
Contrats didactiques et contrats sociaux du travail hors la classe

Didactic and social contracts of school work outside school

Séverine Kakpo et Patrick Rayou



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/807>

DOI : 10.4000/educationdidactique.807

ISBN : 978-2-7535-1624-3

ISSN : 2111-4838

Éditeur

Presses universitaires de Rennes

Édition imprimée

Date de publication : 1 octobre 2010

Pagination : 57-74

ISBN : 978-2-7535-1300-6

ISSN : 1956-3485

Référence électronique

Séverine Kakpo et Patrick Rayou, « Contrats didactiques et contrats sociaux du travail hors la classe », *Éducation et didactique* [En ligne], 4-2 | 2010, mis en ligne le 01 avril 2012, consulté le 08 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/807> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.807>

CONTRATS DIDACTIQUES ET CONTRATS SOCIAUX DU TRAVAIL HORS LA CLASSE

Séverine Kakpo (CIRCEFT-ESCOL)

Patrick Rayou (CIRCEFT-ESCOL)

Résumé : Cet article s'intéresse au travail hors la classe des élèves et présente les résultats de recherches conduites en classe, à la maison et dans un dispositif d'aide aux devoirs. Développant une approche sociologique soucieuse de s'articuler aux enjeux didactiques des apprentissages, il se propose d'analyser la circulation et la transformation des savoirs entre l'école et son « extérieur » et de mettre en évidence les processus de construction des inégalités d'apprentissage qui sont à l'œuvre dans l'externalisation du travail des élèves.

Mots-clés : travail hors la classe, contrats didactiques, inégalités d'apprentissage..

Séverine Kakpo & Patrick Rayou

Introduction

Notre intérêt pour les inégalités d'apprentissage nous incite à étudier des situations qui mettent en évidence les processus mêmes de leur développement. Le travail hors la classe des élèves, parce qu'il est relativement peu cadré par l'institution scolaire, parce qu'il suppose de la part des élèves une autonomie que tous n'ont pas nécessairement acquise ou encore parce qu'il fait intervenir une pluralité d'acteurs aux intérêts divergents nous semble, de ce point de vue, un analyseur particulièrement pertinent de leur construction au quotidien (Rayou, 2009). Se déroulant dans un espace sécant entre l'école et la société. Il constitue également une invitation à faire dialoguer des approches qui mènent souvent une existence indépendante. La sociologie d'une part qui, bien que très attentive aux jeux d'intérêts qui s'expriment, à cette occasion, autour de la maîtrise sociale des savoirs (Glasman, 1992, 2001, 2004), ne l'est pas nécessairement aux demandes cognitives faites aux élèves et à ce qu'ils peuvent trouver à leur disposition pour y faire face. La didactique d'autre part qui, même lorsqu'elle s'intéresse à l'activité conjointe des élèves et des maîtres (Sensevy et Mercier, 2007), ne donne pas au « milieu » dont elle traite une teneur qui rende compte des enjeux sociaux des apprentissages, a fortiori lorsque interviennent dans les transactions des acteurs qui compliquent le jeu circonscrit au cadre de la classe.

Les recherches dont cet article livre des résultats ont voulu éclairer quelques zones d'ombre d'une pratique banale et pourtant encore assez mysté-

rieuse. Elles ont pour cela emprunté à la sociologie et à la didactique, se risquant à mettre à contribution certains de leurs concepts qui, sans être bien évidemment réductibles les uns aux autres, nous semblent pouvoir converger dans l'appréhension d'une même réalité. L'une et l'autre parlent notamment de contrats, de milieux ou de transactions et peuvent, ce faisant, rendre compte de beaucoup des enjeux du travail des élèves hors la classe. Un programme de « sociodidactique » (Lahire, 2007b ; Lahire et Johsua, 1999) exigerait très vraisemblablement une élucidation supérieure de ce qui constitue des homologues conceptuelles ou de simples résonances d'une approche à l'autre. Notre propos est plus modeste et vise surtout à approcher un objet peu investigué en leur empruntant une double logique de contextualisation des situations d'apprentissage et d'attention aux réquisits des savoirs scolaires.

Pour développer ce point de vue, nous nous appuyons sur trois recherches qui veulent s'attacher à la circulation et à la transformation des savoirs entre l'école et son « extérieur ». La première a concerné, entre 2005 et 2007, des élèves d'une école et d'un collège du Val de Marne. La seconde s'est intéressée en 2008 à un dispositif d'aide aux devoirs en Seine St Denis. La troisième, en cours, concerne les lectures scolaires au domicile de familles populaires, le plus souvent issues de l'immigration, de la même académie. La centration sur des publics généralement désignés comme « défavorisés » vise à montrer, au miroir grossissant de la difficulté scolaire la plus grande, ce qu'impliquent les processus d'apprentissage scolaires en termes de mobilisation de ressources

nécessaires à la réussite scolaire et que l'école ne procure pas toujours. Si notre propos fait siennes les enquêtes quantitatives à disposition, notre méthode est fondamentalement qualitative. Elle consiste dans des observations de séances d'apprentissage en classe, dans des études surveillées ou dans les locaux d'associations, au domicile des familles. Nous essayons d'être attentifs à ce qui circule et se transforme entre les différents univers, aux dispositifs qui organisent les différentes activités. Des traces de celles-ci (photocopies de manuels, de cahiers, de cahiers de textes, de devoirs ; vidéos de séances d'accompagnement) étayaient nos analyses tout autant qu'elles servent à dégager et confronter les logiques d'action des entretiens que nous avons conduits avec tous les types d'acteurs concernés par le travail hors la classe.

Dans cet article, nous nous intéressons d'abord aux interférences qui, dans ce type d'activité pour la classe en dehors de la classe, peuvent opacifier la tâche de chacun des acteurs ou groupes d'acteurs. Nous tentons de prendre au sérieux les aspects du contrat didactique mis en jeu par les apprentissages et les confrontons aux réalités empiriques rencontrées dans nos enquêtes. Nous tentons ensuite de montrer que les nombreux malentendus que nous identifions ont de très fortes racines dans la tendance à l'externalisation, voire à la sous-traitance de ce travail qui s'est manifestée dans l'histoire récente du système éducatif. Nous proposons enfin des pistes d'analyse de « didactiques » familiales à notre avis plus explicatives des difficultés scolaires des enfants de milieux populaires que les habituelles évocations de la démission de leurs parents.

Des contrats opaques

La thématique du contrat sort selon nous de son statut de lieu commun (Rayou, 2005) lorsqu'on l'aborde du point de vue des exigences internes aux savoirs scolaires pour l'articuler avec les manières dont les acteurs sociaux y souscrivent. Comment répondent-ils à la nécessité de tomber d'accord sur des contenus de savoir ? Comment organisent-ils le temps de la cognition ? Comment se partagent-ils les différentes responsabilités des apprentissages ? Ces interrogations semblent communes aux disciplines que nous convoquons. Le « triplet didactique » emprunté ici à G. Sensevy (2007) n'épuise certaine-

ment pas la réalité du contrat didactique, mais nous paraît particulièrement pertinent pour structurer nos données de recherche.

La finalité du travail hors la classe

La mésogénèse est, pour le didacticien, l'élaboration d'un système commun de significations au professeur et aux élèves au sein duquel les transactions didactiques trouvent leur sens. Elle veut répondre à la question « comment quoi ? », qui vise à identifier le contenu épistémique précis des transactions didactiques (Sensevy, 2007). Elle ne se met pas spontanément en place car elle suppose que chacun des protagonistes, enseignants comme élèves, identifie suffisamment la nature des apprentissages en jeu. Dans le cas du travail hors la classe, cette élaboration est d'autant plus délicate qu'elle suppose que les élèves comprennent les consignes données par les enseignants et transportent de l'école à la maison les apprentissages et acquisitions opérés dans la première pour les rapatrier, si possible consolidés, après un passage dans un milieu didactique différent. Certes ce travail, communément appelé « devoirs du soir », est une pratique ancienne. Maintenu jusqu'à nos jours, parfois malgré des interdictions ministérielles¹, il répond aux très fortes attentes contemporaines de construction de l'autonomie intellectuelle des élèves (Lahire, 2007a). Cependant la banalisation d'une pratique n'est pas en elle-même une garantie de son efficacité cognitive et l'on peut se demander si, pour beaucoup d'élèves, une telle autonomie n'est pas présumée alors même qu'elle reste largement à construire pour leur permettre de prendre place dans la transaction.

