



Pratiques pédagogiques et lutte contre les inégalités socio-scolaires

Patrick Rayou



Introduction

Les pratiques pédagogiques, un des maillons explicatifs de la ségrégation socioscolaire

1 La massification et la révélation des inégalités socioscolaires

Les limites de la standardisation

2 Pratiques pédagogiques et malentendus

Une hypothèse relationnelle vs déficitariste

Malentendus socioscolaires et registres d'apprentissage

3 Mixité sociale et scolaire et pédagogies différenciatrices

Différenciations passives ou actives

Différencier *a posteriori* ou *a priori*

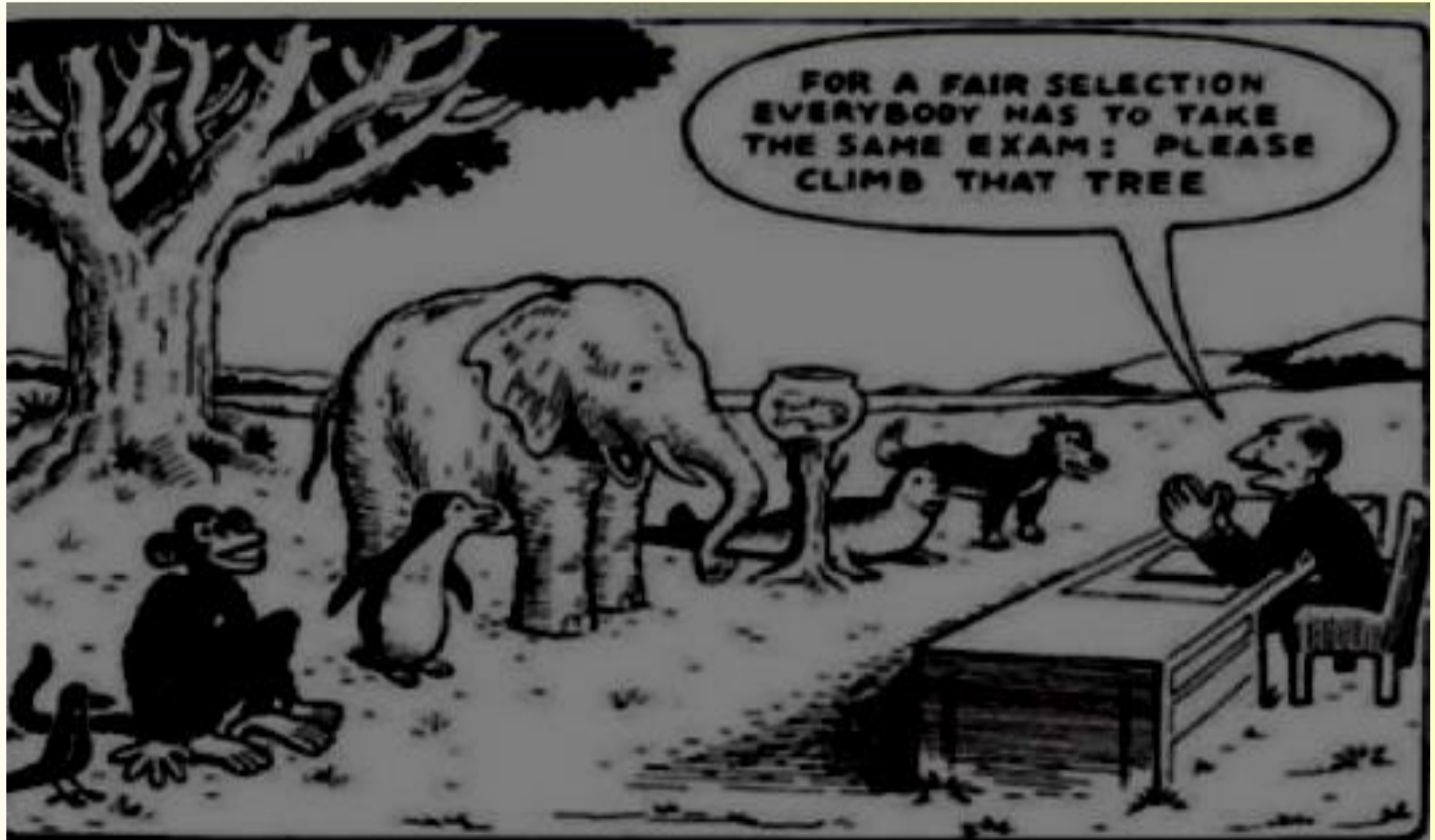
Conclusion

Mixité des publics et changements curriculaires

Implicite, explicite, tacite

Sous-entendus, malentendus et processus d'apprentissage

La massification et la révélation des inégalités socioscolaires



2 Pratiques pédagogiques et malentendus

Une hypothèse relationnelle vs déficitariste

Comblent des lacunes? Compenser ou comprendre les rapports aux apprentissages scolaires des élèves?

Elisabeth Bautier & Roland Goigoux (2004) « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue française de pédagogie*, n° 148. P. 90.

Malentendus socioscolaires et registres de l'apprentissage scolaire

Une confusion sur la **cognition**

Une confusion sur la **culture**

Une confusion sur l'**identité d'élève**

Cognitif

Calculer le coût de la peinture pour repeindre une pièce dont on a les mesures, les dimensions des fenêtres. On connaît par ailleurs le pouvoir couvrant de la peinture, les prix selon les quantités achetées.

La plupart des élèves (équivalent de CM1 et CM2) tentent de calculer l'aire, puis la quantité de peinture nécessaire, puis le prix.

Une partie non négligeable déclare que le mieux serait d'acheter un pot de peinture de 5 l pour commencer puis, éventuellement, de retourner au magasin pour compléter.

Bernard Rey, *La notion de compétence en éducation et formation*, 2014, Bruxelles, De Boeck. 51-52.

Culturel

« Non, mais ça va, quoi, le rap, c'est pour kiffer, c'est pas pour se prendre la tête, ils vont pas en plus nous dégoûter de la musique qu'on aime en faisant des cours là-dessus! »
(Karim)

« Non, mais moi, c'est comme ça, Claude François c'est de la daube! Je vais pas dire plein de phrases pour dire que c'est nul. Vous avez dit de dire ce qu'on pense. Moi quand je trouve qu'une musique c'est de la daube, je la réécoute pas vingt fois pour dire les détails que c'est nul. »
