

## Les enseignants sont-ils formés pour réduire les inégalités scolaires ?

7-9 minutes

*Alors que la réforme de la formation des enseignants sera un des grands chantiers de 2019, la capacité des nouveaux enseignants à agir face aux élèves défavorisés doit sans doute être une priorité de la nouvelle formation. Mais qu'en est-il actuellement ? Dans la revue Education et socialisation n°50, Claire Benveniste (doctorante Escol) interroge les enseignants stagiaires. Elle montre des lacunes dans la formation surtout dans les dimensions sociales et sociologiques des apprentissages. C'est bien un déficit en sciences de l'éducation que pointe l'auteure.*

### Un enquête auprès des professeurs stagiaires



"Les marges de manœuvre des enseignants sont assez minces dans des établissements où la ségrégation socio-scolaire est de plus en plus forte avec des conditions d'exercice du métier de plus en plus difficiles", note d'emblée Claire Benveniste. "Sans tomber dans l'illusion d'une formation toute-puissante qui transformerait à coup sûr les représentations, les conceptions et les pratiques des enseignants, les apports de ces travaux dans la formation des enseignants nous semblent à double tranchant : ils peuvent accentuer les tensions identitaires évoquées précédemment s'ils confrontent brutalement les enseignants au rôle de leurs pratiques dans la fabrication des inégalités, mais ils peuvent également leur donner du pouvoir d'agir en déconstruisant les simplifications et les doxas qui imputent la responsabilité des difficultés scolaires aux élèves eux-mêmes, aux manques de leurs milieux familiaux, ou, à l'inverse, au fonctionnement inéluctable d'une École reproductrice. Ces résultats de recherche peuvent permettre au contraire aux enseignants de mieux comprendre ce qui pose problème aux élèves mis en difficulté à l'intérieur même des salles de classe et non plus seulement à travers des causes externes sur lesquelles ils n'ont aucune prise".

Comment savoir ce qu'il en est ? Claire Benveniste a interrogé longuement une trentaine de professeurs stagiaires venus de deux académies ayant un fort pourcentage d'élèves scolarisés en éducation prioritaire.

### Quand la mise en activité ne suffit pas...

" Tous les stagiaires interrogés ont retenu de leur formation des

injonctions à appliquer un certain modèle de séquence, basé sur la recherche et la mise en activité des élèves, pour favoriser leurs apprentissages", note-elle. " Ça bouge plus, ils sont plus acteurs et c'est la pédagogie à mettre en place. En fait même si après on t'encourage pour les autres types de pédagogies pour la suite, ce qui est valorisé dans les programmes et en formation c'est l'élève au cœur de l'apprentissage. Et ça l'élève au cœur de l'apprentissage c'est par cette manipulation", explique un stagiaire.

Pour autant tous ne partagent pas cette doxa comme on va le voir. " Pour onze stagiaires nommés en éducation prioritaire dans des établissements défavorisés, la conception de la situation auto-apprenante se heurte à l'hétérogénéité des acquisitions des élèves ou à des « problèmes de comportement ». Ils se sentent alors impuissants lorsque la mise en place des séquences conseillées en formation ne règle pas les difficultés rencontrées sur le terrain", précise C Benveniste.

"J'ai essayé, impossible. Ça va fonctionner avec deux groupes, pas avec mon groupe classe", dit un stagiaire. " Pour comprendre leurs difficultés à faire apprendre leurs élèves, ces stagiaires se construisent leurs propres théories explicatives : les difficultés de leurs élèves ne peuvent provenir que d'une défaillance de gestion de classe, d'un manque d'attractivité des situations qu'ils proposent (« pas assez ludiques », « trop scolaires »), de problèmes psychologiques et médicaux liés à leurs élèves ou à leur environnement familial qui serait handicapant", analyse C Benveniste. " Les jugements formulés sur leurs élèves amènent ces enseignants à une lecture individualiste et essentialisante des difficultés scolaires, via des discours à la fois « sociologisant » très déterministes et « psychologisant », notamment avec la médicalisation de la difficulté scolaire : "Les problèmes je trouve ils sont plus d'ordre social je pense que c'est ça le plus difficile en fait. Et dans les classes c'est le niveau c'est vraiment... J'avais un élève qui était non lecteur, c'était assez difficile. Un élève dyslexique, un élève non diagnostiqué je pense..."

Quatre stagiaires seulement interrogent plutôt les conditions qui peuvent rendre la mise en activité utile pour les élèves. Par exemple ils insistent sur la verbalisation des procédures et des savoirs. Ce qui amène C Benveniste à aller voir comment les stagiaires sont formés.

### **Une formation insuffisante**

Pour elle, " les dimensions sociales et sociologiques des apprentissages sont minorées dans les textes et ce sont des connaissances en didactique et en psychologie qui sont évoquées lorsqu'il s'agit de comprendre les processus d'apprentissage et les difficultés des élèves pour mettre en œuvre des situations d'apprentissage adaptées. Les connaissances psychologiques à maîtriser par les enseignants sont précisées au fil de la parution de ces textes et s'ancrent progressivement dans la psychologie cognitive qui produit certes des résultats concernant les caractéristiques d'un enseignement efficace mais dont l'objet n'est

pas de comprendre les mécanismes de différenciation sociale dans les apprentissages à l'école. D'autres approches psychologiques proches de la psychologie historique et culturelle de Vygotski sont plus propices au dialogue avec la sociologie pour comprendre les processus qui conduisent à un développement inégal entre individus, mais elles ne sont pas dominantes dans le champ de la recherche en psychologie et elles sont absentes des propositions de contenus de formation dans les cadrages nationaux".

Ainsi dans une ESPE " 9 heures de tronc commun en M1 sont consacrées à la sociologie de l'école (dont 6 heures environ centrées sur les inégalités d'apprentissage) - soit 1,5 % de la maquette, pour trois fois plus d'heures consacrées à des approches psychologiques majoritairement cognitivistes. Dans l'autre ÉSPÉ, seules deux options du tronc commun (sur 31) sont centrées sur les effets potentiellement différenciateurs des pratiques enseignantes sur les apprentissages des élèves", note-elle. " Les étudiants et stagiaires ne sont pas (ou très peu) accompagnés pour identifier les problèmes sur lesquels pourraient s'exercer leurs capacités réflexives, pour sélectionner les savoirs théoriques grâce auxquels ils pourraient interpréter les situations, ni pour s'appuyer sur de réelles données issues de leur pratique<sup>1</sup>. Dans ces cas majoritaires où les exigences et les objets de la réflexivité sont peu cadrés, nous n'observons aucune analyse sous l'angle de la construction des inégalités sociales d'apprentissage ou des difficultés d'apprentissage socialement situées, alors même que les deux ÉSPÉ de notre recueil sont situées dans des Académies qui accueillent entre 30 et 35 % d'élèves en éducation prioritaire contre 17,5 % au niveau national au moment de notre recueil".

### **Renforcer les sciences de l'éducation**

" Les sciences de l'éducation sont justement peu mobilisées en formation initiale pour fournir aux futurs enseignants un cadre d'analyse de leurs pratiques, et d'autre part que les travaux de recherche qui s'intéressent explicitement aux inégalités d'apprentissage ou qui peuvent être mobilisés pour en comprendre les processus de production sont peu cités en formation initiale", affirme C Benveniste. Alors que JM BLanquer annonce un large renouvellement des formateurs en ESPE et une refonte globale de la formation voilà une constatation qu'il fallait faire remonter.

**François Jarraud**

[L'article](#)