La chose est d'autant plus complexe que, dans le contrat didactique à nouer, les attentes des adultes prescripteurs ne sont pas clairement déterminées. Les finalités poursuivies par les enseignants sont en effet nombreuses et parfois contradictoires (Cooper, 1989 ; Glasman, 2004). Souvent donnés pour fixer des notions ou des techniques intellectuelles apprises en classe, les devoirs peuvent aussi servir à combler ce qui n'a pu y être fait et sortent largement du cadre « normal » de l'apprentissage. Ils peuvent aussi inciter à des recherches sur des thèmes qui n'ont pas été traités en commun, ou encore servir à récompenser des élèves jugés travailleurs mais peu performants ou

à punir la classe ou certains élèves, etc. Cette hétérogénéité des pratiques s'accompagne d'un scepticisme assez partagé des enseignants tant sur le bénéfice réel de ce travail que sur l'honnêteté des productions. Plus que d'un véritable contrat dans lequel chaque partie assume ce qu'elle a à faire, le travail hors la classe, souvent prescrit sur le mode du « non, mais quand même » (Glasman, id. p 49), donne l'impression d'une pratique partagée qui ne se maintient que par sa propre inertie. L'enseignant qui n'en donne pas peut se trouver fragilisé face à des parents qui ne manquent pas de le mettre en opposition avec ses collègues qui en prescrivent. Les parents, de leur côté, même mis à l'épreuve par la poursuite de l'école dans leur domicile, redoutent la jachère intellectuelle de leurs enfants et s'instituent en quelque sorte en prescripteurs secondaires. Peu abordée dans la formation des enseignants, la pratique du travail hors la classe paraît relever d'une doxa professionnelle rarement interrogée collectivement.

Nos observations de classes et les entretiens avec les enseignants nous ont permis de délimiter trois finalités du travail hors la classe qui convergent toutes vers l'acquisition d'un « pli » du travail qu'il s'agit de faire prendre. Dans leur esprit, celui-ci s'acquiert par un mouvement d'abstraction progressive. Il s'agit tout d'abord d'un pli mémoriel (« enfoncer le clou ») : apprendre une leçon, répéter une technique pour la fixer et revenir en classe avec des savoirs suffisamment stabilisés pour garantir de nouveaux apprentissages. Mais les travaux du soir doivent aussi permettre d'acquérir un pli de transfert (« apprendre intelligemment ») : traiter des exercices variés, dans plusieurs disciplines, apprend à travailler intellectuellement, c'est-à-dire à construire et mobiliser des schèmes généralistes dont l'intérêt va bien au-delà de ce dont il faut s'acquitter pour tel ou tel jour. Enfin, par-delà la résolution de tel ou tel type de problème, il s'agit, plus fondamentalement encore, de prendre le pli de la forme scolaire (Vincent, 1980) (« apprendre le goût de l'effort »), de développer une capacité de travail personnel nécessaire aux scolarités de longue durée. Pour les enseignants, le travail hors la classe est un moment privilégié de construction progressive de cette autonomie intellectuelle, disposition générale qui s'acquiert à partir d'exercices toujours spécifiques.

Un tel schéma reste cependant très largement idéal pour de très nombreux élèves. Car malgré

leur application, ils tendent souvent à confondre les supports de l'activité scolaire et sa visée. Le montage d'un circuit destiné à mettre en évidence le courant électrique peut ainsi faire écran à la nature du phénomène physique qu'il s'agit d'appréhender (Bonnéry, 2007). Là où certains vont être capables de « secondariser » les objets qui leur sont proposés (Bautier et Goigoux, 2004), d'autres, confortés en cela par les évolutions curriculaires et la diffusion de certaines vulgates pédagogiques (Bautier et Rayou, 2009), vont s'en tenir à l'ici et maintenant de l'activité et ne pas se frayer un accès à la totalité du phénomène cognitif. Ces confusions, déjà présentes dans la classe, ne peuvent que s'amplifier lorsque les enseignants, à l'occasion du travail du soir, n'articulent pas suffisamment les exercices qu'ils donnent aux finalités qu'ils poursuivent et que les élèves, livrés à eux-mêmes ou aidés par d'autres adultes qui peuvent troubler davantage encore le jeu, identifient mal les objectifs et les moyens de les atteindre. Si tout ce qui concerne un exercice ne peut évidemment être révélé aux élèves sous peine de compromettre l'apprentissage lui-même, il semble qu'avec le travail hors la classe on aille souvent au-delà. Il s'apparente en effet aux pédagogies invisibles (Bernstein, 2007/1975) qui, imprégnées de l'idée que l'élève doit apprendre seul, lui dévoluent aussi la charge d'instaurer des rapports adéquats aux objets matériels et symboliques exportés provisoirement dans la sphère domestique, où ils n'ont a priori ni forcément le même sens ni surtout la même fonction. Or tous les élèves ne sont pas également préparés à une telle autonomie (Thin, 1998).

Le temps des apprentissages

Pour garantir les apprentissages en classe, l'accord sur la nature des contenus épistémiques en jeu se double d'un accord sur les processus temporels qui organisent le passage d'un savoir à un autre. Or cette chronogénèse (« comment quand ? », Sensevy, *ibid*) n'est pas toujours maîtrisée par les enseignants car elle ne dépend pas que de la cohérence intellectuelle de la leçon. Dans le réel de la classe, le temps prévu par le professeur lors de sa préparation peut s'avérer une fiction eu égard aux conditions de mise en œuvre avec des élèves (Assude et Mercier, 2007). Lors même que les élèves de l'école primaire collaborent activement avec le maître ou la maîtresse en s'inscri-

vant sans rechigner dans le jeu réglé des questions et des réponses, ils peuvent poursuivre des logiques d'action qui ne sont pas forcément en harmonie avec les attentes de ceux qui conduisent la leçon, voire les contrarient. Dans le cas d'une séquence d'observation réfléchie de la langue en CM2, par exemple, nous avons vu des élèves rivaliser d'ardeur pour lever le doigt, tendre leur ardoise, proposer des réponses. Soucieux de faire avancer le cours, les enseignants engrangeaient souvent celles qui s'inscrivaient dans leur canevas et les transformaient au tableau en réponses « officielles ». Ils ne paraissaient pas toujours conscients de la multitude de réponses erronées qui ne s'inscrivaient pas dans leurs attentes. Ils ne voyaient pas que beaucoup de garçons notamment s'emparaient du dispositif pour poursuivre dans la classe des compétitions commencées dans la cour de récréation et pour lesquelles les enjeux de statuts, de réputation, de popularité, l'emportaient largement sur les intérêts cognitifs.

Pour ces élèves, le temps progressif de l'apprentissage tel que le tableau en enregistrait les traces devenait celui d'un jeu au cours duquel chaque nouveau coup, loin des présupposés de cumulativité et de progressivité du professeur, permettait, sur le modèle d'une loterie, de retenter sa chance. L'essentiel n'était pas de donner la réponse correcte, mais que celle-ci soit prise en compte par l'adulte qui faisait autorité et vaille comme marque d'une supériorité dans un monde enfantin très largement fait d'épreuves au cours desquelles on se mesure sans cesse aux autres pour savoir qui on est (Rayou, 1999). L'acquiescement de l'enseignant, l'enregistrement de sa réponse semblaient alors valoir beaucoup plus que la maîtrise des subtilités du plus-que-parfait. De la même manière, nous avons vu, dans un cours de 6e consacré aux substituts nominaux, un jeune Miguel lever le doigt en permanence au long de la séance. Dépit de n'être pas interrogé, il lançait des imprécations aux chanceux qui pouvaient s'exprimer (« *Tu veux la guerre, tu vas l'avoir* ») et mimait des pleurs à chaque fois que l'enseignante ne le sollicitait pas. Une fois son tour venu, il n'a plus su à quelle question il fallait répondre et a déclaré froidement qu'en fait il demandait la permission de jeter un mouchoir en papier dans la corbeille. De telles stratégies de « freinage », classiques chez tous les acteurs sociaux désireux de desserrer l'emprise d'une institution, sont évidemment maîtrisés par les plus jeunes et

s'installent d'autant plus que ceux qui sont en charge de l'activité vivent sur l'illusion d'un passage immédiat et total du prescrit au réel (Perrenoud, 1984).