(Christopher).

Stéphane Bonnéry et Manon Fenard, « Les répertoires musicaux des adolescents : légitimité et omnivorité au prisme de la socialisation » *Diversité Ville-École-Intégration*. n° 173, 2013

Identitaire

H. « Y en a qu'une dans la classe, c'est Claire, ouais, elle, elle touche en philo. Elle va toujours dire... En fait elle est pas, elle se vante pas, c'est ça qui est bien. Elle fait son sujet, elle le lit. Elle fait : "*Oh j'aime pas mon sujet*", mais elle le rend quand même. Et puis bon, la prof lui rend sa copie euh... D'ailleurs toute l'année, elle a eu que des 14. Y a qu'au bac elle a eu une note de 11, je crois, un truc comme ça. »

— « Donc Claire, le fait qu'elle soit bonne et pas vantarde, c'est plutôt apprécié? »

H. « Ben ouais, nous on aime bien ça parce que bon, quand une personne se vante trop de ce qu'il sait faire ou quoi, y a deux solutions, soit on l'aime plus, on l'apprécie pas, donc on la rejette, sinon on se sent inférieur. Donc, vu que, ici, dans les banlieues, se sentir inférieur c'est pas admis, on la rejette quoi. C'est clair. »

Patrick Rayou (2016) « Une discipline à reconstruire », in B.Poucet et P. Rayou, *Enseignement et pratiques de la philosophie*, 39-51

avec la direction de
**Jean-Yves
Rocher et
Jacques
Canon**

La construction des inégalités scolaires

Au cœur des pratiques
et des dispositifs d'enseignement



Des différenciations passives

« Le caractère transparent ou incident des savoirs en jeu, leur disparition, leur mise au second plan ou leur non-élucidation derrière le privilège accordé à la “mise en activité” des élèves, et donc à la multiplicité et à la succession des tâches, aboutissent bien souvent à laisser pour une large part **à la seule charge des élèves** la mise en relation des tâches entre elles, et de ces tâches avec des enjeux et des contenus de savoir qui s’en émancipent et puissent ainsi anticiper sur d’autres tâches ; ce que ne parviennent trop souvent à faire que les seuls élèves qui disposent des “prédispositions” pertinentes pour cela, prédispositions qu’ils ont acquises **hors de la classe**, dans leur univers familial, ou lors d’une étape antérieure de leur cursus scolaire ». P. 91.

