

## **Jean-Yves ROCHEX : La réussite scolaire de tous les élèves est possible !**

*Comme Stéphane Bonnéry que nous avons eu le plaisir de voir à La Rochelle, J.Y Rochex fait partie du groupe de recherches ESCOL, université de Paris 8. Ses travaux concernent les processus de construction de l'inégalité scolaire, le rapport aux savoirs des enfants de milieux populaires, et les politiques éducatives en France et en Europe.*

*Cette conférence donnée en octobre 2010<sup>1</sup> présente donc des points de convergence avec les sujets abordés au cours de notre dernier colloque .*

### **1) *Quelles évolutions des politiques éducatives, quels enjeux pour la démocratisation ?***

➤ Quelques éléments de bilan sur le système éducatif français actuel : il n'est ni si mauvais ni si démocratique que ce que l'on en dit ! Les enquêtes internationales nous situent dans la moyenne des pays développés, mais ce qui frappe en termes d'analyse, et tire les résultats vers le bas, c'est la proportion importante et relativement croissante d'élèves en difficulté. Le système éducatif français est, au sein des pays ayant développé un « collège unique », un de ceux où la corrélation entre les CSP<sup>2</sup> et les résultats scolaires est la plus forte, il faut donc en déduire une insuffisance de démocratisation et non pas un excès de démocratisation, thèse pourtant relativement vivace jusque dans les milieux éducatifs...

A l'intérieur de ce système on désigne souvent le collège comme « maillon faible » car il s'agit du lieu où cette corrélation entre les difficultés scolaires et les inégalités sociales devient la plus criante, et se traduit aussi par des manifestations comportementales, mais les processus de production des inégalités existent en fait bien avant le collège, y compris dès l'école maternelle...

➤ Ecole et démocratisation : l'enjeu de démocratisation est une lutte historiquement liée à l'unification du système éducatif.

- De l'après-guerre jusqu'à assez récemment, on a assisté à une alliance historique entre les classes moyennes et les milieux populaires, autour de cette question de l'étatisation du système éducatif, « de la maternelle à l'Université » (années 1975, Haby, création du « collège unique » ; de 1985 à 1995, massification du lycée et créations de nouveaux diplômes de baccalauréat, objectif affiché des « 80% de réussite au bac »).

Il y a donc eu une élévation considérable et très rapide du niveau de formation des jeunes générations : doublement entre 1959 et 1972 de la classe d'âge entrant en 6<sup>ème</sup> ; 20% de hausse des baccalauréats entre 1985 et 1995.

Du point de vue de la *massification*, le système s'est démocratisé. En parallèle, ce qui s'est aussi démocratisé c'est le « sentiment du possible » (on ne pensait auparavant même pas à avoir le bac, maintenant en cas d'échec il y a un deuil à faire...)

Mais il n'y a pas eu de réelle démocratisation qualitative. La massification n'a fait que reporter dans le temps, dans le cursus, le moment où les inégalités sociales sont les plus visibles en termes d'orientation : auparavant c'était l'accès au secondaire, maintenant c'est l'accès au-delà du « bac+2 ».

---

<sup>1</sup> Dans le contexte d'un stage syndical de formation, Maison de l'Université, Mont-Saint-Aignan, 76

<sup>2</sup> catégories socio-professionnelles, le sigle vient de se transformer en PCS

### ➤ Des inégalités qui perdurent

- Les inégalités sociales persistent et sont plus intériorisées au sein du système éducatif (accès aux filières par ex). Une dégradation est également apparue dans le rapport entre les parcours scolaires et les parcours d'insertion sociale : à un investissement accru répondent donc des déceptions fortes (surtout dans les CSP les plus défavorisées). On peut considérer qu'il n'y a pas reproduction stricte mais déplacement, transformation de la reproduction des inégalités sociales
- On assiste à une inversion de l'inégalité filles/garçons, les filles réussissent beaucoup plus dans le système éducatif (encore plus flagrant dans les CSP les plus défavorisées). Par contre lorsqu'il s'agit de convertir cette réussite scolaire en parcours d'orientation, la division sexuée du travail redevient plus favorable aux garçons
- Les inégalités territoriales évoluent de façon contradictoire : si l'on s'intéresse aux académies, aux départements, on peut globalement constater une réduction des inégalités sociales, avec des cas très spectaculaires parfois (Lille, La Réunion) mais aussi des persistance de difficultés (93). Par contre si l'on s'intéresse à des unités géographiques plus petites (ex : bassins de collèges), on constate que les inégalités s'accroissent : phénomènes de ségrégation, populations qui se paupérissent et se précarisent ; phénomènes accrus de déscolarisation, de concurrence, d'où des lieux où les populations scolaires s'homogénéisent « par le bas »...
- Un phénomène particulièrement inquiétant est celui du « décrochage » entre les « carrières » (le cursus) des élèves et la réalité de leurs acquisitions.  
Le non-accompagnement de la difficulté scolaire lors des passages dans la classe supérieure pose problème, il s'agit plus d'un processus d'« éviction par le haut » que d'une réponse ou d'un traitement de la difficulté (ex : les élèves les plus faibles des évaluations nationales 6<sup>ème</sup>, <25% réussites, arrivent plus souvent en 3<sup>ème</sup> sans interruption de parcours que ceux de la tranche au-dessus. Certains élèves se définissent eux-mêmes comme « élèves TGV » !)  
Le cheminement scolaire est ainsi découplé de l'acculturation scolaire, avec à un moment de la scolarité processus brutal de « dévoilement » où l'élève se trouve « dépouillé » face aux nécessités et exigences scolaires, plongé dans le désarroi, d'où risques possibles de phénomènes de violence.  
Ce désarroi est aussi celui de l'enseignant, confronté en parallèle aux exigences des missions, des programmes...

