



HAL
open science

Nekfeu, Musset et les figures de style. Enquête sur la pertinence d'un détour par la culture juvénile en classe de seconde

Timothée Dejour

► To cite this version:

Timothée Dejour. Nekfeu, Musset et les figures de style. Enquête sur la pertinence d'un détour par la culture juvénile en classe de seconde. Education. 2020. dumas-03181960

HAL Id: dumas-03181960

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03181960>

Submitted on 26 Mar 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Année universitaire 2019/2020

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Second degré

Parcours : Lettres Modernes

Nekfeu, Musset et les *figures de style*

Enquête sur la pertinence d'un détour par la culture juvénile en classe de seconde

Présenté par Timothée Dejour

Mémoire de M2 encadré par Marie-Sylvie Claude

« En entendant parler
d'une société sans classes
l'enfant rêve
d'un monde buissonnier »

Jacques Prévert, « l'enseignement libre »

Sommaire

Introduction « <i>Clore l'ère des révolutions</i> » ?	6
1. Un historique de la réflexion sur les inégalités scolaires	9
1.1. Les stratégies de domination	9
1.1.1. Par l'héritage	9
1.1.2. Ecole égalitaire, école d'élites.....	10
1.1.3. Le don, l'inné, le talent : critique de la sociologie	11
1.2. Critique de la critique	12
2. « Si on veut, on peut » : le « travail », un facteur de discrimination	13
2.1. Equivalent-travail	13
3. Des facteurs de réussite extra-scolaires	15
3.1. La secondarisation	15
3.2. L'hypothèse relationnelle	16
4. Des praxis variables mais parfois trompeuses	18
4.1. Quelle stratégie adopter ?	18
5. Evolution de l'institution et des pratiques	21
5.1. Changer l'école ?	21
5.2. Des pratiques plus performantes que d'autres : pédagogie explicite.....	22
6. Problématique	24
6.1. Cadre de la réflexion.....	24
6.2. Problématique	26
7. Méthode	27
7.1. Choix des supports.....	27
7.2. Participants	28
7.3. Conditions de l'expérimentation et consignes.....	29
7.4. Analyse des données du corpus	30
8. Discussion	35
9. Conclusion	36
10. Bibliographie.....	38
11. Annexes	41
11.1. « Mauvaise graine », <i>Cyborg</i> , Nekfeu, 2016	41
11.2. « Nuit de Décembre », Musset, 1835.....	43

« Clore l'ère des révolutions » ?

La naissance de l'instruction puis de l'école républicaine sous la III^{ème} République en France prit place au sein de l'ensemble de contingences particulières que fut le capitalisme industriel du XIX^{ème} siècle. Les évolutions techniques — en premier lieu la machine à vapeur, suivie de l'énergie fossile : ce qu'on appelait alors *progrès* — avaient transformé l'architecture sociale du pays, qui à son tour avait « fait » son école républicaine, alternativement tirée du côté de l'émancipation sociale du peuple par certains, du côté de la reproduction des inégalités sociales par d'autres. C'est ce qu'indique Charlotte Nordmann dans la préface de *Pédagogie et révolution* de Grégory Chambat (2015) : « L'institution scolaire est une institution qui pose problème : lieu d'une possible diffusion d'instruments d'une augmentation de notre puissance de penser et d'agir, elle est aussi le lieu de la légitimation et de l'intériorisation de l'ordre social existant, c'est-à-dire de la domination. » (p11) C'est durant cette période que se cristallise l'opposition entre école républicaine et école prolétarienne : « La Commune de Paris pose les bases d'un enseignement public, gratuit, laïc et... « intégral » afin que chacun·e « puisse écrire un livre, avec sentiment et talent, sans quitter son établi » indique Chambat dans l'avant-propos (p15). C'est sur ses décombres et pour « clore l'ère des révolutions » que Jules Ferry instaure son école pour le peuple. Et en France comme ailleurs, celle-ci deviendra, pour reprendre la formule d'Illich, « la meilleure agence de publicité qui nous fait accepter la société telle qu'elle est ». » (p15).

L'idée de faire « accepter la société telle qu'elle est » transparait dans la volonté d'un Guizot, qui indique alors que « L'ignorance rend le peuple turbulent et féroce ; l'instruction doit assurer l'ordre public et le repos de l'avenir. » (p42) Nécessité se fait sentir de former un nouveau contrat social alors que les transformations techniques — puis économiques, politiques et sociales — ont bouleversé l'organisation de la société. Chambat en dresse un rapide portrait en ces termes à la page 36 de son ouvrage (2015) : « C'est l'histoire d'une bourgeoisie industrielle en plein essor, entravée par le conservatisme de sa grande sœur terrienne et menacée par le bouillonnement du prolétariat naissant. Pour former une main d'œuvre issue des campagnes, mais plus encore pour « convaincre de la légitimité de ce nouveau projet économique et social », la diffusion d'une instruction générale est une nécessité. Afin d'asseoir un pouvoir menacé, cette classe doit établir un nouveau contrat social, créer une communauté nationale capable de masquer les contradictions sociales. Nier la division en classes de la société, plaider pour l'élévation individuelle par la réussite scolaire, tel est le moyen de préserver l'équilibre

social, au prix d'une toute relative porosité entre les classes. Citant Gramsci, Foucambert rappelle toute l'innovation de ce choix : « La bourgeoisie, grâce à l'école, manifesterait cette volonté de conformer, c'est-à-dire de susciter chez les classes dominées un désir de conformité et une illusion de ressemblance qui, en détruisant leur espace d'autonomie culturelle, puissent les enchaîner à la pérennité de l'ordre social. » L'école de Ferry vient d'inventer l'escroquerie de l'égalité des chances : donner à chacun les « chances » égales d'accéder aux échelons les plus élevés d'une société inégalitaire « et non aider les classes dominées à développer les savoirs qui transformeraient la nature inégalitaire du système ». Cynique tour de passe-passe que Ferry résume ainsi : « C'est l'absence d'éducation chez le prolétaire qui crée le sentiment et la réalité de l'inégalité. » » (36)

L'école du XX^{ème} siècle, à la suite du paradigme fordiste et de l'accélération démographique, s'est massifiée et a démocratisé l'accès au baccalauréat puis aux études supérieures. Nécessité se faisait sentir de former en nombre la quantité d'individus nés après 1945. On ne peut depuis que constater une élévation du niveau de qualification générale grâce au système scolaire, dont l'un des objectifs était de faire en sorte que les élèves placent le *travail* au centre de leur existence, et qu'un « bon » travail donnerait de bonnes notes et donc une chance de réussite sociale, c'est-à-dire l'obtention d'un *emploi* contre un salaire. Ces considérations sont motivées par la volonté de souligner un constat banal mais décisif : l'école n'est jamais coupée de la société dans laquelle elle existe ; elle en est à la fois le reflet et le produit, et ce sont bien souvent les circonstances et les ambitions d'une époque qui déterminent en proportion considérable son identité. Autre époque, autre école.

Cette raison d'être de l'école soulève deux questions fondamentales à l'heure d'une modification radicale du contexte socio-économique dans lequel elle se trouve, puisqu'une grande partie des élèves passant sur ses bancs ne pourra revendiquer la conquête d'un emploi, dans la mesure où la quantité disponible de ce dernier décroît drastiquement. Le bouleversement technique sans précédent que nous connaissons aujourd'hui peut donner à l'école l'occasion d'une remise en cause de ses fonctions mêmes. Que doit-elle désormais être et incarner ? c'est la première question, à laquelle il serait bien prétentieux d'espérer répondre succinctement. Ce n'est donc pas l'objet de ce travail ; cependant, cette interrogation en appelle immédiatement une seconde, plus à la portée de quelques dizaines de pages. Ce que sont précisément les finalités actuelles de l'école et ce qu'elle doit valoriser fait l'objet d'un vaste débat qu'il serait impossible ici de trancher. Quoi qu'il en soit, certains élèves y réussissent, et d'autres non.

Au-delà d'une réflexion à l'échelle globale, il est par ailleurs essentiel de se pencher sur la mécanique interne à l'école afin d'observer si, au-delà des objectifs qu'elle se pose, l'école dispose de *moyens* pour permettre à la plus grande partie des élèves, dans toute leur diversité, d'y « réussir ». Comment doit-elle enseigner ? est la seconde question, et c'est sur une modalisation particulière de cette question (comment pourrait-elle enseigner ?) que ce travail prétend donc humblement s'arrêter brièvement.

La massification et la démocratisation n'ont pas fait disparaître les inégalités. C'est au sein de cette scolarisation que bien des élèves se trouvent face à ce que le groupe ESCOL nomme des « malentendus socio-cognitifs ». Et c'est dans la considération de ceux-ci que la sociologie des apprentissages travaille depuis des décennies. Elles tentent, par l'analyse des causes, de discerner les possibilités de contournement et de réduction de ces malentendus impliqués dans la persistance des inégalités, alors même que l'institution essaie depuis 40 ans d'y répondre régulièrement par de nombreuses mesures.

En classe de français existe entre les élèves et les supports qui leur sont proposés une multitude d'attitudes — elles-mêmes fruits d'un conditionnement — qui conditionnent pour beaucoup la performance scolaire de chacun d'entre eux. Est-il possible, comme le suggèrent certains travaux, de faire un *détour* par une œuvre plus proche d'eux afin de contrebalancer le poids des malentendus ?

Si des élèves, d'origine sociale variée et hétérogène, sont inégaux d'abord face au langage et donc au texte littéraire, peut-on espérer qu'un objet culturel plus proche de leurs appétits culturels quotidiens puisse constituer un moyen de détour — puis de retour — efficace ? Peut-on réduire les malentendus par l'étude d'un objet culturel tel qu'un morceau de rap ? Ce détour permet-il aux élèves d'être plus proches des attendus du professeur ? Si tel est le cas, est-il alors pertinent d'espérer un « retour » des savoirs mobilisés depuis l'analyse de l'œuvre de culture juvénile vers des supports issus de la culture institutionnelle et légitime ?

1. Un historique de la réflexion sur les inégalités scolaires

1.1. Les stratégies de domination

1.1.1. Par l'héritage

Comment les dominants justifient-ils leur domination ? Pour répondre à cette question, Bourdieu (1964) a étudié les sociétés précapitalistes où les mécanismes de reproduction des inégalités trouvaient leur dynamique dans des stratégies matrimoniales établies. Les porteurs de capitaux étaient mariés les uns avec les autres afin d'éviter la dispersion de l'héritage : l'ainé héritait du foncier et le reste de la famille se partageait le patrimoine financier. Si la loi empêche aujourd'hui les parents de léser un enfant dans l'héritage, différentes pratiques subsistent et sont, elles aussi, inégalitaires.

On les retrouve presque intactes dans les instances modernes de socialisation des milieux les plus dotés de capitaux. Le couple des Pinçon-Charlot en livrent une analyse dans *Le Monde Diplomatique* en septembre 2001 : « Les rallyes existent depuis le début des années 1950. Après la seconde guerre mondiale, les mariages trop explicitement arrangés devenaient de plus en plus difficiles à imposer. Les rallyes, troisième instance de socialisation après la famille et l'école, pallient cette difficulté. [...] »

Les enfants apprennent ainsi que la culture est un élément inséparable de leur vie, qu'elle imprègne leurs relations amicales, que leurs familles sont chez elles partout, accueillies avec la plus grande déférence, qu'il y a une affinité profonde entre leur monde quotidien et celui des musées, des monuments, des salles de spectacle. Pour eux, la culture, c'est la vie. [...] Il n'y a pas de libre concurrence dans l'économie affective grande bourgeoise. » (p21) Ces quelques phrases soulignent l'importance de l'école en tant qu'instance de socialisation, et la place prépondérante qu'occupe la culture — et par la suite des stratégies qu'elle implique — dans la vie des enfants de la bourgeoisie que décrit le couple de sociologues.

L'héritage ne concerne donc pas uniquement la dimension pécuniaire. Avec elle, « l'héritier » reçoit un capital culturel et symbolique. C'est l'héritage d'un nom de famille, de réseaux de relations, mais aussi d'une *praxis*, d'un *habitus*. Le capital culturel est aujourd'hui est le plus significatif, surtout sous sa forme incorporée, c'est-à-dire « inscrit en nous par la famille » (Bourdieu, 1979.) Quant au capital culturel objectivé ou institutionnalisé, il revêt une importance moindre. Autrement dit, l'argent constitue une condition nécessaire mais pas suffisante de la domination. Deux études récentes autour de l'héritage parviennent à donner une

vision d'ensemble du poids de la transmission dans la reproduction des élites anglaises entre 1 170 et 2012 (Cummins et Clark, 2014) et des élites à Florence entre 1 427 et 2011 (Baronne et Mocetti, 2016). L'étude anglaise indique qu'à plus de huit siècles et 28 générations d'écart, l'élite anglaise est encore issue des mêmes familles. Le résultat à Florence est identique. Nicolas Frémeaux, dans *Les nouveaux héritiers* (2018), montre que les 10% des plus riches en France aujourd'hui constituent 52% des héritages, quand les 50% les plus pauvres n'atteignent que 7% du poids total de l'héritage. En France, 250 milliards d'euros sont hérités chaque année. Si cette somme était redistribuée également à chaque personne de 18 ans, elles recevraient toutes 310 000 euros, selon une étude France Stratégie de 2017 basée sur des données de 2015.

