

Les enseignants face aux inégalités scolaires

Emmanuel Fayt ■ Janvier 2019

En 2018, le CEPAG a fait des inégalités scolaires le sujet de a campagne de sensibilisation.

Cette analyse, rédigée par Emmanuel Fayt, représentant du SETCa SEL (enseignement libre,) poursuit les différentes réflexions menées dans le cadre de cette campagne.

On le sait, les inégalités scolaires constituent un problème de société particulièrement criant en Belgique francophone, surtout quand on compare les données disponibles pour cette matière avec celles des autres pays de l'OCDE. Ce qui est dramatique c'est que toutes les observations permettent de mettre en évidence le lien quasi automatique entre les inégalités scolaires et les inégalités sociales.

Ainsi, par exemple, de nombreuses études montrent que l'école élimine assez rapidement des filières menant à l'enseignement supérieur les élèves provenant des milieux les plus modestes.

De nombreux facteurs semblent intervenir dans cette sélection et constituent une difficulté de taille pour de nombreux enseignants. Citons notamment, pour certains enfants, le déficit en vocabulaire lorsqu'ils entrent en première primaire ; le manque de maîtrise de ce que nous appellerons la langue de l'école ; le manque de maîtrise de la langue d'enseignement ; l'hétérogénéité des classes et les habitudes d'évaluation des enseignants..

Chacun de ces facteurs sera développé dans la suite de cette analyse.

Le déficit en vocabulaire

Un élément qui semble déterminant, c'est le manque de vocabulaire maîtrisé par les enfants issus de milieux culturellement défavorisés – signalons au passage que cette pauvreté culturelle va d'ailleurs souvent de pair avec la pauvreté économique.

Le linguiste français Alain Bentolila démontre que tout part de la langue, du langage, de la manière dont il se construit dans la petite enfance. C'est à ce moment de la vie que l'enfant relie le sens aux sons, puis aux signes. La langue construit la pensée, l'esprit critique, la faculté de jugement et celui qui ne la maîtrise pas suffisamment se met en position d'exclusion sociale.

La formation du langage et l'apprentissage de la lecture se font dans la petite enfance. Tout se joue à ce moment-là. Ainsi, il ne suffit pas d'être capable de déchiffrer des syllabes et de leur associer un son. Encore faut-il associer des concepts aux mots déchiffrés. On considère qu'à l'entrée en maternelle, un enfant maîtrise normalement environ 2000 mots. Mais un enfant issu d'un milieu culturellement défavorisé, de qui on s'est peu occupé, avec qui on a peu parlé, n'en maîtrise qu'environ 600. Son référentiel à l'entrée en maternelle sera donc plus de trois fois moindre pour associer du sens aux sons, pour comprendre les mots et les relier entre eux. Il en résulte que si cet enfant issu d'un milieu culturellement défavorisé possède, au même titre que les autres, toutes les compétences requises pour déchiffrer des mots, pour associer la graphie aux sons, son déficit en vocabulaire restreint fortement ses possibilités de franchir l'étape supplémentaire, celle qui permet d'associer un concept aux mots, et donc des idées aux phrases. A titre d'exemple, on peut considérer que dans une classe de deuxième primaire, tous les enfants connaissent le mot « oiseau », sont capables de le lire (le déchiffrer) et d'y associer le concept (lui donner sens). Dans la même classe, quelques enfants seulement connaissent le mot « volatile ». Tous sont capables de le déchiffrer mais quelques-uns seulement pourront y associer le concept voulu. Ce dernier mot, rencontré dans un texte, posera inévitablement un problème de compréhension aux enfants qui ne le connaissent pas parce qu'ils ne l'ont tout simplement jamais entendu. On le voit, plus le

vocabulaire d'un enfant est étendu, plus l'apprentissage de ce que j'appellerai la « vraie » lecture, celle qui donne du sens aux sons et aux graphies, en est facilité.

Etre capable d'associer un son à une graphie et inversement est une chose. Associer un ensemble de sons et/ou de graphèmes à un concept en est une autre.

Il est donc essentiel que l'enfant, dès son plus jeune âge, acquière un vocabulaire le plus riche possible. C'est la condition indispensable à un apprentissage de la lecture et de l'écriture efficaces durant les premières années de l'enseignement primaire.

Or nous savons que la lecture est à la source de tous les autres apprentissages.

