

Sous la direction de
Alain THOMAZEAU, président de la FNAME
et de Nadine JUHEL, membre du bureau national de la FNAME

Inégalités scolaires et résilience

Denis Alamargot, Pierre Billouet, Colette Catteau, Jean-Charles Chabanne,
Jean-Marc Champeaux, Jeanne Dion, Georges Felouzis,
Jean-Paul Fischer, Lisa Flouret, Jean-Pierre Kamieniak,
Laurent Lescouarch, André Ouzoulias, Pierre Périer, Jean-Paul Robert,
Marie-Christine Tokzek-Capelle, Christophe Thouny

FNAME
www.fname.fr / fname@fname.fr
Allée Antide Boyer
13400 Aubagne

RETZ
www.editions-retz.com
9BIS, RUE ABEL HOVELACQUE
75013 PARIS

La Fédération Nationale des Associations de Maîtres E (FNAME) regroupe les enseignants spécialisés chargés de l'aide à dominante pédagogique dans les écoles maternelles et élémentaires, et a pour but de promouvoir l'information, la recherche, la formation et l'innovation pédagogique. Elle s'est fixée pour objectif de favoriser la reconnaissance de la spécificité du travail et de l'identité des enseignants spécialisés, option E et assimilés, travaillant sur des postes spécialisés dans le cadre de l'école publique. Voir <http://fname.fr>

ISBN : 978-2-7256-3159-2
© Retz, 2012



Sommaire

Présentation des auteurs 5

**PARTIE I ASPECTS SOCIOLOGIQUES DE LA DIFFICULTÉ SCOLAIRE :
L'ÉCOLE, LIEU DE RÉSILIENCE ?** 7

• Inégalités scolaires et politiques éducatives en France :
évolutions et perspectives, **Georges Felouzis** 9

• De l'invisibilité des savoirs à l'invisibilité des difficultés,
Christophe Thouny & Colette Catteau 23

• Implicites scolaires et disqualification des familles
populaires, **Pierre Périer** 41

• Des situations scolaires aux effets redoutables :
Que savons-nous de l'estime de soi des élèves en classe ?,
Marie-Christine Toczec-Capelle 59

• Facteurs sociologiques et cognitifs de la fragilité
et de la réussite dans l'apprentissage de la lecture,
Action recherche FNAME-UCP 75

• Première étude – Caractéristiques des élèves aidés
par les maîtres E des RASED : retrouve-t-on la corrélation
entre grande difficulté en lecture, âge et sexe ?,
André Ouzoulias et Jean-Paul Fischer,
**en collaboration avec le groupe Action-Recherche
de la FNAME** 102

• Dispositifs d'accompagnement de l'élève en difficulté :
acteurs, pratiques pédagogiques et cohérence des actions,
Laurent Lescouarch 103

PARTIE II	CONSTRUIRE L'ÉCRIT, SE CONSTRUIRE PAR L'ÉCRIT	125
•	L'encre et l'électron, Pierre Billouet	127
•	Se construire par l'écrit pour penser et apprendre, Jean-Charles Chabanne	155
•	L'écriture comme écriture de soi : acte d'écriture, maturation de la psyché et subjectivation, Jean-Pierre Kamieniak	175
•	Écriture et pédagogie, Jean-Marc Champeaux & Jean-Paul Robert	189
	• Facteurs sociologiques et cognitifs de la fragilité et de la réussite dans l'apprentissage de la lecture, Action recherche FNAME-UCP	
•	Seconde étude – L'accès à la lecture autonome en fin de CP : y a-t-il un rôle déterminant d'une première compréhension de la graphophonologie au niveau syllabique avant l'entrée au CP ?, André Ouzoulias et Jean-Paul Fischer, en collaboration avec le groupe Action-Recherche de la FNAME	199
•	Tous capables de faire de la grammaire, Jeanne Dion	253
•	Évolution de la procédure d'accord sujet-verbe en production écrite : exemple d'une étude en « temps réel chez des élèves de CE2, CM2, 4 ^e et terminale, Denis Alamargot & Lisa Flouret	279

Présentation des auteurs

Denis Alamargot

Professeur en psychologie cognitive et développementale à l'université Paris-Est Créteil (UPEC)-IUFM & université Paris-8 - Laboratoire CHArt (Cognitions Humaine & Artificielle) EA 4004

Pierre Billouet

Philosophe, maître de conférences à l'université de Nantes

Colette Catteau

Conseillère pédagogique en EPS, membre de l'équipe ESCOL (Paris-8)