Notre système éducatif traverse donc une crise structurelle, liée à ses évolutions, à ses contradictions.

Il s'agit de pouvoir penser les choses, en vue de maintenir les dynamiques de démocratisation, à la fois sur le plan politique et sur le plan des pratiques.

### ➤ Les politiques éducatives

Les modes de régulation des politiques éducatives sont en train de changer. Ce qui se fait ouvertement à l'échelle européenne, d'une façon plus insidieuse dans notre pays où l'École est une « passion politique ».

D.Marvis : nous passons d'un modèle « bureaucratique-professionnel » au modèle néo-libéral

Modèle bureaucratique-professionnel : appui sur les notions de nation, d'état, de « normes pour tous »<sup>3</sup> (normes à priori, d'égalité d'accès, de traitement, programmes...etc)

Ce modèle « républicain » a été historiquement construit face à l'alliance « maires, curés, familles ». Une relative autonomie y est accordée aux professionnels, enseignants et associations, c'est la « liberté pédagogique »<sup>4</sup> ...

Nous passons donc actuellement, de manière peu avouée, et dans un contexte fort de restrictions budgétaires, à un autre modèle.

Comment se caractériserait-il ?

- le « semi-marché » (appui théorique : modèle du « capital humain »), avec une diversification présentée comme répondant aux demandes de formation liées aux milieux économiques et à la compétition, comme aux besoins des familles. L'autonomie, la segmentation accrue sont des outils permettant que l'offre réponde à la demande. La concurrence est censée garantir la qualité et l'efficacité (cf pays anglo-saxons, avec objectifs de croissance assignés etc).

Pour que ce modèle fonctionne, nécessité d'outils de mesure, d'où développement de l'idéologie de l'évaluation (indicateurs, standards).

Pourtant de fait, tout en mettant en avant l'idée qu'il faut informer les « semi-employeurs » (familles, décideurs..) on restreint en parallèle l'intérêt de ces outils d'évaluation : d'outils de connaissance, qui pourraient permettre une régulation des pratiques, les évaluations deviennent des outils de pilotage ; elles ne sont plus des outils de réflexion, mais des outils de transformation/ajustement du système, avec au passage des manipulations statistiques (ex : l'observation de réussites variables dans des contextes équivalents qui aboutit à un classement d'établissements).

- une modification dans la prise en compte de la difficulté scolaire : la politique d'éducation prioritaire est morte, elle se réorganise autour de nouveaux modèles de régulation du système qui n'ont plus rien à voir.

Au départ, la politique de lutte contre la difficulté scolaire (Angleterre 1960, puis Suède) était massivement pensée en termes de compensation, ce qui a fait dès l'origine objet de discussions : ne pas dédouaner l'institution scolaire de ses propres responsabilités dans la création des inégalités scolaires. Dans les années 80 on a pu avoir l'espoir que la politique éducative essaie de lier les questions de démocratisation et de traitement de la difficulté scolaire (création du CRESAS, vision des ZEP comme « laboratoire »). Nous ne sommes plus dans ce modèle là, et 2 thématiques se substituent à ce qui existait précédemment, symbolisées par le « socle commun », et par la création des CLAIR et internats d'excellence...

- la « lutte contre l'exclusion » (et non plus contre les inégalités) : aucun élève ne doit sortir du système sans être doté des « compétences-clés » ; glissement des savoirs et des connaissances vers les compétences<sup>5</sup> ; passage d'une préoccupation concernant l'inégalité à une préoccupation pour « le sort des perdants de la compétition sociale »<sup>6</sup>.