Il est donc primordial que les enseignants du maternel puissent disposer d'outils leur permettant d'une part de détecter le plus tôt possible les enfants présentant un déficit de vocabulaire et d'autre part d'augmenter ce que j'appellerai le « stock » de mots de vocabulaire maîtrisés par ces enfants, sans pour autant les stigmatiser. Or, nous sommes convaincus que ces outils ne pourront être acquis par les enseignants du maternel que si leur formation, tant initiale que continuée est renforcée en cette matière.

Le manque de maîtrise de la langue de l'école

La langue de l'école est lexicalement et discursivement distincte de celle que l'on parle « à l'extérieur » du cadre scolaire. Or la maîtrise de cette langue de l'école est essentielle car elle est utilisée dans l'ensemble des disciplines enseignées, et pas seulement au cours de français.

Pourquoi cette langue scolaire est-elle si différente de celle qui est pratiquée « à l'extérieur » ? L'une des raisons en est que la langue utilisée à l'école par les enseignants renferme une dimension implicite non négligeable : les attendus scolaires par rapport aux informations fournies par les enseignants ne sont pas toujours clairement identifiés par les enfants issus de milieux culturellement défavorisés car l'usage qu'ils connaissent de la langue est le plus souvent essentiellement instrumental et ne tolère pas d'implicite, ce qui n'est pas le cas dans les milieux culturellement plus favorisés.

A titre d'exemple, peut-être un peu simpliste, mais qui permet de mieux appréhender ce problème, imaginons qu'un enseignant demande à un enfant d'effectuer une opération d'addition. Si l'enfant n'associe au mot « opération » que le concept d'opération chirurgicale parce qu'il ne l'a jamais entendu qu'utilisé dans ce contexte, il ne comprendra pas ce que l'enseignant attend de lui. Il ne peut le comprendre que si on lui a appris que le mot « opération », dans le cadre d'un cours d'arithmétique, correspond à un autre concept que celui d'opération chirurgicale. Et cette difficulté, l'enseignant n'en est pas toujours conscient.

Ainsi, l'avancée du temps didactique, c'est-à-dire la progression des apprentissages nécessite de la part des élèves qu'ils puissent repérer, identifier et opérer le changement de statut des objets et des connaissances dans l'espace et le temps de la classe. Or, tous les élèves ne sont pas également préparés à faire face à cette exigence et on leur apprend d'autant moins à le faire que cette exigence reste très largement implicite et opaque aux yeux mêmes des enseignants pour lesquels

ces changements de statut vont de soi. Il en résulte que le fossé entre les attentes des enseignants et ce que certains enfants pensent qu'on attend d'eux est parfois immense.

La solution consiste donc à faire en sorte que les enseignants prennent conscience de cette difficulté. Une fois cette prise de conscience opérée, il est indispensable de passer par un apprentissage explicite de cette langue de l'école durant tout le fondamental.

Si l'on veut atteindre cet objectif, il convient à nouveau de mettre l'accent sur la formation initiale et continuée des enseignants.

| Le manque de maîtrise de la langue d'enseignement

Bon nombre d'enfants entament leur scolarité alors qu'ils sont allophones : la langue parlée en famille n'est pas le français. Or ces enfants sont scolarisés en français et cette langue, qui leur est jusqu'alors complètement inconnue va devenir la langue dans laquelle ils vont être immergés en dehors du cadre familial. Il faut bien se rendre compte que l'enfant allophone, dès son entrée dans la scolarité, est littéralement « pris d'assaut » par la langue française : tous ses interlocuteurs (camarades, enseignants, directeur, ...) s'adressent à lui en français et ce, quel que soit le but (aider, expliquer, demander, ...) et le lieu de cette sollicitation (cour de récréation, classe, couloir, ...) Cela nous semble pouvoir constituer, pour certains d'entre eux, une véritable source de traumatisme. Les apprentissages scolaires risquent donc, pour ces enfants, de ne pas apparaître comme étant prioritaires car il s'agit d'abord pour eux de « survivre » dans ce nouvel environnement qui peut leur apparaître hostile.

Il semble donc qu'une solution serait d'imposer à ces enfants ce que nous appellerons un « bain linguistique » avant de les introduire dans la classe. Ce dispositif, s'il est mis en place, doit être suffisamment souple pour permettre une introduction progressive dans la classe en suivant un processus individualisé.

| Les difficultés liées aux classes hétérogènes

Les enseignants ne sont pas formés à travailler avec des classes hétérogènes. Celles-ci, en effet nécessitent une bonne dose d'individualisation dans la manière d'enseigner.

Mais on peut se poser la question de savoir s'il est vraiment possible de former les enseignants à cette réalité. Un accompagnement d'équipe de type « intervision » et « supervision » nous semble plus adéquat en termes d'efficacité car un tel dispositif permet à chacun d'améliorer ses pratiques en les mettant en commun et en les confrontant à celles des autres membres de l'équipe éducative.