À la suite de ces deux observations, nous sommes allés voir ces élèves faire le travail du soir donné lors de ces séances. Car, comme pour la mésogénèse, les ambiguïtés sur le temps de l'apprentissage se renforcent dès qu'ils quittent l'établissement scolaire. Bien des enseignants seraient surpris, même lorsqu'ils ont pris la peine de dicter ou photocopier le texte des devoirs, des distorsions qui interviennent entre ce qu'ils attendent et ce qui est interprété par les élèves. Plusieurs des collégiens observés exaspéraient leurs parents en téléphonant à des camarades de classe qu'ils venaient de quitter, pour tenter d'établir une version plausible de l'intitulé des devoirs. Le conflit entre la prolongation du temps de l'entre-soi permise en toute « légalité » par ces échanges et la continuité supposée par les enseignants entre la classe et le hors-classe était patent. Induit sans doute par le fait que, dans le cas des cours de CM2, les deux enseignants observés avaient, à l'issue d'une heure et demie d'activité en classe destinée à repérer et construire les temps composés du passé, dicté, en début d'après-midi, un résumé de la leçon. La plupart des élèves que nous avons vus ont fait beaucoup de réponses fautives, ne parvenant pas à relier ce qui était censé avoir été construit le matin et ce qui était requis le soir comme simple application de la leçon. Aucun d'entre eux n'a fait référence à la chasse aux bonnes réponses qui les avait pourtant beaucoup occupés, mais pratiquement tous ont déclaré reprendre les exemples de la leçon dictée qu'ils ont adaptés, avec plus ou moins de bonheur, à l'exercice du soir (« *J'ai regardé la leçon et j'ai regardé la terminaison du verbe et j'ai fait une phrase avec d'autres mots* » ; « *J'ai fait pareil que dans la leçon, j'ai juste ajouté l'apostrophe.* »). Une rupture temporelle nous est également apparue à propos du cours de 6e. Après avoir incité les élèves à trouver des substituts nominaux pour des personnages de *Barbe bleue*, l'enseignante leur a en effet demandé de faire la même chose chez eux à propos d'un conte que chacun écrit parallèlement. Bien peu d'entre eux parvenaient à faire le lien entre une leçon de grammaire qui ne se donnait pas comme telle et les gains que son assimilation pouvait leur procurer pour continuer à donner vie à leurs propres personnages. Ils prenaient donc l'exercice du soir comme une formalité scolaire supplémen-

taire, apparemment pas comme une occasion de construire les compétences scripturales visées pour eux par le professeur.

Très centrés sur le déroulement temporel des séquences de cours qu'ils ont préparées les enseignants tendent à confondre le prescrit et le réel des apprentissages et à minimiser les interférences liées au fait que leurs élèves vivent dans plusieurs mondes à la fois. Or les contaminations du temps idéal de l'étude par celui de l'expérience sociale sont d'autant plus à l'œuvre que les élèves ne sont plus protégés des inévitables distractions par les dispositifs que l'école a historiquement mis en place en son sein. La contribution des différents acteurs à la réalisation des tâches liées au travail hors la classe peut ajouter à cette confusion.

Les acteurs du travail hors la classe

L'économie des transactions didactiques, qui « repose sur une grande complexité communicationnelle » (Sensevy, 2007, p. 22), exige, en plus d'un accord sur les contenus épistémiques et sur les processus temporels en jeu, un accord sur le partage des responsabilités entre acteurs de l'action. « La topogénèse pose la question *qui ?* plus précisément *comment qui ?* [et] incite à identifier comment le contenu épistémique de la transaction est effectivement réparti entre les transactants » (p. 32). Avec l'externalisation du travail des élèves hors de la classe et/ou hors de l'école, les règles du contrat qui régissent le jeu didactique en matière de division des tâches entre élèves et enseignants risquent d'être opacifiées, voire contrariées, par l'intervention d'acteurs *rapportés* – parents d'élèves, pairs, animateurs socioculturels, assistants pédagogiques etc. – dont la « part d'action » dans la transaction ne fait que rarement l'objet d'une programmation contractuelle.

Le rôle didactique des parents, qui nous occupe plus particulièrement, relève bien souvent d'un impensé puisque les enseignants se figurent volontiers qu'il se borne à une simple incitation à se mettre au travail, à un seul encouragement moral, ou encore à de simples tâches de vérification « non-didactiques » et donc impropres à faire bouger les lignes de partage entre territoires placés sous la responsabilité de l'élève et ceux placés sous la responsabilité du

professeur. C'est donc sur la base de cette croyance en une division bien nette des tâches entre « chargé d'instruction » et « chargé d'éducation » (Maulini, 2000) que les parents d'élèves sont appelés, avec un volontarisme redoublé dans les quartiers populaires (Périer, 2005), à s'investir dans le suivi du travail de leurs enfants. Cette croyance relève sans doute moins d'une naïveté que d'un certain « confort », qui dispense les enseignants de penser le rôle complexe de ces acteurs familiaux et, plus largement, dispense l'institution de questionner, du point de vue de l'équité, la pertinence de ses pratiques d'externalisation. Les débats que suscite la récente multiplication, au sein de l'institution, de dispositifs d'aide aux devoirs, contrarient d'ailleurs très nettement l'idée qu'il puisse exister des modalités d'accompagnement du travail scolaire des élèves purement « non-didactiques » puisque les enseignants eux-mêmes se montrent très préoccupés par le fait que ces dispositifs ne soient pas toujours encadrés par des professionnels, voire par des spécialistes disciplinaires (van Brederode, 2009). Ce souci met parfaitement en exergue l'ambiguïté et l'opacité qui s'attache au rôle dévolu par les enseignants aux parents d'élèves. D'ailleurs, lorsqu'ils décèlent chez certains quelque aptitude à prendre part aux transactions, les enseignants n'hésitent souvent pas à instaurer une topogénèse d'un genre nouveau en sollicitant expressément la participation didactique des parents. Mais, les territoires placés alors sous la responsabilité des acteurs familiaux ne font que rarement l'objet d'une cartographie explicite et c'est donc autour d'une notion particulièrement floue – « l'aide » – que se nouent des « partenariats » dont il est à craindre qu'ils ne reposent pas nécessairement sur les mêmes fondements contractuels.

Que leur participation aux transactions didactiques soit expressément sollicitée ou récusée par les enseignants, les parents des catégories populaires auprès desquels nous enquêtons, profondément gagnés par la montée de la préoccupation scolaire, s'embarrassent quant à eux peu des questions se rapportant à la division traditionnelle des tâches entre « chargé d'instruction » ou « d'éducation ». Dès lors qu'ils disposent d'un capital linguistique et scolaire minimum, qui se réduit parfois à une maîtrise très incertaine de la langue française et à quelques années de scolarisation, investir le champ des apprentissages leur apparaît comme une évidence, une nécessité.

D'ailleurs, comment pourraient-ils se maintenir en marge de la question des savoirs alors même que nous avons pu constater – rejoignant en cela les résultats de travaux antérieurs (Terrail, 1997) – que les enfants qui sont le plus aidés sont aussi (inévitablement ?) ceux qui sont le plus en difficulté à l'école ?

La participation des parents au jeu didactique doit nous conduire à réinterroger les concepts de base de la didactique puisque l'action conjointe que cherchent à décrire les didacticiens ne s'inscrit plus exclusivement « dans une relation ternaire entre le savoir, le professeur et les élèves » (Sensevy, 2007, p. 15) et que les parents y ont désormais leur « part ». Quelles formes de perturbation du jeu didactique sont susceptibles d'être engendrées par l'entrée en scène de *ces acteurs rapportés*, notamment de ceux qui sont les moins familiers des logiques scolaires ? Nous nous proposons de décrire sommairement ici les principaux processus d'opacification ou de brouillage qu'il nous a été donné de voir à l'œuvre, certains feront l'objet d'un développement conceptuel et empirique dans la suite de l'article (cf. § intitulé « des sujets génériques aux sujets réels »). Soulignons tout d'abord que les transactants familiaux peuvent troubler le partage des responsabilités entre enseignants et élèves en contrevenant à la clause fondamentale *proprio motu* et en faisant adopter à leurs enfants des « stratégies gagnantes de faible valeur » parce que « pauvres en savoir » (Sensevy, 2007, p. 20). Ce n'est pas que les parents de notre enquête se situent toujours d'emblée dans une pure « logique d'acquiescement » de la tâche (Bautier, Charlot & Rochex, 1992) mais plutôt que, confrontés à des élèves-enfants, leurs interventions s'inscrivent dans une logique d'action fondamentalement plurielle, qui articule considérations didactiques, sociales, symboliques, affectives etc. La « part d'action » des parents peut aussi induire des transformations d'ordre mésogénétique (« comment quoi ? ») puisqu'ils sont susceptibles d'introduire dans le milieu de nouveaux objets, matériels ou conceptuels, propres à modifier ou à opacifier – par la surimposition même de nouveaux enjeux et de nouveaux contrats – le contenu épistémique des transactions. L'intervention des parents peut également transformer l'économie chronogénétique des transactions didactiques (« comment quand ? ») puisque certains sont tentés – dans le but de favoriser les apprentissages de leurs enfants – de « prendre de l'avance »,

c'est-à-dire de faire avancer le temps didactique à un rythme de progression qui n'est pas celui prévu par l'enseignant. Enfin, la participation didactique de ces « nouveaux » transactants s'inscrit dans un cadre plus large que celui des seuls devoirs ; nombreux sont les parents de notre étude qui, dotés d'une forte croyance en « l'équivalent travail » (Barrère, 1997), sont eux-mêmes prescripteurs de transactions « à visée scolaire » qui mettent en jeu des contenus et/ou se fondent sur des contrats didactiques qui ne sont pas toujours en conformité avec les normes qui prédominent à l'école. C'est donc bien à tous les niveaux du triplet didactique que cette « nouvelle donne » du jeu didactique risque d'introduire du « jeu ».

