

# **PRATIQUES ENSEIGNANTES EN DISCRIMINATIONS POSITIVES : COMMENT AMENER LES ÉLÈVES AU «REGARD INSTRUIT» ?**

**Bernard REY**

**Frédéric COCHÉ, Sabine KAHN, Marina PUISSANT, Françoise ROBIN et  
Pascale GENOT**

**Service des Sciences de l'Éducation  
ULB**

## **Introduction**

L'objectif de cette recherche en cours est de contribuer à comprendre les pratiques enseignantes qui favorisent les apprentissages des élèves issus de milieux socio-économiquement défavorisés, dans l'enseignement primaire.

## **Problématique de recherche**

Cette recherche est construite sur base de l'idée que l'école exige des choses, de l'ordre du regard ou de la posture envers le savoir et/ou l'école, que certains élèves ont et que d'autres n'ont pas, et qui ne sont généralement pas enseignées. Il s'agit du «regard instruit» (REY, [1996]), du «rapport scolaire au savoir» (CHARLOT, BAUTIER et ROCHEX, [1992]), du «rapport second aux tâches scolaires» (BAUTIER et GOIGOUX, [2004]).

Il n'est pas facile de définir de manière exhaustive en quoi consiste cette attitude «instruite», pourtant nécessaire à la réussite scolaire. On pourrait, à l'instar de REY et al ([2003], p.138), avancer «qu'elle consiste à préférer ce qui est systématique à ce qui est ponctuel, à préférer ce qui est général à ce qui est anecdotique, à préférer ce qui est réflexif à ce qui est spontané, à préférer l'anticipation et la prévision à l'improvisation, le durable au fugitif (et donc souvent l'écrit à l'oral), le conceptuel au concret, le rationnel à l'irrationnel, etc. »

Les élèves qui n'ont pas rencontré, voire adopté, ce regard «instruit, scolaire ou second» au cours de leur socialisation familiale risquent d'être victime d'une série de «malentendus» : leur compréhension du savoir et des situations scolaires n'est pas celle qui est recherchée par l'école. Par exemple :

- ces élèves peuvent croire que la finalité des apprentissages scolaires est exclusivement utilitaire, c'est-à-dire que les savoirs appris ont une utilité sociale, alors que ce n'est pas toujours le cas et que même quand ce l'est, ce qui est visé à l'école est aussi voire surtout la dimension universelle de ces savoirs et le fait qu'ils permettent de rendre le monde intelligible ;
- ces élèves peuvent croire que les attentes de l'école envers eux sont uniquement comportementales (faire son travail, être sage, obéir à l'enseignant...), alors que l'accession au savoir requiert une mobilisation de l'ordre du cognitif.

Cette recherche vise à vérifier quelques éléments de réponse à la question : comment un enseignant peut-il amener les élèves issus de milieux défavorisés au regard instruit ?

## Méthodologie

Parmi la multitude d'axes d'observation possibles de la pratique enseignante, nous en avons exploré sept qui sont susceptibles d'intervenir dans le processus d'accession au regard instruit en permettant de lever ou de prévenir des malentendus : le statut donné à l'erreur dans la classe, les modalités d'institutionnalisation des savoirs, les efforts d'explicitation de l'enseignant, le choix des tâches proposées aux élèves et leur régulation (tâches minuscules ou complexes), l'utilisation faite par l'enseignant de la pédagogie par projet et des dimensions extra-scolaires, le rapport à l'univers familial et le maintien des exigences.

Nous avons effectué des observations répétées de séances de classe pendant une année scolaire, dans 6 classes de 6<sup>e</sup> année primaire en discrimination positive. Ces observations nous ont permis de saisir en profondeur les pratiques des enseignants dans une gamme très large de situations. Les classes sélectionnées ont été choisies notamment pour la qualité du travail de l'enseignant, ce qui correspond à une volonté de mettre en évidence des pratiques d'enseignants qui permettraient de lever ces malentendus.

## Résultats

En ce qui concerne l'analyse des pratiques observées, les premiers résultats de cette recherche semblent confirmer que l'élément principal chez ces enseignants qui «fabriquent du regard instruit» n'est pas qu'ils adoptent tel ou tel style de pédagogie, telle ou telle méthode ; la différence se situerait plutôt autour de toute une série de pratiques apparemment anodines, banales, qui ne seraient cependant pas évidentes pour tout le monde et qui se révéleraient au final d'une grande importance. Particulièrement, c'est la répétition de ces pratiques tout au long de l'année, et leur cohérence entre elles, qui seraient déterminantes.

A titre d'exemple, voici un court extrait du portrait d'un enseignant. Monsieur D. est un instituteur de 6<sup>e</sup> primaire qui suit les mêmes élèves depuis leur 3<sup>e</sup> primaire.

Monsieur D. accorde beaucoup d'importance à l'autonomie de ses élèves, une autonomie comportementale mais aussi et surtout cognitive : sans cesse l'instituteur renvoie les questions aux élèves, les invite à réfléchir par eux-mêmes, s'abstient de leur fournir une réponse lorsqu'ils possèdent les éléments pour la découvrir seuls.

Une des habitudes de Monsieur D. consiste à interroger ses élèves, à la fin d'une séance de cours, pour leur demander : «*Qu'est-ce que vous avez appris ?*» ; et ceci de manière systématique, tous les jours et plusieurs fois par jour. L'intérêt de cette attitude de Monsieur D. est qu'elle est susceptible d'amener les élèves à comprendre quel est l'objectif des activités effectuées en classe, et notamment que derrière toute activité se trouve un apprentissage d'ordre cognitif (en ce compris les activités qui en ont moins l'apparence : projets, cours d'informatique, travail de groupe, etc.).

Monsieur D. amène ses élèves à distinguer les apprentissages cognitifs de la dimension affective : «*Qui a aimé la séance d'hier ?*», n'est pas la même chose que «*Qu'avez-vous appris ?*». Cette distinction est importante car elle n'est pas évidente pour certains élèves. Or le regard instruit, le rapport scolaire au savoir, exigent d'être attentif essentiellement aux données cognitives des situations scolaires, et non de se centrer sur la dimension affective de celles-ci (relation à l'enseignant, plaisir personnel, etc.).

## **Conclusion**

Ce court portrait permet d'illustrer de quelle manière certains assemblages de pratiques en apparence anodines, combinées les unes aux autres, utilisées de manière cohérente et répétée, sont susceptibles de permettre aux élèves de milieu défavorisé d'accéder au regard instruit.

En ce qui concerne les effets réels de ces pratiques sur les apprentissages des élèves, sur leur accession au regard instruit ou sur leur réussite scolaire, nous devons par prudence nous abstenir de conclure : d'une part parce que l'analyse des données collectées est encore en cours, d'autre part parce que ces données ne sont que des indices indirects et provenant d'un échantillon très réduit.

A terme, cette recherche devrait conduire à dresser une série de portraits d'enseignants qui combinent, au sein d'une configuration à chaque fois singulière, plusieurs pratiques susceptibles de mener les élèves au regard instruit.

## **Bibliographie**

BAUTIER, E. & GOIGOUX R., [2004]

Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle, *Revue Française de Pédagogie* n° 148, pp.89-99.

CHARLOT, B., BAUTIER, E. & ROCHEX, J., [1992]

Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs, Armand COLIN.

REY, B., [1996]

Les compétences transversales en question, ESF.

REY, B., CARETTE, V., DEFRANCE, A. & KAHN, S., [2003]

Les compétences à l'école, apprentissage et évaluation, De Boeck.