit et émerger; une deuxième phase où le savoir est partagé, mutualisé à travers la comparaison des réponses à la dernière question; une troisième phase de consolidation, de réinvestissement du savoir découvert.

De cette observation, et de quantité d'autres, S. BONNÉRY propose une analyse inquiétante mais lucide. Selon lui, ce modèle de séquence de cours, très répandu, participe doublement à la fabrication d'inégalités: une *fabrication passive*, parce que le dispositif requiert des prédispositions; une *fabrication active*, parce qu'il "dispose" inégalement les élèves à apprendre.

LA FABRICATION PASSIVE D'INÉGALITÉS

"Si l'on y regarde de près, comment fonctionne cette séquence de cours?", se demande S. BONNÉRY. Au départ, les élèves n'ont que des consignes qui renvoient à des tâches matérielles: découper, plier, coller. Alors qu'il faut comprendre à demi-mot: comparer, classer, trier, catégoriser. Quels élèves perçoivent cet implicite? Ceux et celles qui sont en connivence avec la chose scolaire, avec l'enseignante, les "petits-maitres". Ceux et celles qui ont des prédispositions ou qui se sont forgés des dispositions en famille, hors de la sphère scolaire. Les autres ont des difficultés à s'extraire de la gangue des tâches ponctuelles et à faire intuitivement les sauts cognitifs nécessaires. Et à chaque saut raté, ils prennent un retard qui s'accumule au fil des heures de cours, des journées et des années. Ce sont les élèves "scolaires"³, "appliqués" voire "besogneux", "concrets et pratiques", dont certains grossiront les rangs des décrocheurs et des disqualifiés.

Les phases 2 et 3 de la séquence de cours s'enchaînent rapidement: elles permettent aux "bons élèves" de consolider la construction durable d'un savoir fermement fixé, tandis que les autres, dans le meilleur des cas avec précision, enregistrent passivement des conclusions qui les dépassent. La structuration temporelle de ce dispositif participe, elle aussi, à l'effet général: beaucoup de temps est consacré à des tâches matérielles (découper, plier, coller). Ce qui a pour effet que les phases 2 et 3, porteuses pourtant de beaucoup plus d'enjeu, sont plus rapides. Il ne reste plus de temps non plus pour un retour sur l'ensemble du dispositif. Retour qui permettrait peut-être, à celles et ceux qui sont passés à côté, de comprendre à *posteriori* l'utilité des différentes étapes, les liens logiques à établir, les sauts cognitifs à opérer.



Donner les clés pour comprendre les règles du jeu...

LA FABRICATION ACTIVE D'INÉGALITÉS

Les élèves "fragiles" et les élèves "forts" s'impliquent dans les activités à des moments différents, remarque S. BONNÉRY. Et l'enseignante, inconsciemment, les y encourage. Ainsi, les élèves fragiles sont sollicités au début de la première phase et ils sont souvent de participer le plus souvent possible. Mais il ne s'agit, en fait, que de les enrôler dans l'activité ou de vérifier où ils en sont. Quand ces élèves sont visiblement bloqués ou qu'ils demandent une explication, l'institutrice les aide à résoudre la tâche spécifique, mais ne les conduit pas à comprendre l'enjeu de savoir ce que cette tâche recèle. Cet enjeu reste une énigme à résoudre, dont il ne convient pas de révéler trop tôt la solution. Les élèves en connivence avec les attentes scolaires sont en général discrets dans les étapes simples.

En revanche, au moment décisif où il faut réaliser le saut cognitif attendu

par la stratégie d'apprentissage, ils entrent en scène. Soit ils sont interrogés par l'enseignante, quand les volontaires manquent pour donner les réponses aux questions les plus délicates. Soit ils sentent intuitivement à quel moment ils doivent intervenir. Et Stéphane BONNÉRY de conclure: *"On trouve ainsi le souci de «laisser l'élève» autant que possible apprendre «par lui-même» en le «mettant en activité», pour qu'il «donne du sens» aux apprentissages dans des «situations authentiques» partant des «représentations de l'enfant» et dans des «situations complexes» censées provoquer spontanément chez l'élève une recherche de savoir, l'activation d'opérations intellectuelles comme si celles-ci découlaient automatiquement de la simple mise en présence de tâches"*.

Cela permet aux élèves plus faibles de réaliser des tâches spécifiques et d'en être valorisés. Mais ils passent à côté du cheminement intellectuel qui permet d'entrer dans le vrai savoir. Ils participent au travail sans réellement

apprendre. Tandis que les élèves les plus complices des attendus silencieux de l'école ont compris qu'il faut chercher des règles et savoirs génériques dans toute situation spécifique, et ils sont en mesure d'effectuer les sauts cognitifs implicitement attendus aux bons moments. Fin de matinée grise d'un jour ordinaire de janvier, classe de cinquième primaire. Il s'est remis à pleuvoir. ■

JEAN-PIERRE DEGIVES

1. Stéphane BONNÉRY est sociologue, maître de conférences en Sciences de l'éducation à Paris 8. L'essentiel des informations rapportées ici sont issues de l'article "Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage" in *Revue française de pédagogie* n°167, avril-mai-juin 2009, pp. 13-23. Son dernier ouvrage: *Comprendre l'échec scolaire*, La Dispute/SNEDIT, Paris, 2007, traite de la même problématique.

2. Art. cit., p. 18.

3. Il est paradoxal, et peut-être significatif, que cet adjectif, qui désigne le cœur même du métier d'écolier, ait pris une connotation négative.

4. Art. cit., p. 19.