Jean-Charles Chabanne

Professeur des universités, laboratoire LIRDEF, université de Montpellier-2

Jean-Marc Champeaux

Enseignant spécialisé, membre du bureau national du GFEN (Groupe français d'éducation nouvelle)

Jeanne Dion

Ancienne professeure des écoles, animatrice de stages du GFEN (Groupe français d'éducation Nouvelle)

Georges Felouzis

Sociologue, professeur des universités à Genève, membre du Groupe genevois d'analyse des politiques éducatives

Jean-Paul Fischer

Professeur des universités (psychologie), université de Lorraine

Lisa Flouret	Doctorante en psychologie cognitive et développementale à l'université Paris-8, Laboratoire CHArt (Cognitions Humaine & Artificielle) EA 4004
Jean-Pierre Kamieniak	Maître de conférences en psychologie clinique, psychologue clinicien, psychanalyste
Laurent Lescouarch	Ancien maître E, maître de conférence en sciences de l'éducation à l'université de Rouen, chercheur au laboratoire CIVIIC
André Ouzoulias	Professeur agrégé honoraire, université de Cergy-Pontoise (IUFM)
Pierre Périer	Professeur de sciences de l'éducation à l'université de Rennes-II
Jean-Paul Robert	Enseignant spécialisé, membre du bureau national du GFEN (Groupe français d'éducation nouvelle)
Marie-Christine Toczek-Capelle	Maître de conférences en psychologie à l'IUFM de Clermont-Ferrand, chercheure en psychologie sociale de l'éducation
Christophe Thouny	Maître E en RASED, membre de l'équipe ESCOL (Paris-8)

De l'invisibilité des savoirs à l'invisibilité des difficultés

Christophe Thouny¹
Colette Catteau²

L'école est hétérogène et la prise en compte des différences n'est pas un exercice facile pour les enseignants au quotidien dans les classes. Personne, élèves comme enseignants, n'est pareil ; par conséquent, l'emploi d'une méthode applicable partout et pour tous avec la même efficacité s'avère difficile, voire illusoire. Face aux difficultés que rencontrent certains élèves et particulièrement ceux issus des milieux sociaux les plus éloignés de la culture scolaire, les enseignants sont contraints d'adapter leurs manières de faire. Quand l'élève n'apprend pas, l'expérience peut en effet s'avérer douloureuse pour l'enseignant car l'enjeu est important : sa fonction même en dépend. L'enseignant ne peut pas « faire » à la place de son élève, celui-ci doit à un moment ou un autre « s'y mettre » seul. L'activité de l'enseignant est intimement dépendante de celle de l'élève. Cette relation de dépendance entre l'activité de l'enseignant et celle de l'élève peut créer de réelles souffrances et influe sur les pratiques pédagogiques. De plus, la pression est grande car la question de la difficulté scolaire s'aggrave et celle de son traitement est plus que jamais d'actualité. Il faut aider les élèves qui y sont confrontés, mais la méconnaissance des sources de difficulté n'aide pas à les réduire et, parfois même, les situations pédagogiques et langagières mises en place peuvent involontairement les renforcer. L'interprétation des textes institutionnels, les représentations de la difficulté scolaire et les conceptions de l'action d'aider influent sur les pratiques enseignantes. Les adaptations

1. Maître en RASED, membre de l'équipe ESCOL (Paris-8).

2. Conseillère pédagogique en EPS, membre de l'équipe ESCOL (Paris-8).

pédagogiques mises en œuvre révèlent dans la plupart des cas une réelle volonté de prendre en compte les difficultés que rencontrent certains élèves. Elles sont considérées comme aidantes, participent au sentiment de « bien faire », mais sont l'aboutissement d'un grand nombre de malentendus qui font les différences³. Loin de permettre l'émancipation, ces adaptations pédagogiques accentuent la relation de dépendance et contribuent à construire chez certains élèves une logique scolaire qui n'est pas celle du savoir, mais de la tâche, dans une dimension très réduite, et elles jouent un rôle non négligeable dans la construction du rapport au savoir et à l'apprentissage de ces élèves. Le plus souvent, dans les pratiques ordinaires, l'ajustement, plus ou moins implicite, se traduit par une réduction du niveau d'exigence. Le travail réflexif est esquivé, l'aide individualisée, les composantes affectives et relationnelles plus présentes et les pratiques langagières modifiées (Bautier, 2009). Par contre, les techniques et les procédures sont valorisées et entraînées à travers la succession de tâches parcellaires afin d'obtenir au plus vite chez l'élève un comportement positif observable et une compétence de l'ordre d'un savoir-faire. Avec beaucoup de bonne volonté, tout le monde s'active et travaille, pensant faire ce qu'il faut. Il demeure que, dans le temps, les résultats ne sont généralement pas au rendez-vous. Les savoirs ne sont pas transférables dans d'autres situations car identifiés aux seules situations où ils sont censés être acquis ou mis en œuvre. Les difficultés des élèves persistent ou réapparaissent à un moment donné face aux nouveaux attendus scolaires après une période plus ou moins longue d'invisibilité. Les obstacles s'amoncellent, les écarts se creusent car, malgré tous leurs efforts, les élèves ne se sont pas appropriés comme les autres les savoirs mis en forme dans les classes, provoquant du désarroi de part et d'autre et le constat d'une certaine impuissance. De là peut naître chez l'élève soit du ressentiment vis-à-vis de l'école et ses enseignants, avec l'impression d'avoir été leurré, ou encore le sentiment d'être l'auteur de son propre échec et de ne pas être à la hauteur comme les autres. Des attitudes diverses (difficultés supplémentaires bien visibles cette fois) peuvent surgir en réaction : disparition de la confiance et de l'estime de soi, découragement, dépendance à l'adulte, anxiété, résistance aux contraintes, décrochage cognitif, etc.