C'est pour distinguer les angles d'analyse que nous avons voulu présenter de manière séparée les composantes épistémiques, temporelles et transactionnelles du contrat qui structure le travail hors la classe. Mais il est quasiment impossible d'en présenter une sans maintenir les autres en arrière-plan, car, dans la réalité, elles sont étroitement imbriquées. La nature de ce qui est donné à faire suppose en effet un certain type de processus et une place particulière occupée dans la circulation des savoirs scolaires. Les conditions d'apparition et de développement de cette organisation du travail des élèves peuvent rendre compte des effets de brouillage de ces différents registres d'où procède précisément le sentiment de difficulté à maîtriser l'exercice qu'exprime chacun des groupes d'acteurs.

Des apprentissages socialement construits

Milieux didactiques et territoires sociaux

Une des caractéristiques du travail hors la classe est de compliquer le schéma classique de l'agir ensemble des enseignants et des élèves. Celui-ci, jamais facile à construire dans la classe se trouve confronté à l'existence de deux milieux pour l'étude entre lesquels il doit transiter. L'action conjointe du maître et des élèves se voit ici compliquée par le fait que, même considéré comme « auxiliaire » de la situation d'apprentissage principale (Johsua & Félix, 2002), le milieu hors-scolaire n'est pas spontanément structuré par les attentes liées à la forme scolaire. Comme le montre Christine Félix, alors que les élèves

réputés bons font clairement le lien entre le système didactique principal et le système didactique auxiliaire lorsqu'ils apprennent leurs leçons ou font un exercice, les élèves réputés faibles se trompent régulièrement sur la nature des objets à travailler et s'épuisent souvent à recréer les gestes d'une étude qu'ils pensent ne jamais avoir faite en classe (Félix, 2002). Une des difficultés à comprendre les problèmes récurrents des devoirs du soir tient vraisemblablement à ce que les distorsions qui peuvent survenir entre ces deux univers n'ont été que rarement investiguées. Il est tout à fait important de s'intéresser aux logiques cognitives qui doivent présider au travail des élèves dans l'un et l'autre milieu, mais il faut sans doute aussi s'intéresser aux logiques sociales qui les traversent et les renforcent ou les amoindrissent. Car ces milieux didactiques sont aussi des territoires sociaux et, s'il est naïf d'imaginer que l'école est un sanctuaire à l'abri de leurs influences, il le serait encore plus de penser que, dans les espaces des salles d'étude, des associations d'aide aux devoirs, des logements familiaux ou des sites internet qui se consacrent à cet exercice, les logiques de l'apprentissage scolaire règnent sans concurrence. L'examen de deux tendances dans l'organisation du travail des élèves dans l'école française permet de mieux comprendre en quoi les logiques d'apprentissages et les logiques des acteurs de l'école peuvent entrer en convergence ou en dissonance.

La première est celle d'une « externalisation » du travail des élèves hors de la classe et hors de l'école. Une caractéristique des habitudes professionnelles des enseignants est une tendance à confondre « faire cours » et « faire apprendre les élèves » (Charlot, 1997). Prescrivant beaucoup de travail, ils prennent relativement peu en charge les articulations entre ce qui relève du caractère matériel des tâches et ce qu'elles apportent d'un point de vue cognitif (Barrère, 2003). Ces caractéristiques s'inscrivent vraisemblablement dans le progressif découplage des moments où c'est l'enseignant qui agit et ceux où ce sont les élèves. Les historiens de l'éducation nous montrent ainsi que le travail des élèves, longtemps effectué sous les yeux et avec l'aide du maître, a progressivement glissé vers l'étude pour devenir, notamment dans les années 1960, un phénomène essentiellement extra-scolaire (Chartier, 1991 ; Poucet, 2008 ; Prost, 1983 ; Savoie, 2003) ². Ce qui pourrait apparaître comme un phénomène purement organisationnel (supprimer les internats, intégrer dans le corps des professeurs certaines

catégories de personnels, ou encore aider des aides éducateurs à entrer dans les métiers de l'enseignement) affecte évidemment aussi les apprentissages. L'idée d'une discontinuité entre les phases d'apprentissage et celles d'exercice s'accréditant, le « sur-ajustement » des activités dans la classe et le « sous-ajustement » de ces activités à l'extérieur (Bautier & Goigoux, 2004) peut induire beaucoup de confusions chez des élèves qui, effectuant mal le lien entre ce qui est générique et ce qui est spécifique dans le travail intellectuel, passent à côté d'un des exigences les plus fortes de l'école. La seconde tendance est celle d'une individualisation de l'aide au travail hors la classe. Du cours particulier au coaching (Glasman, 2004), les compléments donnés à la scolarité tentent de plus en plus de s'adapter aux spécificités des élèves. Et il peut paraître tout à fait souhaitable que chacun d'entre eux soit aidé à travailler ses points faibles ou développer ses points forts. Cependant, en raison du faible lien établi entre les milieux scolaire et non scolaire de l'étude, les phases collectives et individuelles des apprentissages se trouvent souvent en tension. Tenter de remédier aux difficultés particulières d'un élève après la classe n'a pas grand sens si l'on ne sait pas pourquoi il n'a pas appris correctement une première fois. Car, sauf à renoncer à tout ce que nous pensons avoir appris des nombreux travaux qui montrent la prégnance des apprentissages faits en commun (Monteil et Hugué, 2002), il paraît très dommageable de ne pas s'intéresser d'abord aux processus pour lesquels tel ou tel élève ne peut accéder au capital culturel déposé dans les objets matériels et symboliques qui l'entourent. Les « bons » élèves de Christine Félix, qui déclarent de façon unanime que c'est dans la classe que se déroule l'essentiel de leurs apprentissages semblent valider les leçons de Vygotski (1934), selon qui les apprentissages sont inter-psychologiques avant de devenir intra-psychologiques. Tenter d'individualiser le travail des élèves hors la classe sans savoir ce qui est porté par eux du cadre commun d'activité (Brossard, 2004) nécessaire aux apprentissages scolaires fait courir des risques de méprise sur ce qui est réellement exigé par l'école.

Intérêts et stratégies

Le bon sens et les théories de l'apprentissage nous convainquent assez aisément que le travail fait en classe a besoin d'être consolidé dans un second

temps hors de celle-ci et ce d'autant plus que leur progression dans le système scolaire confronte les élèves à des programmes plus lourds. Il peut alors paraître logique que les moments de l'étude (apprendre des notions puis les fixer par l'exercice) correspondent à des « moments » sociaux (une prise en charge par les enseignants puis par les parents ou d'autres adultes) spécifiques et que se mette en place une division du travail dans laquelle chacun tient son rôle sans empiéter sur celui de l'autre. Nos enquêtes nous montrent tout autre chose, car la zone d'incertitude que constitue l'exercice d'un travail scolaire dans des lieux et des moments non scolaires est particulièrement propice au déploiement des tensions autour de l'école propres à la société française. L'incapacité du ministère de l'Éducation à faire respecter, depuis 1956, l'interdiction des devoirs écrits dans le primaire est sans doute à interpréter comme le fait que même si les enseignants et les familles ne sont convaincus ni de leur efficacité, ni de leur équité, ils contribuent cependant, chacun de leur côté, à leur maintien car ils sont une occasion de transactions acceptables entre deux groupes d'acteurs que l'école de la république a pris un grand soin à faire tenir à distance l'un de l'autre. L'intérêt cognitif de ce travail est ainsi concurrencé, voire supplanté, par de très nombreuses stratégies de maîtrise. Celles des adultes, déjà évoquées, celles, aussi, des élèves, qui peuvent freiner les apprentissages en s'y livrant avec plus ou moins de zèle et se mettent en règle simultanément avec les familles et l'école tout en les réalisant *a minima*.

Les intérêts et stratégies des collectivités territoriales, des associations d'aide, des prestataires privés se développent également avec la prise de conscience de l'importance croissante de la scolarisation et de la certification pour les jeunes générations. Selon des logiques assez éloignées des préoccupations d'apprentissage, ces groupes sociaux tentent d'investir l'école par le biais du travail hors la classe. Les élèves d'un de nos terrains parisiens sont ainsi pris en charge de manière très volontariste par des enseignants de leur école payés par la municipalité ou par deux associations d'aides aux devoirs. Achevant leur CM2, ils traversent la rue pour aller au collège et ne reçoivent plus aucune aide, le département ayant une politique scolaire très différente de celle de la commune. Dans l'école bordelaise étudiée, il est admis que les parents viennent chercher leurs enfants

à l'étude surveillée à l'heure qui leur convient, ce qui ruine à peu près toute action concertée des enseignants pour organiser le travail des élèves. Un des coordonnateurs REP³ que nous avons rencontrés nous a dit consacrer beaucoup d'énergie à essayer de pacifier des relations envenimées par des conflits de compétences :

« Les choses récurrentes, c'est par exemple la division, ou les méthodes de lecture par rapport au CP, de la part des animateurs : « oui, mais moi j'ai jamais appris la division de cette façon-là, je n'y comprends rien ». Mais, à l'inverse, on a un autre discours de la part des enseignants qui disent : « oui, sur le temps de l'accompagnement à la scolarité, les animateurs cassent notre travail » parce qu'ils ont appris à l'élève autrement et parfois il y a des situations qui sont difficiles pour l'élève. Parce que l'élève revient dans la classe en disant : « voilà, j'ai fait mon travail, je l'ai fait de cette façon-là ». Et l'enseignant qui juge, qui regarde le travail en disant : « qui est-ce qui t'a appris ça ? C'est n'importe quoi c'est pas comme ça qu'on apprend, c'est du siècle passé, je t'interdis ».