Des différenciations actives

« Peuvent se coconstruire, pour une très large part à l'insu des différents protagonistes, maître et élèves, qui y contribuent, ce que nous pouvons qualifier de “**contrats didactiques différentiels**”, lesquels se présentent comme des formes (ou formats, au sens de Bruner, 1983) récurrentes, souvent même ritualisées, d'interactions entre maître et élèves, qui diffèrent sensiblement d'un type d'élève à l'autre, et dont la réitération, constatée tout au long d'une année scolaire, ne peut que conduire à une différenciation, fort inégale, des univers de savoirs et d'activités fréquentés par les uns et par les autres ». P. 92.

Des différenciations *a posteriori* ou *a priori* ?

La pédagogie différenciée « *a priori* » prend d'abord forme dans la pensée de l'enseignant et doit l'amener à certaines vigilances : anticiper qu'il y aura des élèves qui seront pris dans l'activité qui leur est proposée, qu'il y aura des élèves qui s'en acquitteront pour acheter une certaine « paix sociale », qu'il y en aura qui se perdront dans les anecdotes de la séquence de classe, que d'autres n'en retiendront que les traits de surface tels que les objets qui auront été manipulés, etc.

Sabine Kahn, *Pédagogie différenciée*. De Boeck 2010, p.100.

Conclusion

- Mixité des publics et changements curriculaires.
Entre occultation des savoirs et instruction directe,
de la pédagogie par objectifs aux compétences

Implicite, explicite et "tacite"

« Explicite » et « implicite » se rapportent à la visibilité, du point de vue de l'apprenant, de l'intention du transmetteur quant à ce qui doit être acquis. En ce qui concerne la pédagogie explicite, l'intention est très visible, alors qu'en ce qui concerne la pédagogie implicite, l'intention est, du point de vue de l'apprenant, invisible. La pédagogie tacite est une relation pédagogique dans laquelle l'initiation, la modification, le développement ou le changement du savoir, de la conduite ou de la pratique se produisent alors qu'aucun membre du groupe n'en prend conscience.

B.Bernstein, *Pédagogie, contrôle symbolique et identité*. PUL, 2007, p.287

Sous-entendus, malentendus, processus
d'apprentissage. Quelques pistes :

Sous-entendus

Expliciter le *sens* des études

Expliciter les consignes et, de façon générale, lever les sous-entendus. Spécificité.

Expliciter ce qui fait *l'objet de l'enseignement* (institutionnalisation). Généricité.

Malentendus

Faire s'expliquer les élèves sur *ce que ça leur demande* de faire ce qu'ils ont à faire

Créer pour eux des situations de *contraintes à l'explicitation* de ce qu'il faut faire pour faire ce qu'il y a à faire.

Expliciter ce qui est nécessaire pour résoudre une *tâche simple* et ce que mobilise une *dévolution de problème*. La fausse solution du cours dialogué.

Des processus d'apprentissage à restaurer

Prises d'indices et étayage dans un contexte d'externalisation du travail des élèves.

Une explicitation collective de ce qui fait que les élèves ne comprennent pas ce qui semble pourtant bien compréhensible

Bibliographie

- Basil Bernstein** (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique*. Laval : PUL
- Élisabeth Bautier & Roland Goigoux** (2004) « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue française de pédagogie*, n°148. P. 90
- Stéphane Bonnéry & Manon Fenard** (2013). « Les répertoires musicaux des adolescents légitimité et omnivorité au prisme de la socialisation » . *Diversité, Ville, École, Intégration*, N°173, 35-47.
- Sabine Kahn** (2010) *Pédagogie différenciée*. De Boeck.
- Patrick Rayou** (2016) « Une discipline à reconstruire », in B.Poucet & P .Rayou, *Enseignement et pratiques de la philosophie*, Bordeaux : PUB
- Bernard Rey** (2014) *La notion de compétence en éducation et formation*, , Bruxelles : De Boeck.