---

<sup>3</sup> Une 1<sup>ère</sup> brèche dans ce modèle, dit JY Rochex, avait été l'introduction de la « politique d'éducation prioritaire »

<sup>4</sup> Aparté de JY Rochex pour constater la porosité actuelle des champs « associations professionnelles » et « syndicats », terrains de la formation et de la revendication partagés...

<sup>5</sup> « avec une certaine indigence de la pensée sur les compétences »

<sup>6</sup> citation de François Dubet

Garantir à un élève un contenu minimum n'est pas à priori sans intérêt, mais ce n'est pas parce qu'on améliore le sort des « perdants » en termes de savoir qu'on desserre l'emprise de la compétition scolaire, qu'on lutte contre la reproduction des inégalités.

Comment cette idée de compétences se déclinera-t-elle dans les différents contextes : compétences comportementales pour les plus faibles, compétences plus organisées et sur d'autres plans pour les autres ?

Ne va-t-on pas se contenter de lutter contre les phénomènes indésirables, comme la violence scolaire ? ( cf mise en place des programmes CLAIR : les critères de choix des établissements sont ceux relatifs au climat scolaire)<sup>7</sup>

Les préoccupations semblent plus de l'ordre de la « pacification sociale » que des contenus...

- une politique d'individualisation maximale, de diversification. La critique récurrente concernant le caractère « normatif » de l'école est ici reprise au nom de l'individu, avec ses rythmes, ses intérêts, ses potentiels, on ne fait plus référence à une idéologie de démocratisation et de promotion de tous mais à une politique visant à « maximiser les potentiels » de l'individu<sup>8</sup>.

Cette thématique est apparue dans les années 90 ( S.Royal) et sous-tendait le rapport Thélot. Derrière un affichage « pour la réussite de tous », il s'agit d'une idéologie individualiste, où le système doit adapter son offre pour permettre à chacun d'aller jusqu'au bout de son potentiel.

La vraie question, celle des contenus communs à tous et permettant à chacun de développer ses potentiels, n'est jamais posée, alors que travailler dans ce sens serait rechercher une unification du système éducatif.

On assiste donc à une fragmentation du système : on présuppose des « talents » à aller chercher ; on cible des minorités ( ethniques, sociales, mais aussi handicapés, surdoués, dys...) ; « chacun ses problèmes », chacun sa réponse du système<sup>9</sup>...

- un double retour qu'on peut qualifier de réactionnaire sur le plan du traitement de la difficulté scolaire : retour aux supposés « fondamentaux » ( avec minoration de l'interrogation sur les modes de transmission des contenus) ; extériorisation du traitement de la difficulté scolaire en dehors de l'activité ordinaire des enseignants ( dispositifs aide personnalisée) ou en dehors de l'Ecole et du Service Public ( marchandisation du soutien recours au médical etc).

Le risque, c'est au final que le système éducatif , tout en paraissant moins « étatique » en surface, pèse en même temps beaucoup plus fortement en termes de contenus et d'implications idéologiques...

## **2) En quoi les pratiques scolaires peuvent-elles être productrices d'inégalité ?**

Référence à Bourdieu ( 1970, La Reproduction) : l'école échoue sur ce qu'elle n'enseigne pas, sur ce dont elle ne sait parfois même pas que c'est enseignable...

---

<sup>7</sup> Cf aussi la « politique de la ville ». Cf absence de réflexion sur l'école primaire, puisqu'il n'y a pas de réflexion inter-degrés...( « cf » de JYR)

<sup>8</sup> cf circulaire sur les internats d'excellence, parue le même jour que celle sur le dispositif CLAIR

<sup>9</sup>JYR : symptôme intéressant de tout ceci dans le rapport IGEN 2009, chapitre « vers une école de l'inclusion », où le concept d'inclusion est mobilisé à mauvais escient

Si l'on essaie d'analyser ce qu'on observe dans les pratiques ordinaires de classe, le constat récurrent est qu'il s'y produit des « malentendus », qui peuvent être ignorés, ou renforcés par des modes de faire professionnels.

Ces malentendus ne tiennent pas qu'à l'enseignant, ils sont aussi suscités par les outils, les supports, tels qu'ils sont élaborés.

Pour les élèves en difficulté, il est difficile de mettre du sens sur l'école, le sens est lié au « plus tard » ( et pour eux souvent très centré sur le seul cursus scolaire). On les interroge sur les contenus, les disciplines, et ils renvoient à un « plus tard » indifférencié qui ne s'applique pas aux contenus, alors que les « bons élèves » ont compris qu'il y a un objet aux disciplines, et que cet objet a un usage.