3. Nous reprenons ici l'expression employée par Élisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex qui parlent de « malentendus socio-cognitifs » (participant à un processus de production d'inégalités et de différences) entre les élèves et leurs familles, d'une part, l'école, ses pratiques et ses professionnels, d'autre part, mais aussi entre le souci affirmé par la majorité des enseignants d'œuvrer à la démocratisation de l'accès au savoir et leurs modalités d'« adaptation » aux « nouveaux publics ». Voir E. Bautier & J.-Y. Rochex (1997).

La recherche des causes de l'échec conduit souvent à situer les problèmes exclusivement du côté de l'élève et à l'extérieur de l'école, ce qui permet de se rassurer, voire de se dédouaner de toute responsabilité : « Il manque de... » est une forme récurrente pour le décrire. Dans l'action, il est en effet difficile pour l'enseignant de prendre du recul pour observer et comprendre ce qui se passe, notamment comment l'élève s'y prend pour apprendre. Les représentations enseignantes de l'élève en difficulté expriment tout à la fois la position, la fonction, les expériences, les lacunes, la personnalité, l'histoire, les rapports à l'école, etc. Il est nécessaire de « se désengluier » de tout cela afin de se rendre plus ouvert, plus disponible, plus réceptif aux indices qui permettent de comprendre ce qui fait différence. Dans les parcours de formation professionnelle, théorie et pratique sont souvent opposées et le désir de s'approprier un savoir-faire opérationnel est la plupart du temps privilégié pour prendre en charge une classe et soi-disant affronter au mieux ses aléas. Pourtant, face aux difficultés rapidement perceptibles et l'impasse dans laquelle mènent certaines situations, le recours à un éclairage plus théorique et, notamment, l'apport des énoncés de la recherche en éducation s'avère être une nécessité⁴. Si la volonté est de ne pas renoncer à rendre l'école plus égalitaire, il est nécessaire de s'interroger sur le « pourquoi des choses » en lien avec le « comment faire les choses », en apprenant, par exemple, à repérer les implicites des postures de travail et à identifier les sources de difficultés parfois invisibles et souvent présentes chez certains élèves, notamment issus des milieux populaires. Certes, l'école ne peut pas tout, mais elle a son rôle à jouer pour favoriser l'apprentissage et réduire les écarts d'origine. Mais comment faire surtout si on ne perçoit pas, si l'on ne comprend pas ce qui fait différence ? Pour changer les habitudes et aider plus efficacement ces élèves, il est en effet nécessaire de changer de regard, de chercher un nouvel éclairage pour tenter de comprendre et expliquer la source et le processus de construction des difficultés scolaires⁵.

4. P. Meirieu : « Le questionnement pertinent, c'est celui qui part du pédagogique (savant « bricolage » où se mêlent réflexion, routines et valeurs) et remonte vers les sciences humaines pour y puiser à la fois de meilleurs fondements et des justifications. Penser les choses ainsi ne fait pas régresser vers la subjectivité incommunicable de chacun. Cela remet les sciences humaines à leur vraie place, à la fois centrale et modeste : celle de fournir des repères pour l'action, sans jamais la dicter. », in *La Pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF, 1995.

5. Expliquer, c'est montrer comment une situation advient, comment elle se transforme, comment une activité transforme une situation. Un processus n'est pas une simple relation de cause à effet, mais le déroulement d'une suite de phénomènes, une transformation, un mouvement qualitatif qui se déploie dans le temps et met en jeu un ensemble d'éléments hétérogènes.