1.1.2. Ecole égalitaire, école d'élites

La place croissante occupée par l'Etat dans les sociétés contemporaines en général et en France en particulier depuis la Révolution de 1789, a fait place à des stratégies d'ordre scolaire en plus des stratégies matrimoniales. La légitimité des dominants passe désormais notamment par l'obtention de diplômes, reconnaissances officielles d'une certaine place dans la hiérarchie sociale. Ainsi, réussir à l'école et s'inscrire dans de prestigieux parcours d'études devint peu à peu la nouvelle justification de la reproduction des inégalités. Les révolutionnaires de la fin du XVIIIème siècle avaient conscience de l'importance de la famille dans la réussite scolaire. C'est à cet effet que Louis-Michel Lepeletier de Saint-Fargeau propose, le premier, un système éducatif qui se veut réellement égalitaire : les enfants seraient retirés de leurs familles pour recevoir une éducation semblable sans distinction de classe. D'autres révolutionnaires proposèrent aussi des systèmes éducatifs, comme Mirabeau, Talleyrand, Lakanal ou encore Xavier François Lantonas. L'intuition « bourdieusienne » de Saint-Fargeau (noble passé du côté de la Révolution, donc lucide sur les mécanismes de reproduction des inégalités — sa volonté est d'empêcher les riches de s'instruire plus vite que les pauvres, quand la volonté actuelle est d'instruire les pauvres pour rattraper les riches) est balayée dès 1792 par Condorcet pour laisser place à l'instruction publique de tous les citoyens, en accord avec la bourgeoisie d'affaire.

A la fin du XIXème siècle, on l'a dit plus haut, les écoles de la IIIème République se remplissent, et la classe bourgeoise construit les bases du fonctionnement de l'école républicaine. A l'occasion de la parution aux presses universitaires de Rennes de l'ouvrage de Jérôme Krop, Jean-François Condette explique que le livre qu'il présente dans une note critique « démontre avec force que cette école primaire républicaine qui s'appuie beaucoup dans les

discours sur un idéal généreux de liberté et d'égalité entre les hommes, diffusant un idéal de méritocratie républicaine (à chacun selon son travail et ses talents, et non selon sa naissance, l'école réussissant à produire de l'égalité sociale et à promouvoir les plus doués), maintient en réalité des pratiques ségrégatives fortes. On connaît bien l'organisation ségréguée de notre système scolaire en deux filières qui se développent progressivement au cours du XIXe siècle et qui oppose la filière du peuple, fondée sur l'école primaire et ses prolongements que sont les écoles primaires supérieures, les cours complémentaires et les écoles normales à la filière de l'élite des collèges et lycées aux études payantes, fondée sur les humanités classiques, en particulier le latin, avec leurs petites classes (primaire bis réservé à une élite sociale) et qui débouche sur le baccalauréat et les études supérieures. » (p262).

« A chacun selon son travail et ses talents, et non selon sa naissance » est l'idée centrale de l'école de Condorcet. L'école, alors déjà machine à reproduction classiste, met en avant deux stratégies de légitimation de la domination bourgeoise : « talent » et « travail ». Chaque élève doit aller le plus haut et le plus loin possible sans être freiné par les autres.

1.1.3. Le don, l'inné, le talent : critique de la sociologie

Après la seconde guerre mondiale, l'accès à l'enseignement public se généralise. C'est la massification, appelée à tort « démocratisation ». La massification a en effet élargi la base de la pyramide représentant les élèves ayant accès à l'école. Mais le sommet de la pyramide est resté tout aussi restreint, repoussant ainsi le tri social des élèves au baccalauréat et aux études supérieures.

Pour justifier leur domination scolaire, les élites bourgeoises mirent en avant, d'abord, les qualités innées dont elles seraient dépositaires. C'est cela que Bourdieu et Passeron nomment dans *Les héritiers* (1964) « l'idéologie du don », construite « avant tout sur la cécité aux inégalités sociale devant l'École et la culture ». Cette « cécité » est assurément fonctionnelle, puisqu'elle est, comme le décrit Marlène Benquet, « intériorisée par les classes favorisées qu'elle sert, comme par les classes défavorisées qu'elle désert, l'idéologie du don transforme le privilège des héritiers en mérite, et l'échec des déshérités en fatalité individuelle. » (2004-2005, p.11) Le « don », « l'inné », constituent en quelque sorte l'autre facette (la première étant le travail) de la médaille justifiant les inégalités de réussite.

L'idée selon laquelle les bons élèves auraient un « don » spécifique est depuis un certain temps éloignée des discours de l'école, même si « on a pu montrer comment des termes en apparence

plus neutres comme aptitudes finissaient par jouer le même rôle que le don dans les explications de la réussite, en se référant à l'idée de capacités individuelles irréversibles (Bisseret, 1971). » indique Anne Barrère dans « Les forçats de l'école » en 1998, p2. De plus, « L'institution scolaire aujourd'hui se légitime massivement par l'affirmation qu'en travaillant, on peut réussir à l'école. Cette foi méritocratique dans le travail, sur les « décombres » du discours du don, est partagée par les élèves, mais elle rentre en contradiction avec l'expérience quotidienne du verdict scolaire, particulièrement lorsqu'ils travaillent sans réussir. Ces forçats de l'école vivent alors dans l'absence de maîtrise d'un travail dont ils ne comprennent pas qu'il ne soit pas efficace. Cette situation oblige à analyser précisément les malentendus entre une institution qui ne cesse d'en appeler au travail sans être capable toujours d'en définir des normes stables et des élèves qui ont bien souvent du mal à déchiffrer les demandes et à comprendre l'évaluation que l'on fait d'eux. » (Barrère, 1998, p1.)

1.2. Critique de la critique

Il est ainsi nécessaire de se prémunir de la naturalisation du fait social. Les élèves n'héritent pas de handicaps socio-culturels et socio-cognitifs au sens biologique du terme. Quelque chose se joue à l'intérieur de l'école, et c'est cela même que l'étude des malentendus entend analyser.

L'ouvrage collectif *Mythes et réalités : L'origine sociale des élèves*, paru en 2019 sous la direction de Patrick Rayou tient à dépasser la thèse bourdieusienne en se prévenant de la naturalisation du fait social. Il précise, aux pages 76 et 77 de l'ouvrage, que : « Dans les années 1960 en effet, l'ouverture du Secondaire à tous les élèves a mis en évidence l'échec massif des enfants des catégories populaires. À quoi fallait-il l'imputer ? À des caractéristiques naturelles biologiquement héritées, disaient les théories régnautes (GFEN, 1974). Mais alors comment expliquer que la nature répartisse les talents de manière si inégale entre catégories sociales ? De nouveaux modes explicatifs, à forte tonalité sociologique, dénoncent alors le mythe des dons comme justification ad hoc des inégalités sociales à l'école. [...] Les enfants de milieux populaires souffriraient ainsi de handicaps socioculturels : ils sont privés, dans leur éducation familiale, de ce qui devrait leur permettre de réussir ; la culture transmise à la maison ne leur permet pas de s'adapter à celle de l'école ; l'institution scolaire accueille mal l'élève de milieu populaire ou porteur d'une culture différente (Ogbu, 1978) [...] Le succès de théories critiques comme celle de Bourdieu a pu ainsi, paradoxalement et malgré, par exemple, sa dénonciation

des pédagogies trop peu explicites, alimenter des comportements qui renvoient à l'extérieur de l'école la responsabilité de l'échec des élèves. »

Et plus loin : « La conviction que l'école républicaine française était par définition égalitaire a ainsi longtemps bloqué tout débat sur son rôle propre dans la production de la difficulté et de l'échec scolaires. Jusqu'à laisser dans l'ombre les résultats d'enquêtes internationales qui, malgré leurs limites, montrent depuis des décennies que notre système éducatif, très performant pour les élèves en réussite, est un de ceux qui ajoutent le plus d'inégalités à celles dont sont déjà porteurs les enfants et les jeunes qui la fréquentent. Le succès de théories critiques comme celle de Bourdieu a pu ainsi, paradoxalement et malgré, par exemple, sa dénonciation des pédagogies trop peu explicites, alimenter des comportements qui renvoient à l'extérieur de l'école la responsabilité de l'échec des élèves. »

A la page 89, Dupriez indique, dans un article dénonçant une idée reçue (« Face à l'origine sociale, les écoles et les enseignants sont impuissants ») que : « De manière paradoxale, alors que la recherche en sociologie soulignait les inégalités sociales face à l'école pour mieux les comprendre et permettre aux acteurs de les combattre, cette analyse a pris une telle place dans le champ scolaire qu'elle a parfois conduit aux effets inverses. Le constat des inégalités sociales de parcours scolaire a en quelque sorte été naturalisé. Certains lecteurs et récepteurs des travaux en sociologie de l'éducation en ont oublié que la reproduction est un phénomène social et culturel, entretenu par des relations entre des acteurs au sein d'un espace social. Dès lors, il est assez fréquent d'entendre tant chez les enseignants que chez d'autres acteurs scolaires, entre autres les parents, que l'on ne peut rien faire face aux inégalités de ressources des élèves, qu'il faut s'incliner devant les différences familiales et accepter des parcours éducatifs très inégaux. » La naturalisation des phénomènes sociaux constitue ainsi un écueil dont il faut se prémunir puisqu'il mène à une certaine forme de fatalisme qui elle-même participe au maintien du statu quo.

2. « Si on veut, on peut » : le « travail », un facteur de discrimination

2.1. Equivalent-travail

Au-delà de l'idéologie du don, Barrère montre l'impasse dans laquelle l'institution se trouve quant à l'explication de la persistance des inégalités, à laquelle le travail semblait apporter une réponse prête à l'emploi. On observe cependant que des élèves, du fait de leur parcours de socialisation, ont acquis des dispositions que d'autres n'ont pas et qui leur

permettent de savoir comment travailler pour réussir, alors que les autres travaillent sans efficacité, et que cette absence de retour sur investissement, par l'incompréhension qu'il suscite, peut être l'origine d'un rejet de l'école.

Barrère commence ainsi son étude « Le travail est devenu le pilier central de la méritocratie scolaire. S'il est vu à la fois comme le grand moteur de la réussite et un principe de justice scolaire, c'est qu'il est devenu difficile de raisonner en termes de dons. » (« les forçats de l'école », p2) Après le don surgit ainsi une nouvelle justification des inégalités de réussite scolaire : le travail.

Barrère montre bien les difficultés qui se posent dès lors qu'il faut expliquer les inégalités de réussite dans le système scolaire. La valeur travail satisfait presque tout le monde car elle rassure en offrant une grille de pensée certes simpliste mais « fonctionnelle ». Cependant, comme mentionné plus haut, les parcours de socialisation, notamment primaire, distribuent inégalement des aptitudes et des dispositions qui permettent à un élève de savoir comment travailler pour réussir, quand un autre s'épuisera dans des tâches vaines et stériles.

Il est en effet possible de parler de « décombres du discours du don » car, depuis au moins Bourdieu et Passeron et les années 1970, il est admis que « l'idée que le don est une notion idéologique, lié à une socialisation primaire particulière » (ibid, p2.)

La notion de don a ainsi laissé à celle de travail une place centrale dans le mécanisme de légitimation des inégalités à la fois scolaires et sociales. Mais que recouvre exactement cette idée de travail ?

Si la notion d'« équivalent-travail » satisfait tout le monde à l'école, c'est parce qu'on est très embêté pour expliquer les inégalités de réussite alors que l'école est censée être égalitaire,

Cette méritocratie, Barrère en explique le succès par le caractère fonctionnel de la notion de travail : « l'idée que les différences socioculturelles de départ sont solubles dans le travail est particulièrement opérationnelle dans la confrontation avec les publics issus de la massification. Surtout, on peut travailler à la fois pour exploiter ses dons, pour compenser leur absence ou encore et bien sûr pour surmonter une situation sociale peu favorisée. Le discours du travail est alors une trame consensuelle et malléable qui permet de suspendre les grands débats à l'œuvre dans l'institution. (Derouët, 1992) C'est sans nul doute ce qui fonde aujourd'hui son succès. Le

travail, en conséquence, est une explication facile et logique de l'échec scolaire [...]. » (ibid, p2).