Ces distorsions n'ont pas été sans émouvoir les plus hautes autorités politiques qui ont tenté de réguler dans un jeu complexe où logiques sociales et logiques d'apprentissage se télescopent. La Charte nationale de l'accompagnement à la scolarité⁴ a ainsi voulu donner aux partenaires de l'école un rôle qui leur permette de proposer une ouverture culturelle aux enfants les plus socialement démunis, supposée leur procurer l'appétence et les étayages nécessaires à la réussite scolaire. Car elle considère que les inégalités d'accès à la culture et au savoir se creusent lorsque les enfants et les jeunes ne sont pris en charge ni par l'École ni par les familles. Elle suggère alors, « en liaison avec les enseignants » et en reconnaissant « le rôle central de l'école » de développer des activités bien plus larges et variées que la simple aide aux devoirs. Il semble néanmoins que nombre de familles souhaitent surtout que les enfants reviennent des séances d'accompagnement en ayant fait leurs devoirs et que celles-ci jouent, quand cela est nécessaire, un rôle de soutien académique. Le poids des classes moyennes dans les actions réelles d'accompagnement est vraisemblablement très important, car les acquis scolaires deviennent pour elles des ressources pour les stratégies de conquête ou de clôture sociales que développent ses différentes fractions (van Zanten, 2009). Sur notre terrain bordelais,

le travail hors la classe semble essentiellement un compromis et un modèle fait par les classes moyennes pour les classes moyennes (Dubet, 1997). Échappant en partie aux enseignants parce qu'il questionne leurs pratiques professionnelles, aux élèves qui cherchent à s'en débarrasser, aux parents qui craignent de ne pas le maîtriser suffisamment pour faire réussir leurs enfants dans ce qu'ils perçoivent comme une compétition quotidienne, il doit surtout maintenir un niveau scolaire qui permet de se maintenir à flot dans le système (Caillet et Sembel, 2009).

Les malentendus de l'aide aux devoirs

Soucieux de ne pas laisser livrés à eux-mêmes ou à des acteurs incompetents les élèves trop peu autonomes, des établissements tentent d'organiser dans leurs murs le travail du soir. Ainsi, dans un des collèges de notre enquête des enseignants, référents ou volontaires, et des assistants pédagogiques encadrent des groupes d'élèves après la classe. Ceux-ci expriment généralement leur grande satisfaction : les enseignants prennent le temps, ils sont « gentils », on peut rentrer chez soi avec le sentiment du devoir accompli. Pour une partie d'entre eux, le cadre créé est bénéfique car les incitations nécessaires à la mise au travail, les conseils prodigués les protègent des multiples distracteurs qui, dans l'univers familial, les détournent de l'étude. Pour beaucoup d'autres en revanche, ce qui ne devrait être que des exercices d'application sur des notions déjà acquises s'avère un obstacle insurmontable dans ce cadre. Il est impossible de répondre à des questions « simples » lorsqu'on n'a pas compris ce qu'est une échelle ou un périmètre, la reproduction cellulaire ou la valeur des temps du passé. Ils s'installent alors dans des attitudes de consumérisme apparent, hélant le premier adulte qui va passer près d'eux dans l'espoir qu'il lui donnera les réponses attendues. C'est le cas de Kourouma, élève de 6e, qui dit devoir « *faire la feuille* » sur laquelle il doit reconnaître pistil et étamines. N'y parvenant pas, il déclare à l'enquêtrice qu'il ne se souvient plus si cela a été traité en cours, mais qu'il « *va demander* ». À ces stratégies de survie des élèves correspondent des interventions en forme de « maraudes » des adultes présents qui tentent de faire pour le mieux en fonction des urgences et de leurs propres compétences. Ils constatent souvent que savoir soi-même faire « juste » ne suffit pas à

opérer les restaurations conceptuelles appelées par les lacunes des élèves qu'ils tentent d'aider.

Ce qui semble en cause dans ces dispositifs de remédiation n'est pas l'engagement de leurs divers acteurs, mais leur nature même. Les adultes impliqués constatent souvent amèrement ce que montrent les enquêtes : les aides aux devoirs ne semblent pas permettre de réduire globalement et significativement la difficulté scolaire (Glasman, 2004, Suchaut, 2009). Les apprentissages se réalisant principalement au sein du groupe classe (Attali et Bressoux, 2002), l'intervention, périphérique d'adultes n'a d'effet positif que sur le climat scolaire. C'est ce que montre notamment une enquête sur les assistants d'éducation britanniques dont l'arrivée dans les établissements a fait baisser le niveau de stress des élèves, mais accru les écarts scolaires entre les bénéficiaires de l'aide et ceux qui n'en ont pas besoin (Blatchford *et alii*, 2009). Car l'externalisation du travail scolaire se traduit en fait souvent par la sous-traitance qui correspond à la division du travail éducatif (Payet, 1997) : aux enseignants l'activité noble des cours, à d'autres intervenants (ou à des enseignants volontaires) le soin de faire travailler les élèves. Voulant remplir simultanément des objectifs cognitifs et sociaux (aider les élèves à apprendre, mais aussi donner des heures supplémentaires à des enseignants, aider des jeunes à financer leurs études ou à attendre un emploi plus stable ou encore apaiser les angoisses des familles) ils ne font souvent que rapatrier dans l'enceinte scolaire des activités qui demeurent de fait externalisées car sans lien véritablement tissé entre la classe et le hors la classe. Ils contribuent alors à alimenter les malentendus d'apprentissage qui leurrent durablement les élèves sur la nature du travail intellectuel et des activités pertinentes pour apprendre (Bautier et Rochex, 1997, Bautier et Rayou, 2009). Bien que jouant loyalement le jeu de l'aide aux devoirs, nombre d'élèves dont les résultats ne s'améliorent pas pour autant finissent par conclure qu'ils sont vraiment « nuls ».

Notre observation des interactions de Claire, assistante pédagogique, et de Safia, élève de 6e, nous a par exemple montré que, lorsque les adultes qui aident aux devoirs ne possèdent pas suffisamment de connaissances dans les didactiques de la discipline concernée, il leur est difficile de trouver un registre pertinent d'intervention. Ce soir-là, Safia devait

répondre aux questions d'un exercice en sciences de la vie et de la terre relatif à la reproduction du vivant. Notre présence à ses côtés au long de la séance nous a fait comprendre qu'elle ne pouvait penser la reproduction de cellules de levure de boulanger hors du modèle humain de la procréation. Ce blocage banal (Dell'Angello, 2009) a échappé à l'assistante dont les passages aléatoires ne lui autorisent que des conseils méthodologiques (« *C'est situé exactement pareil que dans ton cours. D'accord? Donc tu vas le refaire sur une feuille* ») ou des apports notionnels qui ne prennent pas en compte la démarche propre de l'élève. Dans ce dernier cas d'ailleurs, la mobilisation laborieuse de ses propres souvenirs d'élèves obscurcissent l'exercice par des apports inappropriés (« *Les cellules ont la possibilité en fait de se reproduire, enfin y a deux phases qu'on appelle la mitose et la méiose* »). Échouant à lui faire réussir l'exercice, Claire donne à Safia le gain d'une partie qui n'a pas été jouée (Brousseau, 1998) en se rabattant sur une logique compassionnelle : « *T'es timide, ma poule? Un peu? C'est la fin de journée, c'est la fin de semaine, t'es fatiguée? En même temps, dis-toi que plus vite tu le fais, plus vite t'es tranquille. Dans le week-end, t'auras pas ça à faire, OK?* » Ce faisant, elle autorise Safia à rentrer chez elle avec des réponses erronées à ses exercices, mais avec le quitus de l'institution. En laissant à l'horloge du collège le dernier mot (« *C'est et quart, dans 15 mn c'est la fin, donc t'auras fait tes devoirs* »), elle ne l'aide pas par ailleurs à maîtriser un paradidactique (Chevallard, 1985) important, celui de savoir quand un travail est ou non fini.

Des sujets génériques aux sujets réels. Parents, élèves, enseignants : une action didactique disjointe ?