PREMIÈRE ÉTUDE

Caractéristiques des élèves aidés par les maîtres E des RASED Retrouve-t-on la corrélation entre grande difficulté en lecture, âge et sexe ?

André Ouzoulias² et Jean-Paul Fischer³,
en collaboration avec le groupe Action-Recherche de la FNAME

La corrélation entre l'origine sociale et les performances en lecture à la fin de l'école primaire (et au-delà) est un fait bien établi. Les enseignants et le public savent cependant moins que deux autres facteurs sociodémographiques jouent aussi un rôle important :

- a) les élèves nés en fin d'année – les plus jeunes donc – sont très vulnérables ; ils sont notamment surreprésentés parmi les redoublants ;
- b) la proportion de garçons en grande difficulté en lecture à la fin de l'école primaire et des études secondaires est bien plus importante que celle des filles.

Toutefois, pour chacun de ces deux phénomènes, on ne sait pas très bien comment il se construit. Joue-t-il d'emblée à plein, dès la GS ou le CP, ou bien intervient-il de façon plus progressive tout au long de la scolarité ? De la réponse à cette question peuvent découler des options très différentes dans la lutte contre l'échec scolaire.

2. Professeur agrégé honoraire, université de Cergy-Pontoise (IUFM).

3. Professeur des universités (psychologie), université de Lorraine.

Pour leurs élèves en grande difficulté en lecture, les maitres de cycle 2 demandent presque systématiquement l'aide du RASED, au moins pour des évaluations diagnostiques. De plus, les élèves de cycle 2 (GS-CP-CE1) qui sont aidés par les maitres E le sont le plus souvent pour des difficultés en lecture. On a donc là un groupe d'enfants qu'il est particulièrement pertinent d'étudier si l'on s'intéresse aux premières manifestations de la grande difficulté en lecture. Pour ainsi dire, c'est un « bon analyseur ». Une étude sur ces caractéristiques sociodémographiques peut donc permettre de repérer si les enfants nés en fin d'année et de sexe masculin y sont surreprésentés. C'est ce raisonnement qui est à l'origine de la première étude.

CONTEXTE ET QUESTIONS INITIALES

Le rôle de l'âge

Il y a une sorte d'évidence à considérer que le mois de naissance est un facteur de fragilité ou de réussite : quand ils entrent au CP, les élèves nés en janvier ont un âge supérieur de 10 à 12 mois à celui de leurs camarades nés en décembre, soit près d'une année de plus. Si l'on considère, comme c'est raisonnable, que la durée de l'expérience de l'écrit est un facteur de réussite, les élèves les plus jeunes seraient donc plus exposés à la grande difficulté : en dépit d'une scolarité de même durée à l'école maternelle, ils ont été moins longtemps en relation avec l'écrit dans leur famille et leur environnement social.

On doit regretter que ce sujet ait peu intéressé jusqu'ici le MEN car, à notre connaissance, il n'a pas réalisé d'étude systématique sur ce point. Il y a bien eu l'enquête réalisée à l'initiative personnelle du recteur Jean Ferrier en 2003, mais elle était limitée à l'académie qu'il dirigeait alors, celle de Poitiers (Ferrier, 2003). Elle porte notamment sur les retards scolaires à l'école élémentaire et au collège. Jean Ferrier y souligne que « si l'on cumule les retards de un et deux ans, le nombre de ceux du mois de décembre (582) est presque deux fois plus élevé que ceux du mois de janvier (306) » et que « si l'on s'en tient aux seuls retards de deux ans et plus, leur nombre est cinq fois plus élevé chez les élèves nés en décembre (101) qu'en janvier (19). »

Dans sa thèse soutenue en 2010, qui porte précisément sur ce thème, Olivier Cosnefroy, aujourd'hui chercheur à la DEPP, évoque plusieurs études sur les évaluations CE2-6^e qui soulignent la réalité de ce phénomène⁴.

4. Rappelons que ces évaluations diagnostiques ont été organisées de septembre 1989 à

Un autre chercheur, Julien Grenet (CNRS et École d'économie de Paris), a récemment repris ce sujet avec des méthodes statistiques renouvelées. Il rappelle que, lors d'évaluations réalisées au CP, les élèves nés en toute fin d'année obtiennent en moyenne des scores inférieurs de 66 % d'un écart type à ceux de leurs camarades nés en janvier (Grenet, 2010). Même si ce désavantage tend à s'estomper avec le temps, on le retrouve tout au long de la scolarité (le taux de redoublement est ainsi deux fois plus élevé à 11 ans), mais aussi dans l'accès aux diplômes et, finalement, selon les calculs de Julien Grenet, jusque dans le niveau de revenu à l'âge adulte. Être né en décembre pénalise particulièrement les enfants des classes défavorisées et significativement plus les garçons que les filles.

