

LU

École et savoir dans les banlieues... et ailleurs.

Bernard CHARLOT - Élisabeth BAUTIER

Jean Yves ROCHEX. Éd. Armand Colin

Coll. Formation des enseignants. 1993.

Ce livre collectif ne peut pas ne pas attirer l'attention de tous ceux qui font métier de pédagogie ; plus largement de tous ceux qui sont préoccupés par l'école, et ils sont nombreux. Le titre lui-même est prometteur dans les trois évocations qu'il suggère : articuler l'analyse de l'école et des difficultés que rencontrent certains élèves aux deux fonctions qui la déterminent, institution sociale par où passe tout sujet social, et institution dont la spécificité est d'instaurer un type de rapport au savoir ; enfin analyser l'école du point de vue du fait social que constitue le thème (souvent réducteur) des banlieues ; le "ailleurs" semble indiquer que les problèmes qui se posent à l'école ne se réduisent pas à une question géographique comme la notion de "banlieues" le laisserait entendre.

Le chapitre I dans son énonciation programmatique et méthodologique prolonge d'emblée l'intérêt suscité par le titre.

1. Il s'agira d'appréhender le phénomène scolaire, d'un point de vue jusque-là négligé par la sociologie de l'éducation. Ainsi on se propose d'analyser le rapport des individus à l'institution scolaire non plus seulement à partir de "cohortes" déterminées de façon macroscopique par la CSP des parents, par le lieu d'habitation, etc., mais à partir de la singularité des sujets en tant qu'individus concrets, acteurs de l'institution.

2. La question du sens est alors mise au centre de la recherche ; on se refuse à la simple description des rapports sociaux qui s'articulent à l'institution scolaire. Ce que l'on veut mettre en lumière, c'est le sens subjectif qui anime ces rapports. Ainsi le sens du rapport des individus (élèves) aux formes spécifiques du savoir que véhicule l'école, la représentation qu'ils s'en font seront interrogés.

3. Les références théoriques de la recherche (Vygotski, Léontiev, en particulier) annoncent un riche débat autour de notions qui sont au centre des préoccupations de la psycho-pédagogie. Ainsi la distinction effectuée entre motivation et mobilisation (p.21) ouvre une réelle perspective pour capter le sens subjectif que prend l'école par rapport aux individus, la façon dont ils construisent concrètement leur rapport au savoir, comment se constitue cette singularité, tant dans le rapport au savoir scolaire que dans les formes de finalités où le savoir scolaire est mis en perspective par les acteurs. Le concept de mobilisation, dans sa référence éminemment politique, met en évidence que le rapport des sujets à l'institution scolaire est déterminé par le sens politique du social.

4. La méthode utilisée, les bilans de savoir, ouvre un champ trop souvent négligé par la méthode macro-sociologique. Il n'est plus question de se limiter à la quantification des comportements sociaux (méthode statistique) mais bien de prendre en compte le champ qualitatif. Cela doit déboucher sur une conception moins interprétative que transformatrice de la réalité sociale. Ainsi la sociologie, ici celle de l'éducation, aurait moins à dégager des déterminismes que des déterminations. La distance est importante entre une sociologie descriptive et une sociologie mobilisatrice. Dans un cas la réalité sociale se trouve éternisée, dans l'autre la réalité sociale n'est décrite que pour être subvertie.

5. Dans cette perspective on met l'accent sur les processus dans la mesure où le processus se fonde sur le mouvement et considère les résultats comme la base de nouveaux développements. Ainsi les bilans de savoir sont présentés, non comme des "évaluation", mais comme les actes

réflexifs de sujets sociaux face aux pratiques sociales dans lesquelles ils sont engagés. Ils doivent, par ailleurs, montrer que la réalité sociale des sujets est plus complexe que ce que la sociologie traditionnelle ne le montre, complexité fondée précisément sur le caractère transformateur des processus.

Au nom des principes méthodologiques annoncés, la critique de la macro-sociologie de P. Bourdieu et de son école, de Baudelot et Establet apparaît pleinement pertinente : n'attend-on pas, nous les techniciens de l'éducation, qui ne sommes pas insensibles à "la reproduction" que nous effectuons contre notre volonté, une analyse qui nous ouvre des voies nouvelles pour nous éviter d'être les jouets de cette "reproduction".