Cependant, deux points viennent contredire le rôle imputé au « travail » dans la réussite — et l'échec — scolaire. En premier lieu, « les bons élèves ne travaillent pas plus que les mauvais, ce qui, au fond une fois dit, n'étonne pas les enseignants mais mine malgré tout le discours sur la réussite par le travail, en le faisant rentrer fortement en tension avec l'expérience pratique des élèves. » (ibid, p2). Dans un second temps, Barrère formule une critique d'ordre qualitatif : les bons élèves travailleraient « mieux » que les mauvais.

D'un côté, nous avons donc une situation dans laquelle la réussite des élèves se trouverait justifiée par un certain rapport, à la fois qualitatif et quantitatif au travail, et par une acceptation de la notion du côté des enseignants.

3. Des facteurs de réussite extra-scolaires

3.1. La secondarisation

Céline Collet propose dans son état de l'art à la page 7 un constat repris ici : « « Comme les élèves qui s'enferment dans le « métier d'élève » ont tendance à réaliser les tâches scolaires sans en saisir la signification, ils ne perçoivent pas les apprentissages qu'elles permettent et ne sont donc pas capables par la suite de transférer ces apprentissages, c'est-à-dire de les appliquer dans un contexte différent. Ils peuvent aussi, au contraire, avoir tendance à leur conférer une valeur de vérité générale et à les réutiliser dans d'autres situations sans les adapter (Bautier et Goigoux, 2004, p.90). Mais pour transférer des savoirs, il faut que l'élève adopte ce que Bautier et Goigoux nomment, en reprenant un terme forgé par Bakhtine, une « attitude de secondarisation » (2004, p.91). »

Cette attitude de secondarisation implique que l'élève « ait constitué le monde des objets scolaires comme un monde d'objets à interroger sur lesquels il peut (et doit) exercer des activités de pensée et un travail spécifique » (Bautier et Goigoux, 2004, p.91). Il s'agit d'appréhender les objets du monde non dans une visée utilitaire, mais pour en constituer des objets de réflexion.

Or ce processus de secondarisation est, dans certains cas, malaisé pour les enfants issus des classes populaires car « la centration de la plupart d'entre eux sur le sens ordinaire, quotidien, des tâches, des objets ou des mots semble les empêcher de construire ces objets dans leur

dimension scolaire seconde », dans laquelle les objets immédiats de l'expérience quotidienne deviennent des objets de questionnement, d'étude et d'analyse (Bautier et Goigoux, 2004, p.91). Par ailleurs, selon Bautier et Goigoux (2004), l'école n'enseigne pas, ou peu, cette attitude de secondarisation mais attend implicitement que les élèves y fassent appel. Certains élèves décryptent cet implicite mais d'autres s'en montrent incapables. Ainsi, pour Bautier et Rochex (1997, p.5), les enfants qui effectuent le « travail d'apprenant » distinguent, contrairement aux élèves en difficulté, le « je de leur expérience scolaire », « sujet apprenant », du « moi de leur expérience quotidienne », ce qui leur permet de scolariser leur expérience, d'en faire un objet de réflexion. Et, parmi ces objets, le langage a une importance particulière. » »

C'est précisément dans le langage que le processus de secondarisation est fondamental.

3.2. L'hypothèse relationnelle

Le rapport faussé au travail qu'entretiennent professeurs et élèves est source de malentendus, on l'a vu. Mais il y a, dans la relation entre le professeur et l'élève, un autre facteur de mésentente, entre d'un côté les implicites des attendus scolaires du premier et les dispositions du second. Il a ainsi malentendus dès lors que deux personnes interprètent différemment une situation donnée, en l'occurrence scolaire. « Les différents acteurs de l'interaction, parfois sans le savoir, ne partagent pas la même compréhension de la situation, et que cela a des implications sur la mobilisation des ressources sociocognitives" (Muller Mirza, p.166). Le professeur attend en effet que l'élève identifie ce qu'on lui demande, et sache répondre à cette demande *dans un certain cadre*. Entre les deux se déroule un « processus de construction de sens [qui] va bien au-delà de la présence physique des acteurs : les personnes font référence à des situations vécues ailleurs et dans un autre temps" (p171). Le processus de construction du sens est en effet source de malentendus.

L'on s'inscrit ainsi dans la continuité de Bautier et Rochex en 1997, de la notion « d'intersubjectivité » dont parle Mirza en 2017 et de Bautier et Goigoux un an plus tôt qui annoncent dès la première page de leur étude que : « Les résultats convergents des travaux antérieurs de différentes équipes du réseau permettent de penser la production des inégalités en matière d'apprentissage et d'accès au savoir comme la résultante de la confrontation entre, d'une part, les dispositions socio-langagières et socio-cognitives des élèves et, d'autre part, l'opacité et le caractère implicite des réquisits scolaires. » Ils précisent leur pensée plus loin : « Notre hypothèse sur la construction des inégalités scolaires est par conséquent une hypothèse relationnelle : c'est l'hypothèse d'une inadéquation des pratiques d'enseignement (objectifs

assignés, choix des tâches, modes de régulation, etc.) aux caractéristiques de certains élèves les moins performants issus des milieux populaires. Ce qui suppose également que les mêmes pratiques puissent produire des effets différents selon les élèves : lorsque ceux-ci partagent les attendus des situations scolaires, ils ne sont pas gênés par l'opacité de certaines pratiques d'enseignement. » (p5) Cette hypothèse relationnelle est partagée par Rayou : « On attribue souvent l'échec scolaire des enfants de milieux populaires à des « handicaps socioculturels ». Ceci laisse dans l'ombre les cas, certes minoritaires, d'élèves socialement bien dotés qui échouent, comme de ceux, issus de catégories populaires, qui réussissent. Plus que d'héritages, il s'agit de fait davantage de rencontres plus ou moins réussies entre des pratiques d'enseignement et des dispositions dont les élèves sont porteurs. Lutter contre les malentendus qui peuvent s'installer entre les familles et l'école est une façon de refuser la fatalité. » (p143)

Comprendre la construction des inégalités scolaires passe alors par l'adoption d'une hypothèse relationnelle qui regarde la scolarité comme une rencontre plus ou moins réussie entre des pratiques d'enseignement et des caractéristiques dont les élèves sont porteurs. Les mêmes pratiques peuvent en effet produire des effets différents selon que les élèves sont plus ou moins préparés à comprendre les attendus de l'école et à y satisfaire. La différenciation dans la production des effets est due à la rencontre entre des pratiques et des élèves dont les habitudes culturelles et langagières sont éloignées des réquisits scolaires, ce qui favorise l'apparition des malentendus : « Des situations très ouvertes, faiblement cadrées, faiblement contrôlées, dans lesquelles chacun peut travailler et intervenir « à son niveau » » (Bautier et Rayou, 2009 p.97) L'implicite est facteur de confusion pour l'élève, qui vise à « répondre à l'invitation d'exprimer une pensée propre », processus qui « entre en tension avec le souci légitime de fournir des réponses acceptables ».

Des travaux en psychologie cognitive attirent par ailleurs l'attention sur l'importance d'une bonne maîtrise des opérations cognitives de base, régulièrement sollicitées pour la résolution de tâches plus complexes (Fayol, 2006).

A la page 79 de l'ouvrage collectif qu'il dirige, Rayou indique que : « Ne plus voir les inégalités d'apprentissage comme un effet de déterminismes sociaux implacables incite à reconnaître le rôle que peuvent jouer les différents acteurs de l'école. Car l'imbrication de logiques sociales (le sens des études, l'accès à des types d'emploi...) et de logiques de connaissances (le caractère objectif du savoir, son acquisition progressive...) qui s'y mêlent favorise les malentendus sociocognitifs entre les élèves et les familles d'une part, l'école et ses professionnels d'autre

part (Bautier & Rochex, 2007). Le capital culturel adéquat ne suffit pas si les enjeux et les modalités de savoir ne sont pas compris et maîtrisés par les élèves. Et les pédagogies soucieuses de l'activité autonome des élèves peuvent ne pas prendre en compte les implicites des apprentissages inégalement construits en amont de la classe dans les différentes familles. »

On pourrait ajouter à cela que : « De l'école au lycée et à l'université, la possibilité pour les élèves et les étudiants d'interpréter de manière pertinente les situations scolaires et de donner du sens aux contenus et activités d'apprentissage qu'on leur y propose ne peut plus être considérée comme un donné de l'exercice du métier enseignant. Elle demande, beaucoup plus souvent et avec beaucoup plus d'insistance qu'auparavant, à être construite, et cette nécessité touche aujourd'hui, quoique selon des modalités extrêmement diverses, toutes les disciplines et tous les ordres d'enseignement. » (Bautier & Rochex, p.6)

4. Des praxis variables mais parfois trompeuses

4.1. Quelle stratégie adopter ?

Afin de limiter le poids des déterminismes socio-économiques dans la réussite des élèves à l'école, les enseignants peuvent adopter diverses pratiques. Cependant, ces pratiques sont d'une efficacité variable. Les professeurs sont tentés de s'appuyer sur la culture juvénile, dans une stratégie de « détour » (comme abordée dans les travaux de Marie-Sylvie Claude, qui traite en particulier des différences qu'on pourrait qualifier d'ontologiques puisqu'elle pose au centre de son raisonnement la *nature* différente de la lecture littéraire et de la lecture picturale à l'école. La conclusion de cette étude pose en effet que « D'après notre expérimentation, les registres en oeuvre dans les commentaires des élèves sont plus en phase avec les registres attendus des enseignants sur la peinture que sur la littérature, du moins pour le registre cognitif et le registre identitaire symbolique. De plus, l'écart entre les deux objets se creuse dans les établissements de recrutement populaire. » Pour combler cet écart, elle préconise ainsi que, si l'on veut « assurer le transfert des compétences de l'un à l'autre des deux objets, un cadrage explicite des échos et des écarts entre les deux activités attendues nous semble nécessaire, sans quoi il est à craindre que les malentendus restent entiers. » p10), même en utilisant des objets culturels tous éloignés des élèves. Mais cette stratégie du détour pose question, comme le « retour » à des notions scolaires. Ainsi, Eloy introduit son étude de cette façon : « Cette contribution a pour objectif d'interroger les stratégies d'utilisation de la culture juvénile par les enseignants dans le cadre de l'éducation musicale au collège. » (p1) L'étude est certes centrée

autour de l'éducation musicale, mais elle soulève des points pertinents et aisément transférables à d'autres disciplines, notamment les Lettres.

Il s'agit en premier lieu de clarifier la dualité culture légitime / culture populaire. Eloy cite Richard Schusterman dès la première page de son travail, afin de clarifier ce rapport, centré non pas sur la nature de l'objet culturel mais plutôt sur son mode d'appropriation : « Si l'on était obligé de définir la différence entre grand art et art populaire, il serait plus juste de le faire en les distinguant non pas tant selon leurs objets que selon leurs modes respectifs d'appropriation. L'usage 'vulgaire' contraste avec l'usage 'noble' en ce qu'il est plus proche de l'expérience ordinaire et moins structuré, régulé, par les normes scolaires inculquées par les institutions intellectuelles dominantes » (p1).

Deux stratégies semblent alors se dessiner : d'une part, « l'esthétisation du populaire » (p3), et d'autre part la « popularisation du savant » (p5).

La première consiste à « se servir de contenus musicaux supposés proches de la culture musicale des élèves dans le cadre d'un des objectifs principaux de l'enseignement scolaire de la musique : le « savoir-écouter ». Dans cette perspective, ce n'est pas la connaissance d'oeuvres ou de répertoires précis que l'on cherche à transmettre, mais certaines modalités d'appropriation rattachées à la tradition savante de la réception musicale. » (p3) et, plus loin, p4 : « L'idée sous-jacente à cette pratique d'enseignement est qu'il est plus aisé d' « accrocher » l'attention des élèves avec ces contenus considérés par les enseignants comme issus de la culture juvénile. »

Cette stratégie montre assez vite ses limites puisque « On observe donc un écart important entre les représentations de l'enseignant de « ce qui marche » auprès des élèves et la réalité de leurs préférences musicales¹⁵, ce qui peut considérablement limiter l'impact de cette démarche d' « esthétisation du populaire » : l'adhésion des élèves à des contenus voulus « attrayants » par les enseignants n'est en rien garantie. » (p5). Afin de se prémunir de cet écueil, le travail présent s'appuie sur un sondage d'opinion auprès des élèves ainsi qu'autour de discussions à propos de leurs goûts musicaux. Le « fossé » entre *leur* culture et la *notre* se trouve ici en partie comblée, car dans ce cas particulier, le professeur est à la fois musicien, et amateur du morceau de musique proposé aux élèves.

