

ACADÉMIE D'AIX - MARSEILLE	SESSION 2006
Concours externe de professeur des écoles Admission : Épreuve orale d'entretien : exposé et entretien avec le jury	
Durée : 1 heure de préparation + 10 minutes d'exposé + 15 minutes d'entretien	

Sujet J3-3

Extrait de « École et savoir dans les banlieues... et ailleurs » ; Bernard Charlot, Elisabeth Bautier, Jean-Yves Rochex ; Armand Colin ; 1992

Nombre de pages du sujet : 2 (hors page de garde)

Dégagez les idées essentielles de ce document.

Vendredi 23 juin 2006 – après-midi
Candidats 4 et 5

ECOLE ET SAVOIR DANS LES BANLIEUES... ET AILLEURS

Bernard Charlot/Elizabeth Bautier/Jean Yves Rochex chez Armand Colin (Formation des enseignants) 1992

Face à ces jeunes, les enseignants se trouvent en situation difficile. En tant qu'enseignants, ils se définissent par référence au savoir, et, dans l'enseignement secondaire, à ces corps constitués de savoirs que représentent les disciplines. Cette référence au savoir est partie intégrante de leur identité professionnelle. Or, ils doivent enseigner à des jeunes qui ne sont pas du tout porteurs du même rapport au savoir. Aussi ces enseignants tendent-ils, pour être efficaces, pour s'adapter aux jeunes des quartiers populaires, à s'appuyer sur ce qui fait sens pour leurs élèves : ils multiplient les références à la vie quotidienne, jouent des relations affectives, prétendent (contre toute évidence...) que ce qu'ils enseignent est "utile", présentent les connaissances dans des formes aussi finalisées et contextualisées que possible. De telles pratiques peuvent effectivement avoir une certaine efficacité pour faire acquérir tel ou tel contenu ou telle ou telle capacité. Le problème est qu'elles enferment les élèves dans ce rapport épistémique au savoir qui interdit précisément de conférer du sens au savoir lui-même. L'élève progresse là où il peut progresser, il apprend des choses (tout au moins jusqu'au prochain contrôle...), il acquiert une capacité à se distancier, mais il ne construit pas ce rapport au savoir qui caractérise les bons élèves des classes germanistes de Massy. Précisons que certaines formes de pédagogie "de projet" et de pédagogies actives", qui n'aboutissent pas à des savoirs décontextualisés et énonçables comme tels, induisent les mêmes effets.

Si notre interprétation est juste, cela signifie que les difficultés des élèves d'origine populaire ne sont pas dues au fait que l'on a ouvert l'enseignement secondaire sans en changer les pratiques, comme on l'a souvent écrit, mais au contraire au fait que les enseignants ont adapté leurs pratiques au rapport au savoir des élèves de familles populaires - ce qu'ils font d'ailleurs moins dans des collèges hétérogènes comme celui de Massy(1). On comprend également mieux pourquoi ces enseignants vivent comme une inacceptable culpabilisation toute mise en cause de leurs pratiques : ils déploient de réels efforts pour se mettre au niveau de leurs élèves. Mais il se pourrait bien que le problème soit là, précisément : il est une façon de s'adapter aux élèves qui les enferme dans un rapport au savoir générateur d'échec.

Qu'on nous entende bien : nous ne prôtons pas ici des pratiques de transmission-absorption mécanique de contenus de savoir, nous ne disons pas non plus qu'il ne faut pas adapter les pratiques pédagogiques aux enfants des quartiers populaires. Si nous devons « prôner » quelque chose - mais il n'est pas sûr que ce soit là une des tâches du chercheur en tant que tel, même s'il est quelque peu hypocrite de refuser d'assumer les conséquences pratiques induites par une recherche ce serait une pédagogie active dans l'univers intellectuel. Le savoir est posé comme objet au terme d'une activité intellectuelle qui lui donne sens (Bkouche, Charlot, Rouche, 1991). Dans certains espaces familiaux et sociaux, ce sens est construit dès la petite enfance, probablement à partir des activités langagières et cognitives en vigueur dans ces espaces. Les jeunes qui ne bénéficient pas d'une telle construction précoce de ce rapport épistémique au savoir ne peuvent le construire qu'à l'école - seuls, tant bien que mal, ou grâce à des pratiques pédagogiques visant explicitement un tel objectif. Ce sont ces pratiques qui semblent aujourd'hui insuffisamment développées dans l'école.

Qu'en est-il des deux autres processus épistémiques?