Ainsi s'énoncent un programme et une méthode riches de perspectives nouvelles. Force est de constater que, lecture faisant, programme et méthodes ne tiennent pas promesse. Si la méthode, empruntée à l'ethno-méthodologie, ouvre au lecteur des horizons quant aux représentations que les individus se font de leurs rapports aux savoirs scolaires, et au savoir en général, les interprétations qui en sont données par les auteurs sont souvent décevantes. Malgré les têtes de chapitres séduisantes, par exemple Une histoire scolaire qui n'est pas jouée d'avance, on ne voit guère en quoi les conclusions dégagées se distinguent de celles mises en lumière par les travaux de P. Bourdieu. De l'aveu même des auteurs :

"Il existe bien un processus de transmission d'un capital culturel, d'un "ethos" face au savoir et, sur ce point, les travaux de P. Bourdieu restent tout à fait pertinents, même si ces notions ne permettent pas de comprendre les modalités selon lesquelles s'opère une telle transformation, ni à comprendre ce qui se passe dans une histoire scolaire, ce qui pourrait s'y passer si l'école et les pratiques pédagogiques étaient autres." (p.109).

Par delà le concept d'"ethos", on trouve explicitement ou implicitement confirmation des concepts qui organisent la problématique de la sociologie de P. Bourdieu ; ainsi le concept d'"habitus" est introduit pour rappeler combien la culture scolaire est dépendante de déterminations culturelles extérieures à l'école. De la même manière le concept de distinction est présent pour penser la façon dont les élèves pensent leurs rapports à l'école et au savoir.

Quant à l'ouverture proposée, comme dépassement de l'approche sociologique de P. Bourdieu et de son école, elle fait singulièrement défaut. Ainsi la comparaison entre les élèves du collège de Saint-Denis et ceux de Massy, malgré une attitude ethno-méthodologique sous la forme des bilans de savoir, n'échappe pas au retour à une catégorisation sociologique traditionnelle. Montrer que certains élèves issus de milieux populaires, se forment des représentations scolaires différentes de celle que se font en moyenne les individus de leur CSP d'origine, tendraient à confirmer ce vieux principe : l'exception confirme la règle.

Promise à chaque moment du livre, la prise en charge de cette singularité dans le champ d'une rénovation des pratiques pédagogiques ne fait l'objet d'aucun développement spécifique. On l'aurait attendu au chapitre VII : Pratiques pédagogiques, rapport au savoir, construction des apprentissages, mais là encore rien ne se dessine au-delà de la description et de la critique de quelques séquences d'enseignement. Certes on pourrait se ranger à l'explication qui en est donnée : *"notre travail pose des problèmes axiologiques en débordant le champ de la recherche sans pour autant laisser le chercheur indifférent."*... *"Ces questions engagent des enjeux qui ne relèvent pas de la seule recherche mais aussi des rapports entre classes sociales et de la définition de la démocratie et de son école dans la société industrielle et post-industrielle moderne."* (p.233)

Cependant il ne nous semble pas que ce silence ne soit dû qu'aux limites indiquées ici. C'est au chapitre V qu'il faut se reporter pour comprendre en quoi le programme annoncé et la méthodologie qui en résulte, ne contribuent pas à mettre en perspective des pratiques différentes.

"Précisons que certaines formes de pédagogie "de projet" et de pédagogie "active", qui n'aboutissent pas à des savoirs décontextualisés et énonçables comme tels, induisent les mêmes effets." (p.181).

Ou la note (p.79) : "Ce qui doit rendre prudent, face à certaines tentatives actuelles à faire élaborer, à toutes force, un "projet" aux élèves en difficulté scolaire. Le projet peut soutenir, voire engendrer, la mobilisation sur l'école, mais il peut aussi être inutile ou artificiel. Tout dépend de son articulation à d'autres processus. En outre la mobilisation sur l'école ne garantit pas la mobilisation à l'école."

Critiques, certes, prudentes de la pédagogie de projet et des risques de dévoiement qu'elle peut entraîner, mais critique significative d'une approche pédagogique qui, dans le fond, s'inscrit dans la continuité des pratiques existantes.