La seconde stratégie relève, on l'a dit, de la « popularisation du savant » : « il s'agit d'écouter les répertoires savants à travers les grilles d'appréciation du populaire dans le but de le « rendre populaire » auprès des élèves. L'objectif de cette démarche est donc davantage centré sur la

transmission du répertoire savant. [...] Ce faisant, les élèves peuvent davantage ramener l'oeuvre au monde vécu, à leurs propres expériences, représentations et préoccupations. » (p5)
Cette pratique montre des limites : « Utilisée de manière trop systématique et sans qu'elle cohabite avec d'autres approches plus « orthodoxes » des oeuvres consacrées, cette stratégie pédagogique serait donc susceptible de contribuer à pénaliser les élèves sur le marché scolaire, en particulier dans les établissements recrutant parmi les classes populaires (ces collégiens ayant une chance plus faible d'être confrontés aux schèmes d'appropriation savants dans les différentes sphères sociales au sein desquelles ils évoluent). » (p6).

Ces deux approches sont liées l'une à l'autre, comme l'explique Eloy à la p6 : « Si cette distinction offre des profits d'intelligibilité quant aux logiques sous-jacentes aux usages professoraux de la culture des élèves, il va de soi que ces démarches pédagogiques sont très liées entre elles et se combinent le plus souvent dans les pratiques enseignantes. ».

Elle distingue ainsi quatre pratiques enseignantes : « « moderniste », « libertaire », « classique » et « critique » » (p7), que nous ne détaillerons pas ici. Il en faut simplement retenir que ce qu'elle nomme l'*ethos* du professeur a son importance dans l'efficacité de la transmission, et que chaque profil recèle des qualités et des défauts. Eloy le détaille ainsi en p9 : « Bien évidemment, ces profils pédagogiques ne peuvent être conçus ici que comme des types idéaux au sens wébérien, qui ne se laissent pas saisir à l'état pur dans la réalité. Ils se combinent au contraire les uns aux autres chez les enseignants pour constituer des *ethos* pédagogiques, mêlant diverses influences, et dont le principe tient à la fois dans leur trajectoire sociale, leurs expériences de socialisation professionnelle et les conditions sociales et scolaires dans lesquelles ils sont amenés à exercer leur métier. [...] Les enseignants ne sont donc pas les médiateurs invariants d'un savoir désincarné : non seulement ils sont le produit d'une histoire personnelle à l'origine de manières variées de penser la musique et de dispositions inégales à faire face à la diversité des publics, mais ils sont également façonnés par leurs expériences professionnelles et le milieu socio-culturel dans lequel ils pratiquent leur métier. » En effet, si le poids des déterminismes pèse sur les élèves, il est nécessaire de rappeler parfois qu'il constitue le moule dans lequel sont aussi fondus les professeurs.

Eloy conclut ainsi son étude (p11) : « Les formes culturelles juvéniles sont non seulement inégalement mobilisées par les enseignants, mais font également l'objet d'usages différenciés. Ces variations peuvent être reliées aux « *ethos* pédagogiques » des professeurs de musique, à

savoir aussi bien à leur trajectoire personnelle qu'aux conditions concrètes dans lesquelles ils enseignent ».

5. Evolution de l'institution et des pratiques

5.1. Changer l'école ?

« De l'avis général, il est difficile de changer l'école. Les réformes successives atteignent peu ses mécanismes profonds, à tel point qu'on peut voir dans ses évolutions récentes une démocratisation en trompe-l'oeil, voire une élitisation de l'enseignement (Merle, 2017). Cette inertie doit vraisemblablement à des mythes qui, ayant pour effet de naturaliser les situations, bouchent l'horizon d'une action transformatrice. La critique des dons individuels et celle du handicap socioculturel ne semblent pas avoir définitivement ébranlé les croyances dans des qualités natives des personnes. Les difficultés à juguler l'échec scolaire sont vraisemblablement une des raisons du succès contemporain d'une école dite inclusive, ne distinguant plus les différences naturelles des inégalités socialement construites. Loin de se préoccuper des conditions de la réussite, elle s'attache alors surtout à juguler les risques propres à certains individus ou catégories de la population dont l'échec pourrait affecter la cohésion sociale » (Frاندji & Rochex, 2011, p84).

L'idée de « cohésion sociale » est au cœur du problème puisqu'elle s'articule dans la relation entre l'école et la société. Peut-on compter sur la société pour changer l'école, en sachant que celle-ci — la société — a mis en place l'école pour justifier l'existence de son ordre social ? C'est cette contradiction interne qui fait écrire à Chambat, citant Pelloutier, que « Faute de projet émancipateur, le système d'enseignement public se révèle, pour l'État, un outil d'asservissement : « Il serait donc puéril de croire et d'espérer que l'État, sauvegarde des hautes classes, consentît, en rendant à la collectivité la liberté de son enseignement, à briser lui-même son meilleur instrument de domination. » (p56) C'est cette idée que reprend Freire en ces termes : « Mais si la mise en place d'une éducation libératrice requiert un pouvoir politique et que les opprimés n'en ont pas, comment est-il alors possible de réaliser une pédagogie des opprimés avant la révolution ? [...] Un aspect de la réponse se trouve dans la distinction entre l'éducation systémique qui ne peut être changée que par le pouvoir politique en place et les projets éducatifs qui devraient être mis en place avec les opprimés dans le processus de les organiser. » (p16)

Cette articulation est explicitement développée par Véronique Decker dans *Pour une école publique émancipatrice* à la page 66. La citation est un peu longue mais pose les fondations d'une réflexion nécessaire : « Pour éradiquer la grande difficulté scolaire, il faut remonter pas à pas la pyramide de Maslow :

- S'assurer que les enfants n'ont pas froid, pas faim, pas soif, pas sommeil, qu'ils ne sont pas malades, qu'ils ont bien fait caca (sauf que certains dorment dans une chambre d'hôtel qu'ils partagent avec leurs parents, que d'autres sont dans un bidonville sans chauffage, que l'accès aux soins est compliqué depuis que les dispensaires ont été fermés et que les toilettes de l'école sont mal nettoyées car parfois trois agents de service sont absents et pas remplacés [...]) ;
- S'assurer qu'ils vivent en sécurité, qu'ils sont élevés dans un monde qui ne souffre ni d'anxiété ni de violence (sauf que, pour certains, leur papa est au chômage, que leur maman est intérimaire, que leur famille a des dettes de loyer [...]) ;
- S'assurer qu'ils disposent de l'amour d'une famille (quelle que soit la forme de cette famille, ordinaire, recomposée, hétéro ou homoparentale, du moment que l'amour porte le lien) et de la stabilité de leurs racines (sauf qu'au milieu de toutes ces difficultés, parfois leurs parents ne sont plus suffisamment disponibles psychiquement pour soutenir leurs propres enfants) ;
- S'assurer qu'ils sont élevés dans la confiance et qu'ils sont aidés à construire l'estime d'eux-mêmes (sauf qu'ils sont en butte au racisme, aux moqueries, aux discriminations, qui humilient les pauvres...) ;

Et là, seulement là, les enfants peuvent construire un besoin d'accomplissement qui permet de se dépasser et de faire des apprentissages. » Elle souligne ainsi l'impasse relative dans laquelle se figent les modifications et évolutions des pratiques éducatives dès lors que la structure socio-économique dans laquelle elles s'insèrent reste inchangé et impose par voie de conséquence une existence précaire impropre à l'apprentissage.

5.2. Des pratiques plus performantes que d'autres : pédagogie explicite

On l'a vu : une société inégalitaire ne s'arrête pas aux portes de l'école. Des enfants très différents se retrouvent sur les bancs des salles de classe, et ne laissent pas leur socialisation sur le pas de la porte. L'institution admet volontiers ce constat : le réseau Canopé indique dès la première ligne de ses « Orientations actuelles » concernant l'éducation prioritaire que : « Notre

école ne donne pas les mêmes chances de réussite à tous les élèves. La France est le pays européen le plus affecté par le poids des origines sociales sur le devenir scolaire des élèves. »

Puisque la possibilité de rendre la société plus juste n'est pas à la portée immédiate des enseignants, certaines stratégies à l'intérieur de l'école peuvent porter leur fruit. C'est le cas de la pédagogie explicite dont traite Rayou. Il indique, dès la page 2, que « Les difficultés récurrentes à lutter efficacement contre les inégalités scolaires interrogent les pédagogues car les enseignants peuvent, avec les meilleures intentions du monde, contribuer à les perpétuer, voire à les augmenter. » en songeant peut-être à l'écueil que peut représenter l'esthétisation du populaire évoqué plus haut.

Les raisons de l'explicitation semblent assez évidentes : « En procédant ainsi, l'institution scolaire tire manifestement les leçons des travaux princeps de Bourdieu et Passeron (1964) qui, analysant les mécanismes de reproduction des inégalités sociales à l'école, suggéraient fortement de substituer une pédagogie explicite à une manière implicite de perpétuer des modes de travail scolaire accessibles aux seuls initiés, attendus par l'école mais non enseignés par elle. Ainsi, toute démocratisation réelle devrait exiger des enseignants :

Qu'ils « vendent la mèche » au lieu de mettre en scène une prouesse exemplaire et inimitable, propre à faire oublier (en l'oubliant) que la grâce n'est qu'une acquisition laborieuse ou un héritage social, au lieu de se tenir quitte une fois pour toutes et pour toute l'année envers la pédagogie en livrant les recettes dévalorisées par leurs fins étroitement utilitaires (les fameuses recettes pour la dissertation) ou dévaluées par l'ironie qu'il y a à les transmettre en les accompagnant d'illustrations magistrales irréductibles à leur efficacité. » (p3)

Cette explicitation pose tout de même un certain nombre de questions quant à sa mise en place, car « si le professeur peut bien expliciter les finalités d'un exercice, il ne peut expliciter tout ce qu'il en attend au risque de stériliser son intérêt et son pouvoir de développement des élèves. » (p3). C'est à cet effet que Rayou (2018) précise que « Si l'on considère les apprentissages scolaires non plus comme l'exposition à une réalité naturelle que seraient les savoirs mais comme la relation historiquement construite entre des élèves dotés de dispositions variées et une école porteuse d'exigences spécifiques, le point de vue change radicalement (Bautier et Goigoux, 2004). Il ne suffit plus alors de « vendre la mèche » en explicitant ce qui est sous-entendu, mais d'explorer ce qui, dans le rapport entre les divers acteurs de l'école, peut être source d'incompréhensions qui survivent à l'énoncé, même très clair, de ce qu'il y a à faire. É.

Bautier et J.-Y. Rochex (1997) donnent à ce type de rapport le nom de « malentendus sociocognitifs », notion qui permet de prendre la mesure de la complexité du phénomène en même temps que du rôle d'une école qui ne fait pas qu'enregistrer en son sein les inégalités sociales, mais peut participer à leur renforcement » (p4) On retrouve l'idée d'un malentendu sociocognitif qui engage certes une part d'incompréhension des élèves mais aussi une part de manque de clarté de l'école.

C'est ainsi qu'il faut expliciter non seulement les consignes, mais « Des enjeux, des façons d'être élève, des modes de pensée » (p5) en gardant à l'esprit que « ce qui favorise les malentendus n'est pas tant l'existence de l'implicite, de non-dits qu'il doit toujours être possible de dire pour peu qu'on prenne conscience de leur existence, que la présence du « tacite » » (p6). Il s'agit pour l'enseignant de déconstruire patiemment tout ce qui lui semble naturel mais qui n'est qu'une mécanique assimilée et naturalisée par des années de pratique. Cette tâche est aussi laborieuse et difficile pour les professeurs que voir l'eau pour le poisson, pour reprendre l'image aristotélicienne actualisée par Stiegler.

Rayou propose une explicitation en trois temps : « expliciter les procédures », c'est-à-dire « faire expliciter par l'enseignant les procédures supposées par la tâche à accomplir » (p7), puis « s'expliquer à soi-même » (p8) et « faire expliciter », puisque « Si s'expliquer à soi-même semble une condition sine qua non des apprentissages scolaires contemporains, encore faut-il que la conduite de la classe amène les élèves à devoir rendre compte de ce qu'ils font quand ils agissent et à ne pas se satisfaire de réussir la tâche demandée (Bonnéry, 2007). » (p9) L'explicitation ne peut donc consister en une simple reformulation et paraphrase de la consigne, elle doit être un processus à la fois introductif à la notion étudiée, mais aussi un réflexe métacognitif, se réalisant pendant et sur le travail, devenant par là même travail à son tour.

6. Problématique

6.1. Cadre de la réflexion

Avant de définir précisément la problématique de ce travail, il est nécessaire de définir la pertinence de sa nature. Cette expérimentation prend place à l'articulation entre praxis individuelle — bien qu'inclue dans le cadre et la généalogie théoriques dont a fait l'objet l'état de l'art — et conditionnement général de l'institution. A cette expérimentation est couplée ce que Gorz nomme une « critique externe », comportant d'inhérentes limites. Son résultat sera suivi d'une « critique interne », démarche critique nécessaire.