Exemple de situation en maternelle, une phrase-modèle à reconstituer ; un des élèves découpe et positionne les mots dans l'ordre ( le découpage est un moyen de), puis après validation les colle. Un autre découpe et fait tomber les mots les uns sur les autres, la tâche de découpage est un objet en elle-même, autonome et distinct de l'objectif de la tâche ; puis après validation il défait tout et recommence pour coller, la tâche de collage devenant à nouveau tâche autonome...La maîtresse ne voit pas cela, intervenant à distance pour valider...

—> L'interprétation de l'élève sur la nature du travail ( ou son degré de maîtrise de paramètres contextuels annexes) peut l'amener à se focaliser sur les tâches matérielles, en ne les reliant pas à un objectif

Exemples en seconde, interviews sur les disciplines : propos hétéroclites, fragmentaires, confus, sans liens ; connotations ou interprétations affectives qui « masquent » ; focalisation sur tâches, supports, contextes, avec fragmentation des tâches, chacune chassant l'autre

—> A ce stade aussi, les objets des disciplines ne sont pas perçus, le morcellement des tâches ne permet pas de construire ce qui les unifie et les transcende = les objectifs

Exemple en CP, activité phonologique sur le son [a], « papa », « maman », .. « tonton », glissement sémantique + interférence affect, introduction d'un distracteur ( présent d'ailleurs dès la 1<sup>ère</sup> proposition pourtant « valable ») qui fait passer du registre second requis( travail abstrait sur la langue) au registre premier

—> Attention à porter à la présence de distracteurs possibles ( à anticiper autant que faire se peut)

—> Attention à la clarté sur les situations et la nature de la tâche

Exemple en terminale, philo, l'objet de travail porte sur l'universalité ou non des jugements de goût ; pendant 2h de travail sur des textes les élèves sont « en cours de philo », puis visionnage de séquences de films conçues pour illustrer et étayer des échanges, changement de cadre non posé en tant que tel et en référence aux objectifs , avec de plus un moment émotionnel fort dans un extrait--et dérapage du groupe...

—> Là aussi question de la clarté et des distracteurs, en classe il se produit constamment des éléments imprévus qui viennent transformer le cadre et auxquels on n'est pas toujours assez attentifs

Exemple situation exercice d'orthographe : après l'utilisation de plusieurs exemples dans une phase de recherche collective, la maîtresse veut passer à la généralisation en formulant des régularités ( posture seconde), mais ne l'explique pas, une moitié de la classe ne suit pas car ne peut se détacher de la recherche d'exemples, ceux-ci n'ont pas été « épuisés » et les élèves ne sont pas mis « en projet » et en action sur cette tâche là...

—► On constate encore une fois qu'on ne cesse de solliciter les élèves pour adopter un processus de secondarisation ( changement de registre), et que c'est la plupart du temps là où ça achoppe faute de repérage, d'élucidation, de thématisation suffisante ( + attention à prêter au cadre posé, à la temporalité...)

—► La secondarisation implique de constituer comme objet d'étude ce qui dans le monde ordinaire ( hors école) est un outil, un usage...( cf la bicyclette, J Bernardin). Ce sont toujours les mêmes catégories d'élèves qui achoppent sur cette difficulté. La question est comment y travailler sans présupposer que le dispositif ou l'intention de l'enseignant suffit...

Exemple, extrait d'un mémoire de DEA : activité graphophonologique sur « gn », recherche de mots- « vigne », validé par la maîtresse et écrit au tableau ; « vignette » validé mais non écrit « parce que c'est presque le même mot » ; « pognon » validé mais non écrit « parce que c'est pas joli, il me plaît pas trop » ; « oignon » validé et écrit, « c'est plus joli »...

On voit ici comment l'activité de la maîtresse est soumise à des décalages et parasitée , par ex par le souci du « niveau de langue », ce qui l'amène à invalider des réponses pertinentes en mobilisant de l'arbitraire et en s'éloignant de l'objectif...Le but de l'activité devient alors pour l'élève de repérer ce que la maîtresse attend, ce qui lui plaît

—► Perte de la clarté cognitive, éloignement de l'objectif d'apprentissage

—► Basculement vers le registre de l'interpersonnel, lui aussi extrêmement fréquent

Exemple d'une recherche sur dictionnaire : plusieurs types de dictionnaires dans la classe, plus ou moins adultes ou enfantins ; « Charlotte » aura un dictionnaire adulte, où les mots peuvent offrir plusieurs sens, « Awa » un dictionnaire enfant, un seul sens proposé