En effet, il n'est pas sans conséquence de se limiter à la critique allusive des "pédagogies du projet et des pédagogies actives", sans accorder le moindre développement à la problématique qui les fonde. En l'absence de toute définition de nouvelles pratiques pédagogiques, pourtant appelées de leur vœux par les auteurs, une ambiguïté parcourt les analyses qui sont proposées. La très juste critique d'une séquence de physique (sur le mouvement de la terre) ou d'une séquence de grammaire est à rapporter à la critique de "certaines pédagogies actives" (p.217). "C'est le statut de cette séquence d'activité, qui est ambigu : il est clair que celle-ci n'a pas grand chose à voir avec une réelle démarche expérimentale, sauf à réduire cette dernière à l'observation, dans une conception purement empiriste..."; ainsi la description d'une séquence d'enseignement traditionnel permet par l'introduction de la notion d'activité de soupçonner pédagogie de projet et pédagogie active, sans que ne soit précisé que cette séquence est l'application stricte des recommandations faites dans les Instructions Officielles à propos de l'enseignement scientifique.

Dès lors l'analyse critique qui s'ensuit est plus que contestable : "le travail de groupe est dès lors, pour une bonne part, réduit à la division des tâches de manipulation ("je veux voir qui a fait quoi"), voire aux rituels et aux règles de comportement. Les choix pédagogiques visant à faire appel à l'activité et à la coopération des élèves, à mettre en œuvre des "méthodes actives" sont vidés de l'essentiel de leur pertinence parce que l'activité cognitive et langagière requise des élèves n'est elle-même guère pertinente au regard des objectifs d'apprentissage visés". On reconnaît là la vieille opposition entre la forme pédagogique et le contenu d'enseignement ; ce débat n'a de sens qu'à vouloir ignorer que sont tout aussi traditionnels, en ce cas, forme et contenu. Peut-on alors, comme l'indique les auteurs, mettre ce type de pédagogie au compte d'une "centration sur des opérations partielles" "centration souvent renforcée par une conception de l'apprentissage et une représentation des élèves défavorisés qui en insistant sur la nécessité d'aller du simple au complexe, aboutissent à vider les situations dites simples de toute complexité et, par là même de toute nécessité cognitive..." ? Il y a refus de percevoir en ce type de pédagogie, le modèle pédagogique dominant, qui se fonde sur la retransmission pure et simple de savoir. Si nous pouvons convenir qu'une telle approche ne convient absolument pas aux élèves en difficulté scolaire, voire qu'elle renforce ces difficultés, ce que nous contestons c'est bien l'idée qu'une autre conception pédagogique serait à l'œuvre pour les bons élèves. L'absence de tout commentaire de séquences dans le collège de Massy ou dans une école élémentaire de bon recrutement social permet de cultiver cette illusion ; car ce n'est pas le contenu de l'enseignement qui, la plupart du temps, est en question mais bien la capacité du public auquel il s'adresse à y être plus au moins adéquat.

Sans vouloir cultiver le soupçon systématiquement, de nombreuses indications donnent à penser que le problème central de la pédagogie se réduirait aux contenus disciplinaires sans que les modalités d'appropriation ne soient en cause, et surtout pas le découpage disciplinaire lui-même

qui est au centre du système scolaire ; ainsi, dans l'enseignement du français, se contente-t-on d'opposer à l'activité de récit, la traditionnelle et très noble analyse de texte : "*Certes, d'un point de vue strictement psycho-linguistique (celui du rapport entre langage et activités cognitives), l'activité de récit, par "la mise en scène" qu'il suppose constitue déjà une mise à distance par rapport au vécu, par rapport à l'imbrication du sujet dans la situation de la vie. Cependant, comparée aux activités langagières et cognitives de commentaire, d'analyse, de description, d'explication... l'activité de récit ne permet pas d'agir au même degré l'objectivation et la généralisation qui facilitent la transférabilité des connaissances acquises, les font sortir d'une situation hic et nunc où elles sont forcément empreintes d'affectivité, et ce, plus encore pour les élèves en difficulté que pour d'autres*" (p.223)

Les critiques que nous formulons, ici, ne sont pas simples querelles de chapelles pédagogiques. Ce qui est en cause en dernière instance, c'est la conception théorique qui sous-tend la recherche elle-même et cela autour des deux concepts centraux sur lesquels elle s'articule ; d'une part le concept d'activité et d'autre part le concept de savoir.

Ainsi, si nous partageons avec les auteurs l'idée que les difficultés scolaires des élèves peuvent trouver des réponses dans l'école, si nous partageons avec eux l'idée qu'il s'agit moins de "motiver" ces élèves que de les "mobiliser", c'est précisément parce que nous mettons l'analyse de l'activité, telle qu'elle est mise en œuvre d'une part par Marx, d'autre part par Vygotski et Léontiev, au centre de nos préoccupations pédagogiques. Or aucun développement particulier n'est consacré à ce concept, à la différence de celui d'identification qui fait l'objet d'un traitement spécifique (p.116 et sq.).