Pour rappel, dans l'enseignement, l'intervision consiste à réunir des groupes d'enseignants afin que ceux-ci puissent échanger leurs expériences professionnelles, leurs pratiques, et mettre en évidence leurs difficultés afin de les résoudre en commun. La supervision quant à elle consiste à réunir des groupes d'enseignants, chaque groupe étant supervisé par un facilitateur qui possède une expertise dans le domaine concerné. Le rôle du facilitateur peut être de proposer des études

de cas posant un problème auquel le groupe doit trouver des solutions. L'objectif de ces dispositifs est d'apporter des solutions à des problèmes spécifiques. Dans le cas présent, l'intervision et la supervision concerneraient évidemment la gestion des classes hétérogènes.

Les habitudes d'évaluation

Les habitudes en matière d'évaluation sont tenaces dans le monde de l'enseignement. Dès le début de leur propre cursus scolaire, les enseignants ont été habitués à des évaluations de type « classement » et « sélection ». Et ils ont connu ce mode d'évaluation tout au long de leur scolarité et de leur formation. Il n'est donc pas étonnant qu'ils soient enclins à reproduire ce qu'eux-mêmes ont vécu durant la totalité de leur scolarité.

Les enseignants sont habitués à l'évaluation-sanction, à celle qui permet de sélectionner les « meilleurs » élèves pour les destiner aux formations à caractère cognitif (pour faire court l'enseignement général) tout en destinant les autres, ceux qui n'ont pas atteint le seuil prévu, soit au redoublement (dont nous savons aujourd'hui qu'il est la plupart du temps inutile, et même contreproductif), soit à la relégation vers l'enseignement qualifiant, voire dans certains cas vers l'enseignement spécialisé. Hélas, il n'est pas rare de constater aujourd'hui encore que dans certaines écoles secondaires « élitistes », le « bon » prof est celui qui compte (oserais-je dire inscrit à son tableau de chasse) un nombre important d'élèves en échec. Dans ce type d'écoles, pour la plupart d'enseignement général, la population scolaire revêt un caractère pyramidal : beaucoup d'élèves dans les premières années du secondaire ; leur nombre se réduit rapidement au fur et à mesure que l'on progresse dans la scolarité. Il est d'ailleurs aisé pour ces écoles de se prévaloir d'un taux de réussite important dans le Supérieur pour leurs élèves sortants puisque les plus faibles ont été progressivement réorientés vers les filières qualifiantes au cours de leur cursus. De cette manière, ces écoles, que nous continuons à qualifier d'élitistes n'hésitent pas à asseoir leur réputation sur cette culture de l'échec, réputation d'ailleurs fort appréciée par une certaine catégorie de la population. Et les déclinaisons successives du décret « inscriptions » dont l'objectif louable était de favoriser la mixité sociale dans les écoles n'y changent rien.

Or nous partons aujourd'hui du principe qu'une évaluation formative et bienveillante pour tous les élèves est un gage de réussite scolaire. L'évaluation devrait selon nous consister en encouragements plutôt qu'en sanctions. Mais, comme nous l'avons dit précédemment, les enseignants ne sont pas formés à cela. De plus il faut que ce soit une démarche collective de l'équipe éducative.

■ Pour conclure...

On le voit, le problème des inégalités scolaires est loin d'être simple à résoudre car il est multifactoriel. Les enseignants ont besoin d'outils pour y faire face et, dans l'état actuel de leur formation, rien n'est mis en oeuvre pour qu'ils aient accès à ces outils et apprennent à les maîtriser. L'accent doit donc être mis sur la formation initiale des enseignants et nous formulons le vœu que cette problématique soit prise en considération dans la réforme qui s'annonce, et qui va de pair avec l'allongement des études. Par ailleurs, il ne faut pas oublier les enseignants actuellement en fonction pour qui, si l'on veut sortir de cette logique inégalitaire, il est nécessaire de mettre en place des sessions de formation continuée en leur donnant les moyens d'y participer tout en n'augmentant pas leur charge de travail.

D'autre part, nous espérons que des dispositifs tels que l'intervision et la supervision pourraient être mis en place rapidement dans les écoles, notamment dans le cadre du travail collaboratif dont il est question dans le Pacte pour un enseignement d'excellence.

Enfin, il est indispensable de tout mettre en oeuvre – mais comment ? – pour faire changer les mentalités en matière d'évaluation, aussi bien chez les enseignants que chez les parents.