À l'appui de données empiriques recueillies dans le cadre d'une enquête « ethno-didactique » (Markidis, 2004) de longue durée, nous nous proposons de revenir sur les perturbations du jeu didactique que peut induire la mobilisation des parents, et notamment de ceux qui sont les moins familiers des codes scolaires et dont on peut légitimement supposer qu'ils sont, sans doute plus que les autres, susceptibles d'introduire du « jeu » dans l'économie générale des transactions. Pour conduire l'étude des pratiques de savoir familiales et de leurs rapports avec les normes scolaires, nous avons tout d'abord

cherché à observer au sein de familles appartenant aux fractions inférieures des catégories populaires, le plus souvent issues de l'immigration, les interactions didactiques auxquelles procèdent accompagnants familiaux et enfants, scolarisés en fin d'école primaire ou au début du collège, à l'occasion du traitement des devoirs ou du « travail en plus » (Glasman, 2004). Nous nous sommes attachés tout particulièrement aux interactions se rapportant aux apprentissages lectoraux. Dans une seconde approche, nous avons conduits, auprès des accompagnants familiaux, des entretiens semi-directifs dont l'objectif était de faire émerger les principes sur lesquels ils s'appuient pour faire travailler leurs enfants. Conformément à nos hypothèses de départ, les premiers résultats attestent de l'existence de formes de disjonction très nettes entre action didactique des parents et des enseignants. Nous en retons ici quelques aspects singuliers.

« jouer le jeu » des savoirs ?

Abdel : (*fièrement*) Eh ben, moi, avec ce que j'avais appris quand j'étais jeune, j'ai réussi à lui donner les réponses à ma fille ! Et, elle a eu 18 et des brouettes !

Enquêtrice : D'accord (*rires*)... en même temps, vous êtes pas censé faire ses devoirs...

Abdel : Non, non ! J'lui ai montré comment il fallait faire, j'lui ai donné la méthode.

À l'image d'Abdel (50 ans, chauffeur routier), nos enquêtés se présentent tous comme des joueurs responsables, conscients de la nécessité de ne pas contrevenir à la règle « *proprio motu* » et soucieux de voir leurs enfants « jouer en premier main » (Sensevy, 2007, p. 20). En pratique, ces déclarations d'intention qui attestent d'une forte intériorisation des normes du jeu didactique – « *j'lui ai montré comment il fallait faire* » ; « *je lui ai donné la méthode* » – peuvent se voir contredites par des intentions « non-déclarées » qui ne s'exposent pas volontiers à la publicité ou bien relèvent de stratégies plus ou moins inconscientes et qui affleurent significativement dans le discours de notre enquêté : « *j'ai réussi à lui donner les réponses à ma fille* ». Si des accompagnants familiaux, qui ne situent pas

d'emblée dans une logique de pur acquittement de la tâche, sont parfois amenés à fausser les règles du jeu, en levant notamment la « réticence » (p. 20) nécessaire au bon fonctionnement des transactions, c'est parce que leur intervention s'inscrit dans une logique d'action fondamentalement plurielle, qui fait s'articuler (pas toujours de façon cohérente) des considérations épistémiques, sociales, affectives ou encore symboliques. Au sein de l'espace familial, le « jeu de savoir » est en effet toujours plus ou moins placé sous l'emprise d'un jeu d'affect et les relations « horizontales » (Bernstein, 2007/2000) de compassion – « aider, soutenir, rassurer etc. » – sont susceptibles de l'emporter sur les relations verticales de structuration des savoirs scolaires – « aider à apprendre ». En outre, pour nos enquêtés, qui ont très fortement intégré les attentes partenariales des enseignants au sujet du suivi des devoirs, « tricher au jeu » ((Sensevy, 2007, p. 21) peut aussi être un moyen de se mettre en règle vis-à-vis de l'institution et de préserver l'image qu'ils véhiculent d'eux-mêmes à l'école. Enfin, le gain de la partie peut être aussi donné ou décrété par les parents dans l'objectif de préserver un ordre domestique que le traitement des devoirs – notamment par l'allongement infini du temps de travail qu'il suppose parfois – risque de venir perturber. À la maison, comme en classe d'ailleurs, le temps dévolu au travail scolaire n'obéit pas exclusivement à une logique cognitive. Toutes ces formes de préoccupation *extra-cognitive* sont à l'œuvre dans la séquence didactique que nous retranscrivons ci-dessous :

Nos deux enquêtées – Augustine (61 ans, aide soignante à la retraite) et Précila (14 ans, 5^e) –, travaillent, à partir d'un manuel scolaire de français, sur un extrait d'une nouvelle d'A. Christie : « Vol de bijoux à l'hôtel Métropole ». Le texte met en scène H. Poirot et la victime du vol, M^{me} Olpase. L'interrogatoire que mène le détective lui permet de comprendre, ainsi qu'au lecteur qui sait repérer l'implicite, que la femme de chambre de l'hôtel est innocente et que seule la bonne des Olpase, Célestine, a pu commettre le délit.

Augustine (*lisant une consigne*) : On te dit : « un fait-divers : résumez oralement le déroulement des faits racontés par Madame Olpase. En quoi cette histoire est-elle celle d'un fait-divers ? ».

Silence de Précila qui baisse la tête.

A. : Qu'est-ce qui te fait voir dans ce texte que c'est comme si c'était un fait divers qu'on te raconte là ?

P. : (*Hésitante*) le vol ?

A. : Le vol, voilà ! Et on te parle aussi de quoi ? Qui c'est qu'on voulait accuser dans cette histoire ?

P. : (*Se trompant en désignant la victime, Madame Olpase*) La dame ?

La tante désapprouve du regard.

P. : (*Se reprenant*) Non, non ! C'était pas la dame. C'est la bonne femme (*par cette expression, Précila fusionne deux personnages : la femme de chambre de l'hôtel et la bonne des Olpase*)

A. : (*Dubitative*) quelle bonne femme ?

P. : La femme !

A. : (*Songeant à la femme de chambre de l'hôtel, et prenant un air dubitatif*) La femme de... ?

P. : La femme de... (*se reprenant*) Célestine !

A. : (*Satisfaite*) voilà, ben tu vois !

Le jeu de savoir est très nettement faussé par un double effet « Topaze » et « Jourdain » (Brousseau, 1998) puisque le gain de la partie, à savoir la compréhension du texte et son inscription dans le genre du fait-divers, est donné (« *et on te parle aussi de quoi ? qui c'est qu'on voulait accuser dans cette histoire ?* ») ou encore purement et simplement décrété (« *le vol, voilà !* »). Ces stratégies « gagnantes de faible valeur » parce que très « pauvres en savoir » (Sensevy, 2007, p. 20) permettent à Augustine de s'acquitter honorablement de sa tâche d'accompagnante aux yeux de l'enquêtrice/des enseignants, de rassurer sa nièce faible lectrice (« *voilà, ben tu vois !* »), de l'aider à se mettre en règle vis-à-vis de l'école, et enfin de donner au temps des devoirs une mesure raisonnable, compatible avec les autres activités de ce foyer qui ne compte pas moins de onze personnes. Cette séquence atteste donc bien de la mise en concurrence des logiques cognitives

avec d'autres logiques d'action; s'il y a de multiples « gains » pour chacun des joueurs engagés ici, il n'en est sans doute guère de cognitifs.

« Jouer » à partir des mêmes règles ?

Le bon fonctionnement du jeu didactique exige un accord de tous les joueurs sur le contenu épistémique des transactions. Les travaux dont nous disposons (Bautier & Rochex, 2007; Bonnéry, 2007; Bautier & Rayou 2009) montrent que cet accord ne relève pas de l'évidence pour tous, et plus spécifiquement pour les enfants des catégories populaires qui peinent à identifier les enjeux cognitifs qui sous-tendent des situations d'apprentissage et travaillent souvent *en pure perte*. Dans son étude, S. Bonnéry (2007) s'attache notamment au malentendu qui se noue, en classe, entre l'un de ses enquêtés, Amidou (6^e), et son enseignant de géographie au sujet des savoirs en jeu dans une séquence de travail portant sur la notion de « relief ». Cet élève, qui visiblement a passé beaucoup de temps chez lui et dans les associations d'aide aux devoirs pour préparer son contrôle, a échoué parce qu'il n'a fait qu'apprendre une carte-type réalisée en cours, sans comprendre que les attentes de son enseignant portaient non pas sur la mémorisation-restitution d'une carte pré-constituée mais sur l'appropriation des moyens de construire d'autres cartes.