Il nous semble qu'il s'agit bien d'une volonté théorique que reflète la condamnation implicite et parfois explicite d'une pédagogie de projet. L'activité est en effet, pour Léontiev, le fondement même du développement de la subjectivité humaine. C'est dans et par l'activité que le petit d'homme, dans son "incapacité à répondre aux lois constitutionnelles de son organisation" (J. Itard), va accéder au statut de sujet humain. L'activité constitue l'unité contradictoire par laquelle l'homme est un animal politique qui n'est capable de s'isoler qu'au sein de la société. Léontiev met le concept d'activité au centre de l'analyse psychologique, car l'activité est une totalité, mais une totalité analysable rationnellement.

Ainsi toute activité est orientée vers une fin qui est toujours une production sociale ; c'est dans cette production que se concrétise le processus de l'activité. En tant que telle, l'activité a un sens, tout à la fois signification et direction ; les finalités productives de l'activité sont elles-mêmes doubles : il s'agit de parvenir à un but et donc en même temps à un terme. Enfin, l'activité est évaluable car elle produit de la valeur sociale, là encore en un double aspect : valeur d'usage et valeur d'échange. Ainsi c'est au cœur de leur activité sociale que les individus s'approprient l'ensemble de la production sociale présente et passée ; mais cette appropriation est elle-même moteur d'activités sociales nouvelles tant pour la société en général que pour les individus qui la mène ; tel est le processus de l'activité par lequel toute appropriation détruit l'état actuel des choses en les transformant, et crée de nouvelles productions à s'approprier.

À partir de ce cadre, certes très général et succinct, on pressent cependant en quoi le concept d'activité est la base même d'une pédagogie de projet, si l'on considère que le "projet" n'est pas qu'un mot ou une recette mais bien un concept philosophique. En effet, si l'activité est le moteur du développement de la conscience sociale et partant individuelle, ce sont bien les projets qui déterminent le contenu de cette conscience et partant de la mobilisation des individus : cette conscience réflexive dont les auteurs du livre souhaitent l'avènement dans l'analyse de textes.

Évacuant toute analyse du concept de projet, la recherche menée par l'équipe de B. Charlot se fixe à elle-même ses propres limites. La critique de superficie menée sur l'école et sur les pratiques pédagogiques qui y sont mises en œuvre conduit à accepter sans autre forme de procès

les contradictions sociales qu'elle reflète. Ainsi en est-il de l'opposition entre *"apprentissage liés à la vie quotidienne"* et *"apprentissages intellectuels et scolaires"* (p.138 et sq.). On ne sera pas étonné que les apprentissages intellectuels et scolaires soient plus présents dans les bilans de savoir des bons élèves de Massy que chez les élèves des classes faibles de Saint-Denis. Ce qui peut étonner par contre, c'est que les chercheurs ne suggèrent jamais que les *"apprentissages intellectuels et scolaires"* font partie intégrante, pour les élèves des couches sociales dominantes des *"apprentissage de la vie quotidienne"* : qu'un enfant de trois ans, voyant père et mère écrire des articles, sache distinguer dans les écrits ce qu'est un article par rapport à d'autres formes d'écrit, est-ce vie quotidienne ou savoir intellectuel et scolaire ? Ainsi accepte-t-on d'emblée la division sociale du travail entre travail intellectuel et travail manuel ; entre ceux qui pensent la production et ceux qui l'exécutent. Ce rapport social se traduit très précisément dans l'école par la valeur accordée aux exercices formels, à la conception même du savoir qui s'y véhicule. Ainsi les auteurs, refusant toute analyse macroscopique de la formation sociale qui détermine l'école, énoncent-ils : *"ce qui "manque" à ces jeunes, c'est le rapport à un savoir pensé comme ayant sens et valeur en lui-même, objectif."* Bien qu'il soit dit quelques lignes après ce *"qu'il faut lire en positif : apprendre, y compris dans le champ intellectuel et scolaire, c'est maîtriser des situations auxquelles la vie quotidienne vous confronte."*, on ne peut ignorer que c'est cette demande, souvent traitée négativement par le terme d'utilitarisme, qui précisément engage ces jeunes dans la perte du sens du savoir scolaire et les conduit à "l'échec scolaire" : car l'école refuse de prendre en charge le bien-fondé de cette demande au nom du savoir ayant sens et valeur pour lui-même.