Que dire de cette tension entre d'une côté une institution dont les fonctionnements permettent la persistance des inégalités, et les praxis enseignantes de l'autre, dans la mesure où les enseignants eux-mêmes ont été, à un moment ou à un autre de leur formation, les fruits — certes « gagnants », ou du moins qui l'ont traversé avec succès — de ce système ? Dans *La morale de l'Histoire*, André Gorz propose une dialectique en ces termes, en 1959 : « Chacun n'est le produit de sa situation qu'en tant qu'il la dépasse par sa praxis, tente d'y intégrer la praxis des autres, mais voit aussitôt ses actes tomber dans le champ des autres, détournés de leurs fins et aliénés par ceux-ci. La nature de cette praxis n'est pas déterminée dans tous ses détails ; elle porte le sceau du conditionnement matériel qui délimite ses possibilités ; mais elle dépend aussi du degré de connaissance que les agents acquièrent — en vue du choix de leurs fins — de leur situation de fait, de la situation et des fins adverses, bref de leurs possibilités et impossibilités pratiques. » (p18). Les enseignants, donc, sont les produits d'une institution, celle-là même dans laquelle ils exercent aujourd'hui, et l'on peut espérer que certains d'entre eux, par une praxis particulière, désirent la changer pour peu qu'ils voient dans l'institution l'origine radicale de la création des inégalités. Ceux-là se disent intérieurement : « elle n'est pas d'abord une conduite personnelle fondée sur des goûts singuliers, mais la conduite qu'il [leur] faut adopter, sous peine de ruine [...] » (p19). C'est alors par l'usage que cette praxis se détermine petit à petit, mais elle portera toujours en elle « le sceau du conditionnement matériel qui délimite ses possibilités ». Ce conditionnement matériel relève à la fois du milieu d'origine des enseignants, de l'état dans lequel ils trouvent l'institution à leur arrivée dans le métier, etc. Il existe nécessairement, on l'a vu plus haut, des individus différents exerçant le même métier ; cependant, en exposant à chacun les « fins » qui, en amont, déterminent les « choix » — ici, les grandes orientations programmatiques —, il est permis d'espérer des changements puisque le « degré de connaissance » de chacun est adaptable. Il s'agit dès lors d'étudier ce qui, dans notre praxis individuelle, pourrait entrer en résonance avec d'autres conduites afin de contribuer — ici très modestement — à la mise en place d'une école radicalement différente. C'est pourquoi la critique de l'institution ne peut être suffisante. Elle peut même opérer un tournant défavorable à l'établissement d'une école différente puisqu'elle souffre des caractéristiques de ce que Gorz nomme « la critique externe », qui est celle d'une « super-structure de la négation pratique de la praxis adverse qui nous nie ; elle s'applique à l'adversaire, le dénonce et l'accuse, et ce faisant, explicite, valorise et moralise les raisons pratiques pour lesquelles nous le combattons. » Pour le dire plus simplement, la pure critique de l'institution ne saurait suffire : il est nécessaire de sonder les pratiques d'enseignements qui peuvent s'avérer être plus ou moins productrices d'inégalités. C'est pourquoi il semble nécessaire dès lors la dépasser pour qu'une autre critique,

« interne », s'applique « à notre propre action. Sans cesser de contester les fins adverses, elle contestera la manière dont nous définissons et poursuivons nos propres fins, demandera si toutes les possibilités offertes sont réellement saisies, s'il ne vaudrait pas mieux procéder autrement » (p19)

6.2. Problématique

La partie présente de ce travail s'inscrit en miroir avec le travail de Céline Collet (2018/2019), qui indique au début de sa propre problématique un constat repris ici à l'identique. En effet, elle écrit p20 : « Ainsi, nous avons vu comment les malentendus socio-cognitifs peuvent handicaper certains élèves, et ce même lorsque l'institution cherche précisément à aider ceux qui en sont généralement victimes. »

Les malentendus peuvent ainsi être produits par l'institution en ce qu'elle fonctionne selon un présupposé erroné, à savoir la conviction qu'à tâche, cours et conditions identiques — toutes choses égales par ailleurs — les chances de réussite se trouvent équitablement réparties entre tous les élèves. En partant du constat selon lequel les inégalités persistent à exister, l'institution s'efforce d'inclure en son sein des politiques de compensation. Si les différences de succès persistent donc, c'est que certains élèves auraient besoin de « plus » (de soutien, de cours, de sorties). Le quantitatif prend le pas sur le qualitatif, et l'on donne « plus » de cela même qui crée pourtant les conditions d'existence des inégalités. Cette politique de compensation montre pourtant ses limites, si l'on se réfère par exemple à l'échec relatif de l'éducation prioritaire. Plus profondément, l'action des différents enseignants, les façons d'enseigner, les consignes, les objets, la façon dont ils les didactisent, sont plus ou moins productives de différenciation, le plus souvent à l'insu des enseignants eux-mêmes, comme Eloy l'analyse en montrant qu'esthétiser le populaire n'est pas forcément une solution adéquate. C'est à cet effet l'hypothèse relationnel qui prévaut, à l'intersection de la relation entre différences sociales, institution et praxis professorale.

Si les élèves, d'origine sociale variée et hétérogène, sont inégaux d'abord face au langage et donc au texte littéraire, peut-on espérer qu'un objet culturel plus proche de leurs appétits culturels quotidiens puisse constituer un moyen de détour — puis de retour — efficace ? Peut-on réduire les malentendus par l'étude d'un objet culturel tel qu'un morceau de rap ? Ce détour permet-il aux élèves d'être plus proches des attendus du professeur ?

Si c'est le cas, alors faut-il encore étudier si le retour à la littérature issue de la culture institutionnelle et légitime est opéré.

7. Méthode

L'expérimentation se déroule en présence d'une classe de seconde générale au lycée polyvalent de l'Isère..

7.1. Choix des supports

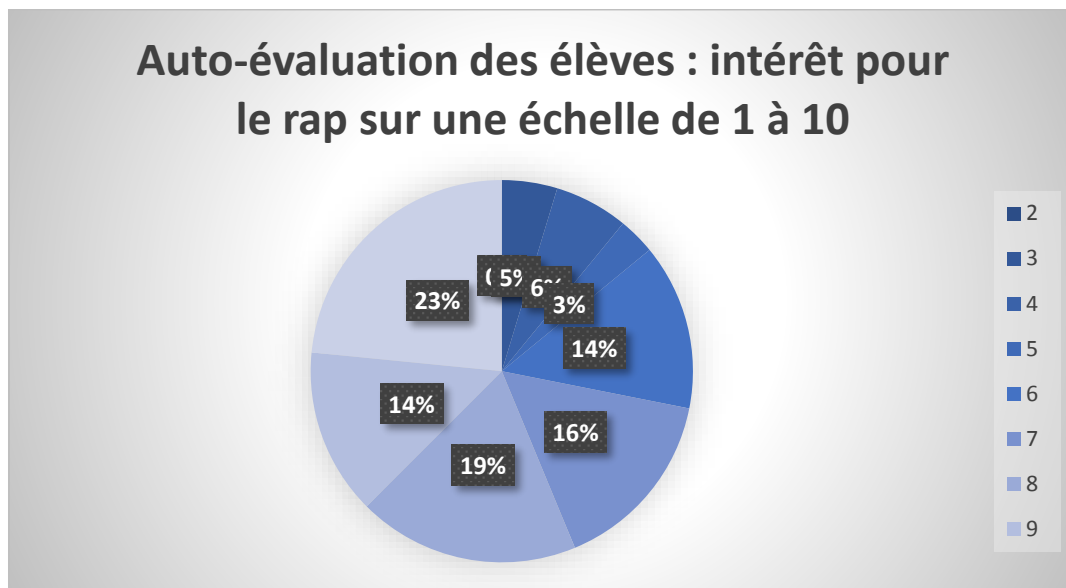
Dans la perspective de faire une étude comparée de l'analyse par les élèves d'un texte de poésie « conventionnelle » et d'un morceau de rap « récent », la question du choix des supports est délicate. Notre étude se veut en effet circonscrite à la stricte comparaison entre réactions à des œuvres de légitimité différente. Seule la légitimité culturelle au sens bourdieusien doit donc être une variable. Pour que les écarts de langage ne soient pas trop larges entre les deux textes, l'expérimentation porte donc sur un texte de Musset dont l'expression est à la fois abordable et accessible : *La nuit de décembre*. 181 années séparent ces deux œuvres, certes, mais la proximité thématique paraissait plus évidente avec un texte du XIX^{ème} siècle qu'avec un autre choix parmi la littérature légitime des XX et XXI^{ème} siècles.

En plus de sa langue à la portée des élèves, Musset tenait une place stratégique dans la progression annuelle des deux classes, puisque l'œuvre sur laquelle portait la séquence suivante avec les classes testée était *Les caprices de Marianne*, autour de la thématique du double.

Le texte de rap avait pour contrainte l'appréciation la plus unanime possible de la part de la classe. C'est pourquoi un sondage a été réalisé pour définir plus précisément quel était le lien de proximité des élèves au rap, afin d'éviter une vision réductrice de « la » culture juvénile, celle-ci étant multiple, mouvante, surprenante et souvent irréductible aux stéréotypes. Les élèves étaient invités à donner un classement de 3 à 5 artistes, par ordre de préférence. Ils indiquaient par ailleurs, sur une échelle de 1 à 10, le goût personnel qu'ils avaient pour le rap.

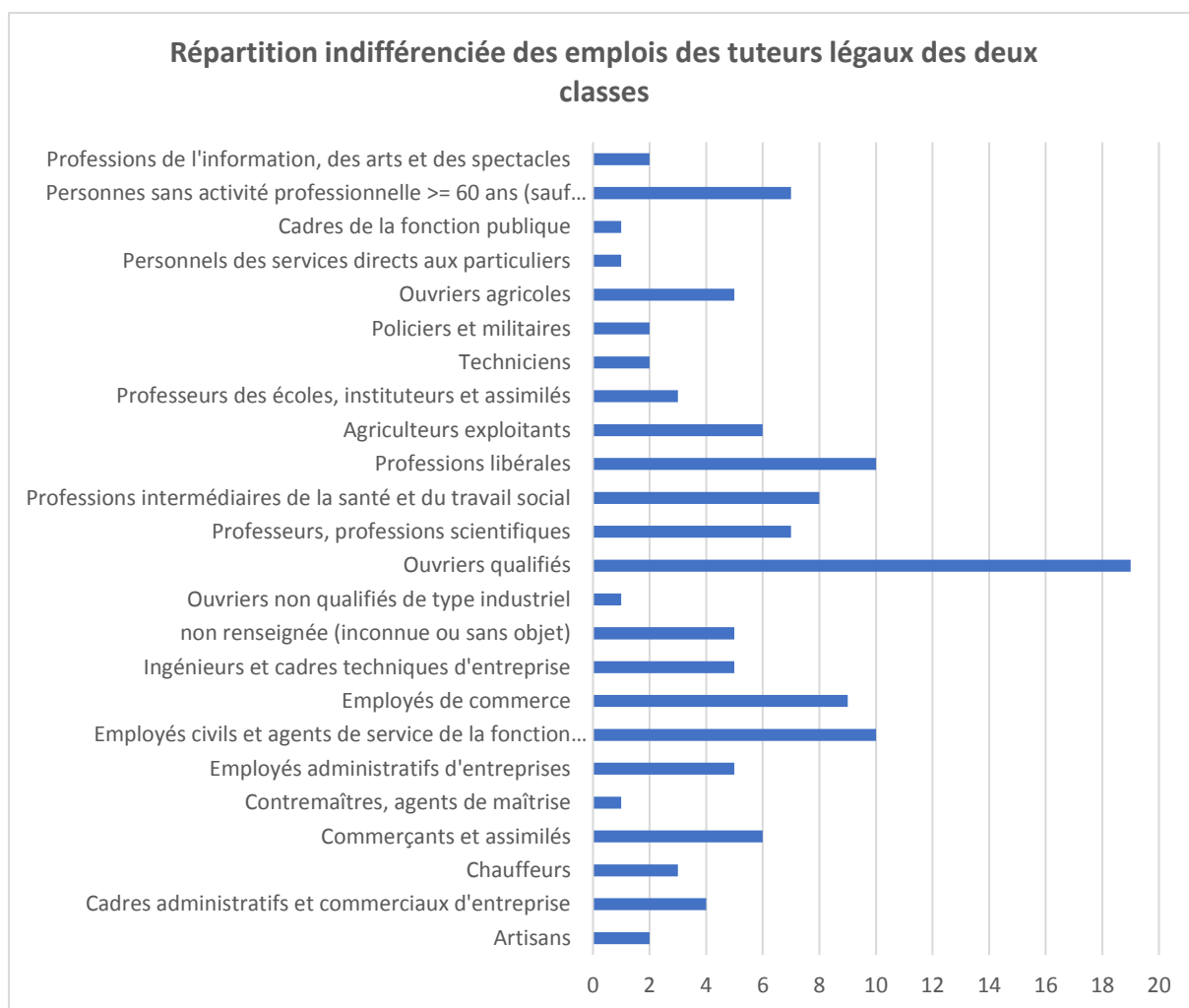
Les résultats des artistes étaient, dans l'ensemble, assez communs aux élèves. Trois figures se distinguaient nettement de la nébuleuse d'artistes secondaires : Lomepal, Romeo Elvis et Nekfeu. C'est le dernier nous avons choisi, en raison de la qualité supérieure de ses textes par rapport aux autres, mais aussi sans doute pour des motivations subjectives de l'auteur. Le titre de Nekfeu sélectionné est « Mauvaise graine », deuxième morceau de l'album *Cyborg*, daté de 2016.