Du côté de la maison, nombreux sont les parents qui, investis dans le suivi des devoirs, se méprennent, comme Amidou, sur les attentes des enseignants et, plus largement sur le type de « code pédagogique » qui prédomine à l'école (Bernstein, 2007/2000). Dès lors, leur « part d'action » dans les transactions risque bien de venir renforcer les malentendus des enfants. Abdel (50 ans, chauffeur routier) et Sonia (41 ans, employée en maison de retraite) sont les parents d'une élève scolarisée en classe de 6^e (Célia) et qui rencontre, comme Amidou, des difficultés en histoire géographie. Très investis dans le suivi de son travail scolaire, ces parents pensent – à l'appui de leur propre expérience scolaire – que le travail exigé par ces deux disciplines consiste essentiellement en une mémorisation-restitution de contenus de savoirs. De la même manière qu'ils regrettent qu'on « n'apprenne plus assez tôt Vercingétorix » à l'école, ils déplorent aussi le peu de connaissances qu'ont aujourd'hui les jeunes en matière de géographie: « nous, on apprenait

presque par cœur [...] on apprenait. Vous leur parlez d'un truc de géographie [...] ils vous répondront pas hein! ». C'est donc sur la base de contrats caducs, de règles du jeu qui n'ont plus cours, que ces deux parents tentent d'accompagner leur fille:

Sonia: moi, j'ai l'impression qu'ils en font beaucoup mais pas... furtivement. [...] Bon ben en histoire, ben j'trouve qu'c'est vraiment... bon ben y a le cours, il est là... y a beaucoup... le cours en soi, en classe, il est fait, mais furtivement. Après, on sort les cahiers, on sort les livres, on va se rabattre plus sur ce qui est écrit. Le prof donne les grandes directives, les grandes lignes et après c'est à eux de faire. [...] Y a pas beaucoup d'explication. J'sais pas s'ils montrent une carte. Moi, je me souviens, on travaillait beaucoup, on faisait beaucoup d'explication mais là non, j'ai pas l'impression, y a beaucoup de copies, de photocopies de... bouquins, faut qu'i se réfèrent [...].

Au dispositif d'enseignement qu'elle a expérimenté du temps de sa propre scolarité – système centré sur l'enseignant qui, seul détenteur des savoirs, « raconte », « montre » et délivre les contenus de savoir de façon transmissive –, Sonia oppose celui qu'expérimente sa fille, centré sur l'élève (« *c'est à eux de faire* », « *faut qu'i se réfèrent* ») et dans lequel le rôle de l'enseignant se résume à l'énoncé des « directives » et à l'organisation des conditions d'appropriation, par les élèves eux-mêmes, des savoirs. Si notre enquêtée perçoit bien l'évolution des formes d'apprentissage, elle ne se figure pas pour autant qu'elles visent désormais un autre objectif, autrement plus ambitieux d'ailleurs. De fait, elle encourage donc sa fille à se centrer sur les contenus de savoirs et l'incite donc, bien involontairement, à jouer à *perte*: « Célia m'le disait encore avant-hier: « *maman, j'y arrive pas, j'arrive pas!* ». Je lui dis: « *mais, apprends, apprends, retiens, apprends, fais du par cœur, t'es obligée de passer par ça. Tu écoutes [en classe]?* ». Elle me dit: « *oui, j'écoute, j'écoute* ».

Produire des jeux concurrents ?

L'action des accompagnants familiaux ne se borne pas à la seule transformation directe du milieu construit dans et par le fonctionnement de la classe. Dans une logique de remédiation ou de surscolarisation, nombreux sont les parents de notre enquête qui prescrivent régulièrement du travail en plus à leurs

enfants. La prescription de ce travail obéit toujours à une même logique : plus les enfants sont en difficulté à l'école, plus ils sont contraints de travailler « pour la classe » à la maison. La famille n'est donc pas seulement une institution didactique « auxiliaire » (Félix, 2002), elle est aussi une institution didactique autonome, qui produit – à des fins scolaires – des situations d'apprentissage dont il convient d'interroger la conformité effective aux normes de l'école. En effet, l'assujettissement des élèves à des contrats familiaux dissonants, risque d'induire une transformation indirecte du milieu crée par l'enseignant.

Nous avons pu observer ou reconstruire, à l'aide de scénarios didactiques construits à l'appui de travaux portant sur les difficultés de lecture des élèves à l'entrée au collège (Goigoux & Nonnon, 2007) et soumis à l'arbitrage des enquêtés, l'existence de contrats familiaux qui contrecarrent frontalement les réquisits de l'école en matière de lecture. Citons le cas d'Augustine qui, incite sa nièce Précila à se centrer exclusivement sur les micro-unités du texte pour lire, renforçant ainsi les difficultés de cette dernière à opérer des traitements de plus haut niveau pourtant indispensables à l'élaboration du sens d'un texte. Ainsi l'incite-t-elle, au cours de longues séances quotidiennes, à lire à voix haute, en « *suiv (ant) avec le doigt* » et en ne prêtant aucune attention à la ponctuation, à la structuration syntaxique des phrases et du texte. On est donc là devant une forme de maintien, envers et contre l'avancée du temps didactique, d'anciens contrats, propres aux premiers temps de l'apprentissage de lecture (retro-chronogénèse ?). À cette centration sur le déchiffrement des mots, viennent s'ajouter d'autres prescriptions qui vont très nettement à l'encontre de ce qui pourrait aider Précila à mieux comprendre les textes. Alors même qu'Augustine encourage, par exemple, une autre de ses protégées à développer des compétences de lectrice active et mobile dans l'espace du texte – « *Michelle, lit la première partie, elle s'arrête de lire, elle réfléchit et après, Michelle, elle dit : « je suis sûre qu'il y a telle chose, telle chose qui va se passer après » (...). l'enfant recommence sa lecture... deuxième passage... et dit : « (tapant dans ses mains) j'avais bien dit ça !* » –, elle contraint en revanche Précila à développer une pratique de lecture interrompue et passive qui est typiquement celle des mauvais comprennent : « *il faut qu'elle se concentre, elle ne peut pas couper et recommencer. Elle peut lire toute une page, elle essaie de se*

concentrer sur la page et, après, elle lit une deuxième page mais si elle s'arrête, elle va rien retenir parce que c'est une enfant très distraite ». Les conseils de la tante – « *continue à lire, ça sert à rien de réfléchir, tu vas réfléchir après* ⁵ ! » – contredisent donc bien les normes scolaires qui envisagent la lecture avant tout comme le fruit d'un processus autocontrôlé de construction progressive du sens (Goigoux & Nonnon, 2007).

Mais, les contrats familiaux susceptibles de participer indirectement au renforcement des malentendus des enfants ne relèvent pas tous de tels contresens sur les moyens à mettre en œuvre pour comprendre un texte, beaucoup relèvent en fait d'une prolifération du sens accordé à l'acte de lire, d'une hyperscolarisation de la lecture. Alors même qu'à l'école lire un texte, c'est avant tout le comprendre ou l'analyser, lire un texte à la maison peut engager, dans certaines familles, un tout autre travail. Dans le cas d'Augustine, l'acte de lire ne signifie pas uniquement « *comprendre ce que l'auteur dit dans la lecture* », il doit également permettre de « *photographier chaque mot* » dans la perspective de « *travailler l'orthographe* ». L'activité *ortho-photographique*, qui renvoie à un poncif scolaire (les vertus supposées de lecture) mais à aucune pratique effective à l'école (en fait, le lecteur est censé progresser à son insu), est instituée ici en activité intentionnelle. Ainsi Augustine contraint-elle sa nièce, qu'elle ne fait lire qu'à voix haute, à photographier de manière sonore les mots lus, en prononçant tous les « e » muets :

P : (*S'aidant du doigt pour lire*) Vol de bijoux à l'hôtel métropole [l]...

A : D'abord, tu sais, tu as déjà mangé le « e ». Ca ne va pas !

P : « (*Marquant le « e » muet*) «... métropole... »

A : Voilà !

A : Alors, si tu dis « de sa coiffeu [z] », tu l'écris sans « e ». Alors, moi j'aurai dit : « de sa coiffeuse »...

P : Oui. «... de sa coiffeuse... »

A : (*L'interrompant*) parce que, quand on est en orthographe, la maîtresse, elle te dit « la coiffeu [z] » et toi tu sais déjà que c'est la « coiffeuse ».

La tante assujettit sa nièce à un contrat qui prévaut au sein de l'institution familiale mais également au sein de la classe puisque Précila, qui lit toujours à voix haute ou à voix chuchotée à l'école, explique qu'à défaut de savoir ce que veut exactement son enseignante, elle opère en classe un arbitrage en faveur des normes familiales et s'efforce de lire « *comme lui dit de lire sa tante* », même si « *des fois [il] [lui] arrive d'oublier* ».

Pour bien comprendre les logiques qui sous-tendent l'élaboration de ces « hype-contrats » familiaux, il faut considérer la lecture dans sa double nature d'activité à la fois cognitive et sociale. Pour nos enquêtés, qui appartiennent aux catégories populaires et sont le plus souvent originaires des anciennes colonies françaises, l'acte de lire ne renvoie pas exclusivement à une préoccupation d'ordre intellectuel mais renvoie aussi très fortement à des problématiques d'ordre social, identitaire etc. Dans le cas d'Augustine, articuler parfaitement les mots des textes, prononcer les lettres muettes est certes une manière de mieux se préparer à l'exercice de la dictée mais c'est aussi et surtout un moyen de creuser un écart entre sa nièce et les enfants du quartier qu'elle juge insuffisamment intégrés et qui « *mangent les mots* », de marquer son appartenance à la communauté nationale et de « *montrer aux français (qu') on a peut-être le visage noir, (qu') on a les cheveux crépus, mais (qu') on a quelque chose dans notre tête!* ». C'est donc bien en référence à cette double articulation, sociale et cognitive, que l'on peut comprendre les logiques et la « force d'imposition », pourrait-on dire, des contrats familiaux auxquels sont assujettis certains enfants.