À ce point, c'est bien la conception du savoir qui est à l'oeuvre dans le livre qui est en cause et qui fonde les réticences par rapport à une pédagogie de projet. En effet, si l'on conçoit et tente d'analyser le rapport des élèves au savoir, on n'envisage jamais de définir le savoir lui-même (y compris dans les pages qui lui sont consacrées. p.25 et sq.). Ainsi le savoir se traduit-il comme un donné objectif et extérieur qu'il convient d'acquérir, les disciplines scolaires constitueraient le passage de ce savoir (absolu ?) à son appropriation subjective. Une telle conception du savoir ignore résolument que le savoir est lui-même un rapport social. Comme tout rapport social, le savoir se forge dans l'activité sociale concrète des hommes. Ainsi l'acquisition du savoir ne laisse jamais le savoir identique à lui-même et c'est précisément cet accès au savoir qui crée de nouveaux besoins de savoir et par conséquent de nouveaux savoirs. Ce mouvement de développement a pour enjeu ce qui organise la vie sociale des hommes et la conscience qu'ils en ont : le politique. Considérer le savoir comme rapport social indique alors la forme politique adéquate à ce développement : la démocratie. Considérer le savoir comme entité extérieure aux rapports sociaux, comme forme d'activité spécifique d'acquisition pour les sujets sociaux, c'est perpétuer une conception élitiste qui donne sens à certains savoirs sociaux (nobles) au détriment des autres réduits à la fonction d'exécution. On sait combien cette conception réductrice pèse sur l'école et sur les formations qu'elle délivre : l'assimilation systématique de l'enseignement technique et professionnel à un enseignement dévalué et dévaluant où l'on oriente les élèves en difficulté a fait ses preuves en terme d'inefficacité économique et sociale.

Par ailleurs, une telle conception se trouve conforter dans ce qu'il est convenu d'appeler aujourd'hui le socio-cognitivism ; le rapprochement de ces deux termes montre à quel point ils sont éloignés et séparés pour les théoriciens post-piagétiens qui se revendiquent de cette école. Or, comme l'indique un bilan de savoir, tout le monde apprend à marcher et c'est là un savoir qui est à la base du développement de tout autre savoir ; il en est de même de la langue parlée ; ces savoirs s'acquièrent au sein de pratiques sociales car ils sont un rapport social. En quoi l'apprentissage du savoir lire, du savoir écrire, échapperaient-ils à la même détermination, si ce n'est que le développement de tels savoirs est dangereux pour les détenteurs du pouvoir (Cf. Spinoza : *Traité des autorités théologiques et politiques.*) ? Il en est de même pour toutes les

autres formes de savoirs qui ne se développent que par l'appropriation de plus en plus large de leurs contenus par la masse des sujets sociaux (Cf. F. de Saussure : "*la langue c'est la masse parlante*").

Dés lors, présenter le savoir comme quelque chose au dessus des rapports sociaux avec quoi il faudrait entrer dans un rapport spécifique, c'est maintenir le rapport bourgeois au savoir. Pour caractériser ce rapport nous prendrons l'exemple de la lecture. Activité noble parmi les activités nobles, la non-lecture est souvent présentée comme une honte morale par ceux-là même qui en ont une pratique fort moyenne (Cf. les statistiques présentées dans *Les pratiques culturelles des Français* où on note un recul de la lecture dans les catégories intermédiaires dont font partie les enseignants.).

Ainsi la sacralisation du savoir apparaît bien comme le meilleur moyen d'en limiter l'accès aux classes dominées.

Ce en quoi une pédagogie de projet s'oppose en tout point à cette conception traditionnelle de l'école et du savoir, c'est qu'elle inscrit tout apprentissage dans un projet de production sociale dont la valeur se mesure à sa capacité de s'effectuer socialement. Le savoir est alors restauré comme véritable rapport de production sociale qui est réactivé, ressuscité des morts (Marx) par l'activité des sujets sociaux qui le mette en oeuvre et le transforme.

En conclusion, si la démarche adoptée par les auteurs du livre apparaît pleinement pertinente méthodologiquement, on peut regretter qu'une réflexion ne soit pas menée pour ouvrir à une toute autre perspective ces bilans de savoir : celle de ce qu'il est convenu d'appeler une autobiographie qui alors deviendrait projet d'écriture et activité de savoir donc activité réflexive.

Jacques BERCHADSKI