Pour finir, l'appétit des élèves vis-à-vis du hip-hop est hétérogène, comme l'indique le graphique suivant :



7.2. Participants

Une seule classe a pu participer à l'expérimentation, soit 14 jeunes hommes et 17 jeunes filles. Il n'est malheureusement pas possible de mettre ces données en regard des renseignements sur la profession des parents disponibles puisque aucune indication nominative n'a pu être communiquée par l'établissement, dans les circonstances particulières du confinement. La répartition non nominative des professions donne cependant une idée générale du contexte dans lequel l'étude se déroule :



7.3. Conditions de l'expérimentation et consignes

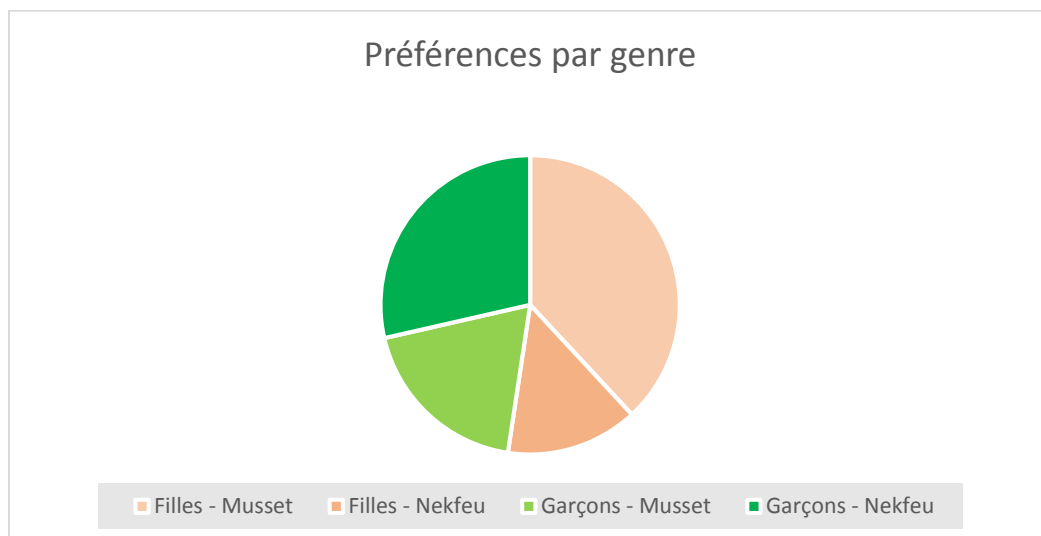
L'expérimentation se déroule sur deux heures suivies. Le premier texte distribué est celui de Musset. Il est lu par le professeur à la classe entière, et un quart d'heure est prévu afin que les doutes quant au sens littéral soient levés. Le vocabulaire est expliqué si nécessaire. Les élèves ont pour consigne de « commenter le texte en prenant soin d'organiser la réponse selon les modalités habituelles vues en cours : citation de morceaux choisis, analyse des procédés littéraires et interprétation de ces procédés ». Pour les élèves dont la mise au travail constitue une difficulté, une question est donnée : « en quoi peut-on considérer que ces deux textes relèvent de l'autobiographie ? ». Cette question assez ouverte permet aux élèves de démarrer l'analyse par un aspect particulier, qu'ils ont loisir d'élargir chacun à leur manière. La classe dispose de 45 min pour composer. L'heure suivante se déroule dans les mêmes conditions. Le morceau est écouté une première fois en début d'heure, et une seconde fois en milieu de composition, sur demande des élèves. Une troisième question est proposée aux élèves en fin d'expérimentation ; en effet, ils sont amenés à se prononcer sur la difficulté ressentie dans le

travail d'analyse de chacun des œuvres : « A l'analyse, l'un des textes vous a-t-il posé plus de difficultés que l'autre ? ».

7.4. Analyse des données du corpus

Environ 60% des élèves, sans distinction de genre, ont produit une analyse plus longue sur le texte de Nekfeu, contre 20% sur Musset et 20% ne se prononçant pas, évoquant la plupart du temps la difficulté à repérer des éléments ciblés tels que les figures de style, comme en attestent Lorenzo¹ : « la difficultés est vraiment de trouver les procédés littéraires dans la chanson et le poème » et Marie : « Aucun des deux textes n'est spécialement compliqué, c'est juste que je n'ai pas d'idée de figure de style ou de procédé par rapport à l'autobiographie ». Le repérage des procédés, étape incontournable dans la préparation de l'épreuve du commentaire littéraire au baccalauréat, apparaît ainsi au sommet de l'ordre des priorités, indépendamment de la nature du texte ou du goût de l'élève.

21 élèves ont affiché une préférence pour l'un ou l'autre texte. On remarque une légère préférence pour le texte de Musset et, à l'opposé, une légère préférence pour celui de Nekfeu chez les garçons. Dans l'appétit au rap exprimé par les élèves (entre 1 et 10), la variété des goûts était approximativement semblable en regard du genre : on retrouve ici cette stabilité, bien que ces données soient beaucoup trop restreintes pour parvenir à quelque conclusion que ce soit. Par ailleurs, il convient de garder à l'esprit qu'un texte de Nekfeu ne représente pas « le rap ».



¹ Tous les prénoms ont été modifiés

Il convient de noter qu'un seul élève sur l'ensemble de la classe a relevé les difficultés qu'induit la différence ontologique entre les deux œuvres :

Tom : « Selon moi, le texte de Musset est plus simple à analyser car je pense que les figures de style sont cherchées plus que dans le rap car le rap se chante »

La comparaison entre un objet littéraire « texte » et un ensemble « texte-musique-interprétation » est, sinon, restée indifférente au reste de la classe. Le commentaire de Tom laisse aussi l'entrevoir l'intégration de la hiérarchie qu'induit le système scolaire dans la valeur des textes : les procédés stylistiques seraient réservés aux textes littéraires, et plus précisément aux textes littéraires scolaires. Ces procédés pourraient donc constituer un élément en faveur du tri entre ce qui est et ce qui n'est pas scolaire dans l'esprit de l'élève.

La tendance majoritaire que l'on retrouve dans l'autoévaluation est la suivante : le texte de Nekfeu semble plus à la portée de la compréhension de l'élève, bien qu'il se révèle complexe à l'analyse. En miroir, pour Musset le repérage d'éléments en vue de fournir une analyse littéraire paraît plus aisé bien que le sens du texte semble moins accessible. Quelques exemples :

Boris : « Malgré le fait que dans le texte de Musset il y avait plus de procédés à analyser, j'ai trouvé que le texte de Nekfeu était plus facile à comprendre car il utilisait un langage de tous les jours et non pas des mots compliqués »

Théophile : « Personnellement, je trouve Nekfeu est le rappeur avec la meilleure plume du rap français, ces textes ont toujours un sens concret et caché souvent difficiles à interpréter comparés à Musset, mais beaucoup plus forts. » Dans le témoignage de cet élève transparaît aussi la double vision de ce qu'est une bonne « plume » (posséder un sens caché qu'il s'agirait d'interpréter) et de ce qu'on attend en français : interpréter et révéler ce sens caché. Cette volonté, forcément incomplète, fait cependant de cet élève l'un des mieux notés de cette classe. Sa rigueur, dans les travaux tout au long de l'année, fut constante.

Sonia : « Selon moi, le poème « Nuit de décembre » de Musset était beaucoup plus simple à analyser car il était plus organisé et plus structuré, cependant les paroles de Nekfeu étaient plus faciles à comprendre car tout d'abord il parle comme nous et il n'utilise pas forcément des figures de style, quant à Musset qui en utilise beaucoup, on ne peut pas vraiment être sûr de ce

qu'il dit et on ne peut donc pas se reconnaître, alors qu'on peut facilement se mettre à la place de Nekfeu. »

Estelle : « J'ai trouvé l'analyse de la chanson de Nekfeu plus compliquée que celle du poème de Musset. Les phrases et le sens des phrases étaient plus compliqués dans le texte de Musset pourtant. »

On retrouve dans ces commentaires une nette frontière opérée entre l'analyse et la compréhension. La première apparaît à la conscience de ces élèves comme un exercice borné, relevant de contraintes externes comme le repérage de phénomènes saillants du langage (figures de style, champs lexicaux, études grammaticale et stylistique) dont l'utilité est avant tout de produire un travail scolaire, avec ses attentes particulières et codifiées, que l'émergence d'une signification précise. Les outils de l'analyse remplissent donc ici une attente du professeur : ainsi, on peut « analyser » un texte sans éprouver rien, pour peu que des éléments distincts soient relevés puis mis en perspective et plus ou moins interprétés.

En revanche, la compréhension est immédiate : l'élève « fait corps » avec le sens littéral du texte de Nekfeu, sans parvenir parfois à transférer les outils habituels sur un support inhabituel. En caricaturant le propos, on pourrait avancer que l'élève semble avoir une représentation de l'outil d'analyse stylistique et littéraire *inerte*, instrument froid autopsiant un texte froid et bien inutile pour un texte moderne dont on saisirait, intuitivement, le sens *donné*, qu'il n'y aurait dès lors pas lieu de *chercher à découvrir*, puisque *déjà* découvert.

Cette interprétation de ce phénomène est ici volontairement grossie mais elle semble soulever une tendance que l'on retrouve plus explicitement avec Karim et l'articulation menée entre l'autoévaluation et l'analyse de Nekfeu.

Dans l'analyse, l'élève ne relève pas d'allusions aux problèmes sociaux chez Nekfeu :

« Comment Musset, Nekfeu utilise le passé pour parler d'un souvenir : « j'ai ». De plus, il parle à la première personne « je veux, je suis » l 16,23. Enfin, il utilise la personnification de « Mauvais graine » Mauvaise Graine serait alors un fœtus, un spermatozoïde »

Il le note cependant dans son auto-évaluation, où un espace de libre expression permet de sortir du cadre de l'analyse que l'élève pense purement formaliste pour exprimer ce qui relève finalement de l'analyse littéraire :

« Les deux textes sont à la fois similaires et différents à la fois. Le texte de Musset raconte des souvenirs de son enfance avec un vocabulaire assez soutenu. Il raconte une histoire assez banale. Le texte de Nekfeu raconte des souvenirs lui aussi de son enfance. Mais contrairement à Musset Nekfeu raconte une histoire, un problème social, ce qui est l'essentiel but du rap, dénoncer les problèmes sociaux. »

On peut donc se questionner sur la forme initiale donnée à cet exercice, et à la représentation que se fait un élève d'un « commentaire », quand bien même il est en amont précisé que celui-ci ne sera ni noté ni évalué.

Dans ces cas-là ne paraît donc pas de poser la question du *retour* des compétences, mais bien de la pertinence d'une stratégie du *détour* qui peine en réalité à mobiliser les connaissances, savoirs et compétences acquises en cours au profit de l'analyse d'un support plus proche de la culture juvénile, faute d'une compréhension fine de la nature même de l'analyse littéraire.

La forme déjà scolaire du commentaire est en quelque sorte *scolarisée une seconde fois* par les élèves eux-mêmes. Tous s'emploient à rechercher des procédés en vue de déchiffrer un supposé *mystère*, sens caché inhérent au texte, s'interdisant par-là le rôle d'interprète et de sujet-lecteur. Ils restent dans leur qualité d'élèves, dans une salle de classe, appliquant la consigne scolaire décidée par le professeur. Ce cadre particulier tend à éloigner l'élève de l'œuvre qui lui était pourtant proche. On imagine aisément que dans un autre cadre, à l'occasion d'une discussion avec ses proches par exemples, il laisserait plus volontiers entrer la subjectivité dans son analyse sans se borner à des repérages structurels ou stylistiques. Le lycée fait ici peser un horizon d'attente scolaire hérité par des années d'enseignement en vue de l'obtention d'un diplôme, et cette boussole a conditionné l'angle critique par lequel un élève aborde un texte.