La régulation de l'action et de la relation rend possible, et parfois suppose, une posture réflexive. Cette réflexivité est formatrice, et peut donc être un objectif de l'école. Est-ce le cas?

La réflexivité portant sur l'action n'apparaît guère dans les bilans de savoir - que ce soit à Saint-Denis ou à Massy. On ne trouve pas d'occurrences du type "faire le ménage, c'est...", "danser permet de...", "dessiner aide à...". Il y a là une grande lacune dans la formation des jeunes :

la logique de l'action, l'intelligence de l'action, la culture de l'action ne semblent pas être des objectifs pédagogiques poursuivis par l'école. Dès lors, l'action ne peut rester pour les jeunes que ce que l'on vit, sans devenir quelque chose que l'on peut penser et dire. C'est ici que se manifeste un arbitraire culturel (qui, bien sûr, n'est pas arbitraire, mais traduit des rapports de force sociaux, une "violence symbolique", comme dit Bourdieu) : la scolarité obligatoire ne s'attache pas à cultiver le rapport au savoir spécifique des milieux populaires (2).

En revanche, la réflexivité portant sur la relation apparaît dans les bilans de savoir. Nous avons vu que la régulation tend à engendrer la règle, que la distanciation se prolonge en un discours sur le temps, la vie, le monde, les gens, soi-même. L'école, à en croire les jeunes eux-mêmes, joue ici un rôle elle "éduque" et apprend à "réfléchir". Elle le fait sans doute d'autant mieux qu'elle rencontre un terrain plus favorable : au-delà de l'aspiration au bon métier et au bon avenir, c'est en effet également en termes d'éducation de la personnalité - de respect de soi; de fierté, de dignité - que s'expriment souvent la forte mobilisation scolaire et le volontarisme.

Cette culture de la réflexivité affective et relationnelle est-elle efficace en termes de réussite scolaire ? Il est probable que oui, indirectement. La capacité à réguler les relations, à expliciter leur sens, facilite l'adaptation à l'espace scolaire. Cette culture affective et relationnelle apparaît plus développée chez les filles que chez les garçons. On peut faire l'hypothèse qu'il y a là un des ressorts importants de la meilleure réussite scolaire des filles : les filles savent mieux réguler leur vie relationnelle, et tirent sans doute de cette compétence des bénéfices secondaires dans leurs relations avec les enseignants. Rappelons cependant que la distanciation-régulation apparaît aussi dans les bilans d'élèves qui n'entrent pas en Seconde. Il faut prendre garde à ne pas dériver vers de nouveaux déterminismes ou vers un "handicap épistémique", et ne pas oublier que la réussite ou l'échec ne semblent pas liés à un processus, quel qu'il soit, mais à des ensembles de processus articulés.

Cette culture affective et relationnelle peut-elle être un objectif légitime de l'école ? On ne voit pas pourquoi on lui refuserait cette légitimité. Il y a là "éducation", comme disent les jeunes eux-mêmes, et l'on peut penser que c'est même le principal bénéfice que beaucoup de jeunes tirent de l'école, au-delà de "lire-écrire-compter". Mais il faut se rappeler que nos données n'indiquent aucun lien entre cette "éducation" et l'objectivation des apprentissages en "savoirs". Autrement dit, en poursuivant cet objectif, en soi légitime, on n'atteint pas pour autant cet autre objectif, lui aussi légitime et plus spécifique de l'école : l'accès à des univers d'objets intellectuels. Il faut être très clair sur ce point : ce n'est pas à travers le relationnel, même réflexif, que le jeune de Saint-Denis peut construire le rapport au savoir qui semble porter les germanistes de Massy vers la réussite scolaire ; c'est grâce à ses pratiques pédagogiques spécifiques dans le champ du savoir.

Rappelons enfin, pour terminer ce chapitre, que les différences épistémiques s'articulent avec les différences identitaires analysées précédemment. Que l'école ne prenne sens que par référence au "bon métier" et au "bon avenir" n'incite guère à construire des objets de savoir. Inversement, que le savoir ne soit pas posé comme objet de valeur ne permet guère de penser l'école autrement que par référence au métier et à l'avenir. Les conclusions de nos différentes analyses apparaissent donc convergentes.

(1) les auteurs opposent le collège de Massy où le recrutement des élèves est hétérogène et le collège de Saint Denis où les élèves proviennent tous de quartiers « difficiles ».

(2) Tout au moins dans la scolarité de base : il est probable que les résultats seraient quelque peu différents avec des élèves de lycée professionnel.