Séquence grammaticale sur l'imparfait et ses 2 usages, imparfait d'habitude ou de durée, chaque élève étant sollicité sur un passage du texte à lire ; « Charlotte » a un extrait avec 7 verbes, « Awa » un passage avec un seul verbe

La maîtresse a conçu cela en termes de différenciation, d'aide ; mais que se passe-t-il réellement ? Charlotte peut construire des sens et des références multiples, Awa a une tâche tellement simplifiée qu'elle ne construit pas...Dans les dispositifs mis en œuvre dans la classe, Charlotte est mobilisée sur la réflexion, Awa sur les tâches matérielles...

—► A la fin de l'année, les univers de savoir fréquentés par les élèves n'ont pas été les mêmes, les modes d'interactions ont été différents, ce qui a un impact sur les apprentissages !

—► Il se construit ainsi dans les classes, à l'insu de tout le monde, des « contrats didactiques différenciés »

Mode de traitement des objets, changements de cadres, c'est ainsi que se construisent insidieusement, au fil du cursus et dans le quotidien des classes, des différences et à terme de l'inégalité...

*Après la première et la seconde partie de cette conférence, les questionnements de la salle ont été multiples.*

*Ci-dessous les réponses de Jean-Yves Rochex sur 2 sujets qui nous concernent plus particulièrement :*

- Est-ce qu'on ne doit pas interroger la notion de « Besoins Educatifs Particuliers », qui participe de la fragmentation de la politique éducative que vous avez décrite ?

*C'est une question compliquée, qui fait débat. Le concept de BEP est né dans l'enseignement spécialisé, dans un contexte et peut-être une optique de « désagrégation » de l'enseignement spécialisé. Mais la notion de « besoin » m'interroge beaucoup. Est-ce que le rôle de l'éducateur, ce n'est pas de faire qu'adviennent des besoins nouveaux, que l'élève ne se savait pas avant...*

*Il est nécessaire de s'interroger sur « ce qui construit les besoins », ne pas les penser comme des caractéristiques naturelles des individus. L'école a pour fonction de construire des besoins, et non de faire fond sur des besoins présumés qui existent...*

*On rejoint un peu aussi le débat actuel sur les rythmes scolaires : le discours convenu est qu'il faudrait s'adapter au rythme des élèves car ils sont trop en difficulté dans les apprentissages à construire, car « on voudrait trop leur apprendre »... Mais la difficulté n'est pas essentiellement liée aux rythmes, toutes les expériences du terrain nous montrent que si nos enfants sont en difficulté c'est surtout parce qu'on ne parvient pas à faire qu'ils apprennent, qu'ils se saisissent de...*

- Est-ce que la différenciation est réellement possible ?

*Tout n'est pas joué d'avance ! il y a des choses sur lesquelles on peut prendre appui. Très tôt, les enfants peuvent s'inscrire dans des grammaires, s'inscrire dans des perspectives qui vont les emmener vers plus que ce qu'ils imaginaient, créer d'autres besoins... Il y a un moment, souvent en dehors de l'école, où les enfants commencent à percevoir cette grammaire (« et ça comment ça s'appelle », « et après... et après »...), et c'est jubilatoire de s'inscrire dans ces règles qui nous débordent, nous relient à l'histoire socio-culturelle... On peut se demander ensuite ce que l'école fait subir aux élèves, par rapport à ces phénomènes... Dans le précoce, il y a des obstacles, mais aussi des ressources... alors il faut s'interroger : « est-ce qu'il reste du possible » ? « quels sont les obstacles sur lesquels travailler » ? Voir par ex les recherches de Goigoux sur la lecture, celles d'ESCOL sur la philo... On peut travailler sur le sens, même sans lecture, par ex en situation de « cours dialogué » autour d'un texte... En tant qu'enseignant il faut se garder de la focalisation sur le résultat de l'activité, travailler sur le rapport forme/contenu... Notre système éducatif campe depuis trop longtemps sur un mépris de la technique, càd des opérations à mener pour parvenir au résultat ...*

*La « différenciation » peut être une fausse réponse, elle n'est pas toujours au service des élèves ; la réflexion sur des questions d'objectifs distincts, de pédagogie, n'est peut-être pas la piste à privilégier... Ce qui semble essentiel, c'est « comment on analyse les difficultés des élèves ». Il faut cultiver la lucidité individuelle et collective, ménager des espaces de travail sur ces questions, pour que les élèves, tous les élèves, soient confrontés à de la complexité...*