Il faut cependant noter que cette classe ne se prête à ce type d'exercice que depuis peu, et que la construction de leur capacité analytique est en cours. Il n'était pas rare que des corrections d'exams d'analyse littéraire poussent certains élèves à formuler des doutes sur un caractère supposément « magique », où le professeur fait jaillir de son chapeau interprétatif des éléments d'apparence disparates. L'exercice répété dans le cadre d'échanges avec le professeur vise à rationaliser ces réactions en explicitant à la fois les modalités d'investigation de l'esprit critique littéraire et à la fois les réquisits scolaires permet de réduire cet écart. La sur-scolarisation observée dans la plupart des copies découle donc sans doute, pour partie, de l'état de cet exercice *en train de se faire*.

Dans l'ensemble, les élèves ont utilisés indifféremment de supports l'articulation de la pensée argumentative. Toutes et tous ont structuré leur expression, commençant par « tout d'abord », « De plus », « pour finir », etc.

Le métalangage littéraire se retrouve dans l'intégralité des copies, et même les commentaires les plus lacunaires ne font pas exception : à l'intérieur de ses trois courtes phrases à propos de Nekfeu, Benjamin observe et nomme tour à tour « pronoms », « imparfait », « temps du récit », sans livrer à aucun moment son ressenti propre. Il revient sur cela dans son autoévaluation lorsqu'il mentionne la difficulté éprouvée face aux « phrases et tournures » du texte de Nekfeu. Les éléments qu'il regrette de ne pas trouver, il les trouve cependant. Ici encore nous ne sommes pas face à la difficulté de scolariser la culture juvénile, mais bien face à une scolarisation trop méthodique dans laquelle la sémantique même du texte s'obscurcit peu à peu. Benjamin est par là conforme aux attendus scolaires. Lui reprocher d'être « trop scolaire » n'aurait pas vraiment de sens dans la mesure où il applique une méthode scolaire, dont il serait naïf de penser qu'il pourrait s'en détacher quand les circonstances l'amènent précisément à en mobiliser les outils.

Toutes ces remarques restent cependant à nuancer, du fait de l'imprécision de l'autoévaluation des élèves. Certains ont dit préférer un texte à l'autre sans que ce constat ne se transpose distinctement dans la qualité de leur analyse.

Un élève, Baptiste, (10.69 de moyenne en français au premier trimestre contre 12.29 pour la classe. 8.49 au second contre 13.07 pour la classe), écrit quelques lignes à propos de « La nuit de décembre » :

« En écrivant cette poésie, Musset parle à la première personne. En parlant de cet « individu vêtu de noir » très *péjorativement*, il extériorise le *dénigrement* qu'il a pour lui. La douzième strophe est construite sur la même structure. De plus, tout au long de ce texte, il raconte sa vie dans l'ordre chronologique. (c'est moi qui souligne) » Bien que l'analyse soit brève, elle est pertinente, ne recèle pas d'erreur d'orthographe, le vocabulaire est juste et maîtrisé et le repérage de l'effet de boucle dans la structure comme la mise en avant de la thématique du double sont habiles. Cependant, Baptiste est lapidaire dans son autoévaluation :

« Je suis de toute façon mauvais en littérature, j'ai trouvé les deux textes difficiles. »

8. Discussion

La confrontation de cette brève étude aux postulats présentés lors de l'état de l'art ne permet pas l'établissement de certitudes, mais soulève quelques pistes de réflexion.

La diversité des goûts personnels des élèves constitue, quel que soit le choix du support opéré par l'enseignant, une variable importante dans le résultat final de l'expérience. Il serait dès lors intéressant d'affiner la qualité du sondage d'opinion afin de proposer une diversité de contenus dans la perspective de biaiser le moins possible le rendu final de l'élève.

On est en droit de se demander si ce dispositif pédagogique particulier permet réellement de repérer des malentendus, et de voir si ces malentendus se répartissent autrement dès lors que la légitimité de l'objet étudié change.

Un premier malentendu quant à la perception des réquisits du commentaire littéraire scolaire semble s'exprimer par la sur-scolarisation. Cependant celle-ci reproduit assez fidèlement les tendances à l'œuvre dans la classe. Quel que soit le support, celles et ceux d'entre eux dont le parcours scolaire a été le plus réussi s'investissent subjectivement dans leur lecture plus volontiers quand les élèves les plus fragiles restent les plus mesurés. La confiance en sa propre analyse souffre d'un passif ancré qu'il n'est pas possible de balayer brusquement. D'autre part, le cadrage de la consigne dont l'intention était d'éviter toute incompréhension face aux attendus de l'exercice a sans doute orienté les élèves dans une perspective largement formaliste, bien qu'une question plus générale (à propos de l'autobiographie) fut aussi présente dans la consigne.

Il est donc apparu que le texte, dès lors qu'il franchit les portes de l'école, devient un objet scolaire à étudier avec des méthodes scolaires.

Se pose alors une question qui transcende la distinction de genre des textes : comment libérer le commentaire littéraire du joug du formalisme ? Est-ce d'ailleurs possible (ou enviable ? ou même pertinent ?) quand cet exercice constitue un passage sanctuarisé de l'obtention des diplômes secondaires comme universitaires ?

Quant à l'interrogation de la variation de la production des malentendus avec le rap, il apparaît complexe à ce stade d'y répondre fermement. Il semblerait que le cadre imposé du commentaire ait outrepassé cette question, transposant dans le rap les mêmes malentendus que ceux présents dans la poésie, indifférenciant en quelque sorte la nature du support au profit d'une projection

à l'identique des malentendus quant aux attentes. Une réflexion sur la didactisation, sur l'articulation de l'explicite à l'implicite et la mise en place d'entretiens permettrait d'explorer la possibilité d'une réduction — ou non — des malentendus.

Il aurait été par ailleurs très fertile d'avoir accès à des informations socio-économiques précises afin de les croiser les données recueillies et de les faire entrer en correspondance avec les profils variés des élèves.

9. Conclusion

Bien des démarches existent afin de diminuer les inégalités scolaires et de limiter les malentendus sociocognitifs, autant dans la remise en question de certaines orientations de l'institution dans son ensemble que dans la praxis enseignante. Sur ce point, nous rejoignons la conclusion de Céline Collet, selon laquelle « l'échec scolaire n'est pas une fatalité » (p40).

Comment dès lors faire plus généralement encore dérailler la fatalité de l'échec scolaire ? Les bouleversements dans les praxis enseignantes ne le pourront à eux seuls, bien qu'ils constituent de précieuses boussoles : les pédagogies alternatives, à la suite des travaux de Freire et de Freinet au XX^{ème} siècle portent leur fruit mais l'émancipation sociale qu'elles génèrent reste à la marge. Elles sont cependant porteuses d'un projet politique qu'il semble nécessaire d'avoir à l'esprit à tout moment ; c'est du moins ce que souligne Decker (*Pour une école publique émancipatrice*, p64) : « Freinet parlait de « techniques Freinet », et non de méthode pour cette raison. Les techniques sont au service d'une projet politique sur le monde et, avant de se lancer, il faut savoir pourquoi, car au fur et à mesure qu'on avancera dans la pratique, il faudra faire des choix, et ces choix seront portés par une vision à long terme. »

A la question suivante : comment améliorer l'école actuelle ? force est de constater que ce travail ne répond pas. Mais cette réflexion a permis de se demander, plus profondément encore, quelle école nous appellerions de nos vœux pour l'avenir : c'est, on peut l'espérer, par la clarification du but que les moyens s'inventeront. Bien paradoxalement, c'est en cherchant les réponses à la seconde question posée en introduction que se sont finalement esquissés progressivement les éléments de réponse à la première.

Cet horizon souhaité est celui d'une école alternative libérée du *travail* et de la compétition notée — d'autres moyens de créer une nécessaire émulation existent — à même de *former* équitablement tous les citoyens afin qu'ils soient en position de faire face enjeux qui agitent le

monde actuel — à le trans-fomer. La finalité de l'école ne peut plus se réduire à la génération de futurs employés dans un contexte de destruction massive de l'emploi. Decker le formule ainsi : « Voilà ce qui pourrait être le véritable succès de l'école publique, former des gens capables de remettre les objectifs politiques du monde dans le droit chemin, celui de l'écologie, de la préservation de la nature, de l'attention à tous les peuples, de la fin des racismes et des ostracismes, de l'égalité réelle entre les hommes et les femmes dans tous les pays, c'est-à-dire ce qui pourrait être l'unique réussite de l'humanité. Pour l'instant, les programmes ne visent que la « performance » à court terme, les parents veulent des « résultats », et les élèves stressent de leur avenir passé à la moulinette. Mais c'est la planète qui n'a plus beaucoup d'avenir, et comme les Shadocks nous continuons à pomper dans le vide. » (p94, *ibid*) Elle reprend cette vision dans *Trop classe !* aux pages 24 : : « Chaque recul de l'ignorance, de la superstition, de la rumeur est une victoire pour les enseignants des écoles populaires et leurs élèves. Enseigner, ce n'est pas une succession de gestes techniques, c'est un acte politique fort, qui dit à chaque enfant qu'il a le droit d'accéder aux savoirs et à en tirer un pouvoir sur le monde. » et 44 : « Sans les qualités morales forgées chaque jour au feu des élans partagés, on a des individus qui souhaitent réussir, travaillent pour y parvenir ou s'effondrent lorsque cela n'advient pas, mais on n'a pas une société démocratique. On le voit chaque jour : fascismes, royalismes, superstitions et complotismes gagnent du terrain. Là encore, il ne suffira pas d'écrire au tableau une maxime pour obtenir le maximum. Il est indispensable de construire dès maintenant une société plus juste, dans les écoles mais aussi tout autour, afin de convaincre les enfants qu'il s'agit du bon chemin. Ce n'est pas gagné. » Ce n'est certes « pas gagné », mais l'éducation reste et restera un formidable outil de transformation sociale, comme le souligne Chambat citant encore une fois Pelloutier : « La question de l'enseignement est incontestablement la plus importante, car d'elle seule dépend tout la vie sociale » écrit-il [Fernand Pelloutier] dans « L'enseignement en société libertaire » » (p53)

Dans son livre de 1996 au titre évocateur (*Misères du présent, richesses du possible*), André Gorz conclue mieux que nous cette étude : « Je ne sais pas si ma manière de vouloir libérer les désirs, désentraver des imaginations aura été la bonne ; ni si des politiques allant dans le sens des orientations que j'ai esquissées seront jamais conduites. A ceux qui les rejettent d'emblée comme une « utopie », je dis seulement que l'utopie, au sens que ce terme a pris chez Ernst Bloch ou chez Paul Ricoeur, a pour fonction de nous donner, par rapport à l'état de choses existant, le recul qui nous permette de juger ce que nous faisons à la lumière de ce que nous pourrions ou devrions faire. » (p168)

10. Bibliographie

Baronne, Mocetti. (2016) "Intergenerational Mobility in the Very Long Run: Florence 1427-2011" *Bank of Italy Temi di Discussione* (Working Paper) No. 1060.

Barrère (2008) « De l'héritier au forçat, les élèves face à l'évaluation » Association Vacarme | *Vacarme* 008/3 n° 44 | pages 24 à 28

Barrère, (1198) « Les forçats de l'école » *SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation* N° 22 (105-113)

Bautier, Goigoux. *Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. Revue française de pédagogie*, volume 148, 2004. pp. 89-100

Bautier, Rayou (2013) « La littératie scolaire : exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves », *Education et didactique*.

Bautier et Rayou, 2009, *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : Presses Universitaires de France. (Chapitre 3) p97

Bautier, Rochex (1997) « Ces malentendus qui font les différences » » in Jean-Pierre Terrail (dir.), *La scolarisation de la France, Critique de l'état des lieux*, Paris, La Dispute, 1997, p. 105-122

Bernstein, (2006) *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique* Les Presses de l'Université Laval

Bonnery (2007). *Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques (CM2 / 6ème)*. Paris, La Dispute.

Bonnéry (2013) « L'enseignement de la musique, entre institution scolaire et conservatoires. Éclairages mutuels des sociologies de l'éducation et de la culture » *Revue française de pédagogie* 2013/4 (n° 185), pages 5 à 19

Bonnéry, Fenard (2013) « La scolarisation de la musique dans l'enseignement secondaire au travers de projets partenariaux » ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n°185. Lyon : INRP, p. 35-47.

Bourdieu (1979) « Les trois états du capital culturel », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 30.

Bourdieu, Passeron (1964) *Les Héritiers*, Editions de Minuit.

Chambat, (2015) *Pédagogie et révolution*, N'autre école (coll.), éditions Libertalia.

Claude, (2016) « Lire la peinture, lire le texte littéraire à l'école : une activité de même nature ? » *Education et didactique*.