Nous voulons savoir si ce phénomène apparaît déjà dans la population des élèves aidés par les maitres E. Si c'est le cas, il convient de cerner ses causes et d'envisager les moyens d'en réduire la portée.

Le rôle du sexe

Dans les évaluations internationales, quels que soient les pays, les filles ont en lecture un profil de réussite supérieur à celui des garçons⁵. En France, cette inégalité de réussite est très prononcée, au point que l'on pourrait parler de « dimorphisme sexuel » dans les performances en lecture⁶. Mal connu et peu pris en compte, ce fait est pourtant bien établi. Jean Ferrier (2003) retrouve dans son académie que, parmi les sujets en grande difficulté en lecture, les garçons sont bien plus nombreux (2 à 3 fois plus) que les filles. Dans les évaluations JAPD⁷ 2008 (tableau 1), qui concernent tous les jeunes gens de 18 ans, les garçons sont presque 2 fois plus nombreux (14,8 %) que les filles (8,7 %) parmi les sujets classés dans les plus faibles lecteurs (De La Haye, Gombert & Rocher, 2009).

septembre 2005, puis ont été remplacées par des évaluations-bilan passées en mai au CE1 et en janvier au CM2.

5. Baudelot & Establet, 2009, à propos des résultats de PISA 2006, notent ainsi : « En compréhension de l'écrit, les filles l'emportent nettement dans tous les pays de l'OCDE : 511 contre 473 (différence forte et significative correspondant à 7,7 % du score moyen). »

6. *Ibid.* : « Dans ce domaine, en France, "l'élite" recrute 11 % des filles mais seulement 6,2 % des garçons. »

7. Journées d'appel et de préparation à la défense, désormais Journée citoyenneté et défense (JCD).

8. Le profil 1 renvoie aux « quasi-analphabètes », qui rencontrent des difficultés sévères dans l'identification des mots et la compréhension, et le profil 5d aux lecteurs très efficaces.

Profils ⁷	Garçons (%)	Filles (%)	Ensemble (%)	
5d	60,9	70,2	65,5	Lecteurs efficaces : 78,4 %
5c	14,9	10,9	12,9	
5b	6,8	8,2	7,5	Lecteurs médiocres : 9,8 %
5a	2,6	2,0	2,3	
4	4,7	3,2	3,9	Très faibles capacités de lecture : 6,9 %
3	4,1	1,8	3,0	
2	2,8	2,0	2,4	
1	3,2	1,7	2,5	Difficultés sévères : 4,9 %

**Tableau 1: Profils de performances en lecture des jeunes gens
aux journées JAPD 2008⁹**

Ces inégalités de réussite dans des tâches de compréhension en lecture se reflètent tout au long de la scolarité. C'est ainsi qu'au collège, les classes de 5^e et 6^e de SEGPA comptent 7 garçons pour 3 filles. Selon les résultats des évaluations internationales PISA 2006 sur la compréhension de l'écrit par les jeunes de 15 ans, si l'on éliminait les garçons de l'échantillon français, la France serait 1^{re} ex aequo avec le champion finlandais ! Dans son livre *Sauvons les garçons !* (2009), Jean-Louis Auduc rappelle que si 29 % des filles n'obtiennent pas le bac, ce sont 43 % des garçons qui sortent de l'école sans ce diplôme. Il écrit : « Tous les objectifs fixés par les différentes lois votées ces dernières années (95 % de la classe d'âge au niveau CAP ou BEP ; 80 % de la classe d'âge au niveau bac ; 50 % de titulaires d'un diplôme du supérieur) sont atteints pour les filles. On en est encore très loin pour les garçons. » Il poursuit : « La fracture sexuée a atteint de tels écarts qu'elle est parfois plus signifiante que la fracture sociale dans l'analyse des parcours scolaires : au baccalauréat, *les filles issues de catégories sociales dites défavorisées ont les mêmes résultats que les garçons issus des catégories caractérisées comme favorisées.* »

Les résultats des évaluations nationales à l'entrée au CE2 montraient que cette inégalité de réussite en français est déjà installée au début du cycle 3. Nous demandons quand elle s'établit (en GS, au CP, plus progressivement ?) et par quelle dynamique : y a-t-il là des facteurs spécifiquement liés à l'apprentissage de la lecture ?

9. media.education.gouv.fr/file/2009/63/0/NI0919_65630.pdf