Collet, (2019) « La poésie, à quoi ça rime ? Enquête sur les représentations de la poésie en classe de 6^{ème} » Mémoire sous la dir. de Marie-Sylvie Claude, ESPE Grenoble.

Condette, (2014) « Notes critiques », *Histoire de l'Education n°142* « Les associations de spécialistes : militantisme et identités professionnelles (XXe-XXIe siècle) », p260-263.

Cummins, Clark (2014) « Surnames and Social Mobility in England, 1170—2012 » *Human Nature*.

Decker, (2016) *Trop classe !* N'autre école (coll.), éditions Libertalia.

Decker, (2019) *Pour une école publique émancipatrice*, N'autre école (coll.), éditions Libertalia.

Dupriez, « Face à l'origine sociale, les écoles et les enseignants sont impuissants », dans l'ouvrage collectif dirigé par Rayou *Mythes et réalités : L'origine sociale des élèves* ed. Retz.

Draelants, Ballatore (2014) « Capital culturel et reproduction scolaire. Un bilan critique. Cultural capital and reproduction in education. A critical review » *Revue française de pédagogie, Recherches en éducation*

Eloy (2010) « Esthétisation du populaire, popularisation du savant : les stratégies d'utilisation de la culture juvénile dans le cadre du cours d'éducation », acte du colloque « Enfance et Nature »

Freire, (1970), *La pédagogie des opprimés*, Herder.

Frémeaux (2018) *Les Nouveaux Héritiers*, La République des Idées.

Krop (2014), *Élitisme et scolarisation de masse sous la Troisième République*. Presses universitaires de Rennes.

Lepage (2016), *Inculture(s) 2 Et si on empêchait les riches de s'instruire plus vite que les pauvres ? Une autre histoire de l'éducation*, conférence donnée à Noisiel.

Merle (2017) *La démocratisation de l'enseignement*, coll. Repères, ed. La Découverte

Mirza (2014) *L'intersubjectivité en questions. Agrégat ou nouveau concept fondateur pour la psychologie ?* Lausanne : Éditions Antipodes

Peyronie (1999), *Célestin Freinet, Pédagogie et émancipation*, Hachette Education

Pinçon-Charlot (2001) « Sur la piste des nantis, Les rallyes », *Le Monde Diplomatique*, p25.

Rayou (2018) « Pédagogie explicite » *Recherche et formation* n°87

Rayou (2019) *Mythes et réalités : L'origine sociale des élèves* ed. Retz., chapitre « les héritages décident de tout », p76

Sabin (2019), *Les joies du dehors, N°autre école* (coll.), éditions Libertalia.

Stiegler (2018) *Dans la disruption : comment ne pas devenir fou ?* coll. Babel Essai, ed. Flammarion.

11. Annexes

11.1. « Mauvaise graine », Cyborg, Nekfeu, 2016

« Mauvaise graine, mauvaise graine

Une mauvaise graine, yeah

À six ans, j'ai dû voir un psy, j'ai dû voir un psy

À seize ans, j'ai dû voir un psy, mauvaise graine

À six ans, j'ai dû voir un psy, j'ai dû voir un psy

À seize ans, j'ai dû voir un psy...

Mauvaise graine alors je mords le métal

J'ai pas besoin de leurs merdes ornementales

J'ai connu la galère et je n'en redemande pas

Je sais que devenir quelqu'un demande énormément de taf

Mauvaise graine, j'ai pas la tête de l'emploi

La mort vient scred', mais la mort ne ment pas

Les mômes espèrent d'la monnaie monumentale

Avant d'avoir le respect, essaye d'avoir le mental

Mais mauvaise graine soulèvera des montagnes

Je veux voir le mauvais chemin, déçu par nos voies

On ne confond pas l'honneur et l'orgueil

On a tous, dans le cœur, le rayonnement des supernovas

J'ai côtoyé des gens qui parlaient d'amitié

Mais qui n'avaient pas du tout les mêmes valeurs que moi

Ceux qui te font rigoler quand tout va bien

Mais qui ne seront jamais là quand le malheur te noie

La mort avant le déshonneur, la mort avant le déshonneur

Pour mes mauvaises graines

La mort avant le déshonneur, la mort avant le déshonneur

Y'avait des mecs dangereux chez mes ennemis

Un jour, ils ont commencé à menacer ma mif'

Alors je me suis armé par le biais d'un ami
Mais, Dieu merci, j'm'en suis jamais servi

Faut pas s'prendre pour c'qu'on n'est pas, nous-même, on s'connâit pas
J'ai fumé trop de shit noir, mais j'suis né pâle
Quand la galère te transforme en épave
On n'aime pas quand la coke passe dans le nez

Paf, la monnaie part comme on épargne
Ce monde est barge, on mérite seulement des baffes
Mauvaise graine, pas de trêve
Mauvaise graine, ne veut pas de traître

Ce soir, dans ton tiroir, tu foutras ta flasque (mauvaise graine)
Avant de t'endormir, elle t'en voudra, ta femme (mauvaise graine)
L'équipe était prête à prendre la foudre à ta place (mauvaise graine)
Mais t'as fait le traître, alors on flouterà ta face (mauvaise graine)

J'ai côtoyé des gens qui parlaient d'amitié
Mais qui n'avaient pas du tout les mêmes valeurs que moi
Ceux qui te font rigoler quand tout va bien
Mais qui ne seront jamais là quand le malheur te noie
La mort avant le déshonneur, la mort avant le déshonneur
Pour mes mauvaises graines
La mort avant le déshonneur, la mort avant le déshonneur

Pardonnez-moi, je n'ai pas l'esprit cartésien
Je viens de Paname, y'a pas de quartier sain
Moi, je ne veux qu'une femme, mais je ne suis qu'un homme
Si je n'vois pas ton âme, je regarde tes seins

On les taquine mais, les femmes, on respecte
Ne crois surtout pas qu'on aime cette image dégradante
C'est super triste, moi, je pense à ma sœur
La meilleure supportrice, tout en haut des gradins

Tu te noies dans l'alcool, moi, je faisais de même
Est-ce que, dans ta tombe, t'assumeras les rres-ve ?
On m'a viré de l'école depuis déjà deux mois
Mais maman vient d'tomber sur mes relevés

Man, attention, ça t'amène à des tensions
Parmi les gars d'l'époque, y'en a pas mal en détention
Maintenant, le jeune Grec fait d'la manutention
Mauvaise graine, je veux m'évader dans l'son

Viens dans ma dimension, le même sur scène ou en loge
Le même, pieds nus ou en Nike
Mon ami, le talent, ils font qu'en parler, nous, on l'a
On a freestylé dans l'allée, de long en large

On est les mêmes sur scène ou en loge
Les mêmes, pieds nus ou en Nike
Mon ami, le talent, ils font qu'en parler, nous, on l'a
On a freestylé dans l'allée, de long en large, ouais

Maman m'a dit : "Ne trahis pas ton éducation
Être là pour la famille dans la vie, c'est une obligation
Je ne comprends pas pourquoi tu agis comme un mauvais garçon
Je ne voudrai jamais de tes cadeaux tombés du camion »

11.2. « Nuit de Décembre », Musset, 1835.

« Du temps que j'étais écolier,
Je restais un soir à veiller
Dans notre salle solitaire.
Devant ma table vint s'asseoir
Un pauvre enfant vêtu de noir,
Qui me ressemblait comme un frère.

Son visage était triste et beau :

À la lueur de mon flambeau,
Dans mon livre ouvert il vint lire.
Il pencha son front sur ma main,
Et resta jusqu'au lendemain
Pensif, avec un doux sourire.

Comme j'allais avoir quinze ans,
Je marchais un jour, à pas lents,
Dans un bois, sur une bruyère.
Au pied d'un arbre vint s'asseoir
Un jeune homme vêtu de noir,
Qui me ressemblait comme un frère.

Je lui demandai mon chemin ;
Il tenait un luth d'une main,
De l'autre un bouquet d'églantine.
Il me fit un salut d'ami,
Et, se détournant à demi,
Me montra du doigt la colline.

À l'âge où l'on croit à l'amour,
J'étais seul dans ma chambre un jour,
Pleurant ma première misère.
Au coin de mon feu vint s'asseoir
Un étranger vêtu de noir,
Qui me ressemblait comme un frère.

Il était morne et soucieux ;
D'une main il montrait les cieux,
Et de l'autre il tenait un glaive.
De ma peine il semblait souffrir,
Mais il ne poussa qu'un soupir,
Et s'évanouit comme un rêve.

À l'âge où l'on est libertin,
Pour boire un toast en un festin,
Un jour, je soulevai mon verre.
En face de moi vint s'asseoir,
Un convive vêtu de noir,
Qui me ressemblait comme un frère.
Il secouait sous son manteau
Un haillon de pourpre en lambeau,
Sur sa tête un myrte stérile.
Son bras maigre cherchait le mien,
Et mon verre, en touchant le sien,
Se brisa dans ma main débile.

Un an après, il était nuit,
J'étais à genoux près du lit
Où venait de mourir mon père.
Au chevet du lit vint s'asseoir
Un orphelin vêtu de noir,
Qui me ressemblait comme un frère.

Ses yeux étaient noyés de pleurs ;
Comme les anges de douleurs,
Il était couronné d'épine ;
Son luth à terre était gisant,
Sa pourpre de couleur de sang,
Et son glaive dans sa poitrine.

Je m'en suis si bien souvenu,
Que je l'ai toujours reconnu
À tous les instants de ma vie.
C'est une étrange vision,
Et cependant, ange ou démon,
J'ai vu partout cette ombre amie.

Lorsque plus tard, las de souffrir,
Pour renaître ou pour en finir,
J'ai voulu m'exiler de France ;
Lorsqu'impatient de marcher,
J'ai voulu partir, et chercher
Les vestiges d'une espérance ;

À Pise, au pied de l'Apennin ;
À Cologne, en face du Rhin ;
À Nice, au penchant des vallées ;
À Florence, au fond des palais ;
À Brigues, dans les vieux chalets,
Au sein des Alpes désolées ;

À Gênes, sous les citronniers ;
À Vevey, sous les verts pommiers ;
Au Havre, devant l'Atlantique ;
À Venise, à l'affreux Lido,
Où vient sur l'herbe d'un tombeau
Mourir la pâle Adriatique ;

Partout où, sous ces vastes cieux,
J'ai lassé mon cœur et mes yeux,
Saignant d'une éternelle plaie ;
Partout où le boiteux Ennui,
Traînant ma fatigue après lui,
M'a promené sur une claie ;

Partout où, sans cesse altéré
De la soif d'un monde ignoré,
J'ai suivi l'ombre de mes songes ;
Partout où, sans avoir vécu,
J'ai revu ce que j'avais vu,

La face humaine et ses mensonges ;

Partout où, le long des chemins,
J'ai posé mon front dans mes mains,
Et sangloté comme une femme ;
Partout où j'ai, comme un mouton
Qui laisse sa laine au buisson,
Senti se dénuer mon âme ;

Partout où j'ai voulu dormir,
Partout où j'ai voulu mourir,
Partout où j'ai touché la terre,
Sur ma route est venu s'asseoir
Un malheureux vêtu de noir,
Qui me ressemblait comme un frère. »



Année universitaire 2019/2020

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Second degré

Parcours : Lettres Modernes

Titre du mémoire : Nekfeu, Musset et les figures de style, Enquête sur la pertinence d'un détour par la culture juvénile en classe de seconde

Auteur : Timothée Dejour

Résumé : Ce mémoire de master 2 tente de s'inscrire dans la continuité des travaux de recherche sur les malentendus socio-cognitifs et leurs conséquences dans la reproduction des inégalités au sein de l'institution scolaire française. Nous y interrogeons la pertinence d'un détour par la culture juvénile, en l'occurrence du rap, en classe de seconde. Il s'agit ici de comparer les commentaires que peuvent faire les élèves à partir d'un poème de Musset et d'un texte du rappeur Nekfeu afin d'étudier si le changement de support leur permet — ou non — d'être plus proches des réquisits scolaires. Nous montrons finalement que dans un cas comme dans l'autre, les élèves restent en grande partie prisonniers du cadre scolaire et de ce qu'ils pensent être les attendus en classe de français.

Mots clés : enseignement du français, malentendus socio-cognitifs, reproduction des inégalités, commentaire littéraire, sociologie des apprentissages

Summary : This thesis try to be in the line with research works on misunderstandings and consequences of them about inequalities in the French school system. We will question the relevance of a curve through youth culture — rap music in that case — in highschool. It is a question here of comparing the comments which the pupils can make starting from a poem of Musset and a text of

the rapper Nekfeu in order to study if the change of support allows them - or not - to be closer school requirements. We finally show that in one case as in the other, the students remain largely prisoners of the school environment and of what they think are expected in French class.

Key words : teaching of French, socio-cognitive misunderstandings, reproduction of inequalities, literary commentary, sociology of learning