Loin des discours médiatico-politiques qui s'attachent à faire des enfants des quartiers populaires des « orphelins de 16 heures » qui seraient impunément livrés aux stupres de la rue et à une quotidienne jachère intellectuelle, notre enquête nous a donc conduits au sein de familles où les parents, bien plus « missionnaires » que « démissionnaires », mettent tout en œuvre pour établir un continuum entre institution scolaire et familiale, mais nous avons aussi pu mettre en évidence l'existence de fortes disjonctions entre action didactique des enseignants et des parents, disjonctions qui doivent nous conduire à interroger le bien fondé des appels au partenariat contemporains.

Conclusion

Notre système scolaire est confronté à un véritable paradoxe démocratique : si donner des devoirs aux élèves apparaît comme une nécessité intellectuelle et morale inhérente à la scolarisation, *a fortiori* en zone d'éducation prioritaire, il résulte des recherches que nous avons engagées que la circulation des savoirs entre l'école et son « extérieur » est aussi un facteur d'accroissement des inégalités sociales d'apprentissage. Dans le cadre de cet article, nous avons, tout d'abord, mis en évidence les brouillages qui sont susceptibles d'intervenir dans les transactions didactiques, à tous les niveaux du triplet des genèses notamment, lorsque le travail des élèves est traité en dehors de la classe et que, par ailleurs, de multiples acteurs se proposent de l'« accompagner ». Adoptant une perspective plus sociologique, nous avons montré ensuite que les milieux didactiques auxiliaires où s'effectuent les devoirs (la salle d'étude, l'association d'aide aux devoirs, la maison...) sont aussi des espaces et des territoires sociaux et que se développent, entre les différents acteurs impliqués, des espaces d'intéressement et des traductions qui tendent souvent à se substituer aux transpositions et transactions didactiques. Centrant nos analyses sur des acteurs spécifiques de l'accompagnement du travail des élèves, les parents, nous avons enfin mis au jour certaines limites, voire certains effets pervers, de leur « part d'action » dans les transactions.

La tendance à l'externalisation dans l'organisation des études est telle qu'on ne peut sans doute pas brutalement réintégrer le travail des élèves sous l'œil du maître et dans le huis clos de la classe. Mais, la bonne volonté des parents ou encore celle des bénévoles associatifs ne sauraient dispenser l'école de prendre ses responsabilités didactiques. Si elle entend relever le défi d'une véritable démocratisation qualitative, l'école se doit donc de penser des formules qui donnent aux enseignants de véritables « collaborateurs ». Et, nos recherches montrent bien qu'il ne suffit pas que ces « collaborateurs » soient expressément missionnés par l'école, comme c'est le cas des assistants pédagogiques, pour qu'ils aident efficacement les élèves. Si l'institution ne dote pas ces acteurs d'une formation adéquate, il est fort à craindre que les importants moyens qu'elle déploie pour mettre en œuvre une vaste politique d'accom-

pagement éducatif soient utilisés en pure perte du point de vue des logiques d'apprentissage.

Nous avons souligné plus haut les limites des dispositifs d'aide aux devoirs que propose l'école, il convient aussi d'en souligner les principales dynamiques, qui sont autant de pistes de réflexion et/ou d'action pour organiser une circulation plus efficace et plus équitable du travail des élèves. De façon générale, nous pouvons dire que l'aide aux devoirs la plus efficace est celle apportée par les « collaborateurs » qui s'inscrivent dans un rapport de forte proximité avec le milieu principal. Soit parce qu'ils y ont été directement associés à l'occasion de séances de co-intervention avec l'enseignant, comme Maëlla, l'assistante pédagogique qui reconstituait pour l'élève dont elle s'occupait le milieu principal d'apprentissage en l'aidant à comprendre que la grille qui sépare les deux enfants dans le « Joujou du pauvre » de « Baudelaire » est un type de métaphore semblable à celles qui avaient été vues en classe; soit parce qu'il s'agit d'enseignants, le plus souvent de la discipline concernée, et qu'ils sont donc en mesure de reconstruire le milieu principal et ses réquisits. Ainsi avons-nous pu observer le travail particulièrement intéressant que propose Zohar, un professeur de mathématiques, qui est aussi « professeur référent »; ce dernier transfère dans ce moment particulier de l'étude des habitus professionnels d'enseignant qui font tenir sur sa personne les multiples dimensions nécessairement à l'œuvre dans les processus d'apprentissage et que l'aide aux devoirs tend plutôt à distinguer lorsqu'elle juxtapose les différentes interventions. Il est apparemment capable de discriminer les types de difficultés rencontrées par les élèves, les remédiations à mettre en place pour chacun.

Globalement, les interventions des enseignants relèvent davantage de la remédiation que celles des autres acteurs de l'accompagnement; ils diagnostiquent mieux les lacunes, mettent plus sûrement sur la piste. Nous avons pu aussi voir des formes émergentes de coopération entre enseignants, qui nous semblent aussi très favorables à la mise en œuvre d'une meilleure circulation du travail des élèves, puisque certains enseignants responsables du soir n'hésitent pas à transmettre à ceux du matin ce qu'ils ont cru comprendre des acquisitions ou des lacunes des élèves qu'ils ont vu et fait travailler. Ces dynamiques montrent bien que, devenu un indicateur de l'activité réelle des élèves autant que moyen de remédier à leurs difficultés d'apprentissage, le travail hors la classe pourrait se révéler être un atout plutôt qu'un obstacle à une réelle démocratisation de l'accès aux savoirs.

Regardant la question du travail hors la classe et, plus largement, celle de la construction de la difficulté scolaire socialement située, depuis un double point de vue, à la fois didactique et sociologique, s'efforçant de mobiliser et de faire converger certains concepts issus de ces deux champs théoriques qui, sans être pour autant réductibles les uns aux autres, s'enrichissent très clairement ici de leur confrontation, cet article espère avoir contribué, à son humble mesure, au dialogue que ces deux approches commencent à nouer depuis quelques temps (Lahire, 2007b; Lahire & Johsua 1999). Il appelle de ses vœux la construction d'un cadre théorique commun, dans lequel pourraient venir s'inscrire de nouveaux types de travaux, visant à éclairer, de manière plus fine et plus complète, les processus de production des inégalités d'apprentissage.

NOTES

1. Voir par exemple « Devoirs à la maison : 50 ans de travail au noir ». BD n° 95 Janvier-février 2006 – Inspection académique du Nord.
2. Le terme extrême de ce processus a sans doute été atteint avec, en mars 2009, la tentative (avortée) de vendre sur Faismesdevoirs.com des corrigés de devoirs.
3. Réseau d'éducation prioritaire
4. <http://www.education.gouv.fr/cel/imagesetdoc/Charte.pdf>
5. Conseils rapportés par Précila ici.

RÉFÉRENCES

- Akrich, M., Callon, M., & Latour, B. (1991). « L'art de l'intéressement » in D. Vinck (coord.), *Gestion de la recherche. Nouveaux problèmes, nouveaux outils*. Bruxelles: De Boeck.
- Assude, T., & Mercier, A. (2007). « L'action conjointe professeur-élèves dans un système didactique orienté vers les mathématiques » in G. Sensevy & A. Mercier (dir.) *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: PUR, 153-185.
- Attali A., & Bressoux, P. (2002). *L'évaluation des pratiques éducatives dans les premier et second degrés*. Rapport établi à la demande du haut conseil de l'évaluation de l'école.
- Barrère, A. (1997). *Les lycéens au travail*. Paris: PUF.
- Barrère, A. (2003). *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire?* Rennes: PUR.
- Bautier, É., & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris: PUF.
- Bautier, É., & Goigoux R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes: une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 89-99.
- Bautier, E., Charlot, B., & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris: Armand Colin.
- Bautier É., & Rochex J.-Y. (1997/2007). « Apprendre : des malentendus qui font la différence » in J. Deauvieau. & J.-P. Terrail (eds.) *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris: La Dispute
- Bernstein, B. (2007/2000). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique*. Laval: PUL.
- Bernstein, B. (2007/1975). « Classe et pédagogies : visibles et invisibles », in Deauvieau J. et Terrail J.-P. Dir. (2007), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris: La Dispute. 85-112.
- Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C., Russel, A., & Webster, R. (2009). « Deployment and impact of support staff project ». *Research Brief*, August, Institute of Education, University of London.
- Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire*. Paris: La Dispute.
- van Brederode, M. (2009). « L'aide aux devoirs: le collège Garcia Lorca de Saint-Denis » in *Diversité, Ville-École-Intégration*, n° 156, 104-106.
- Brossard, M. (2004). *Vygotski. Lectures et perspectives de recherches en éducation*. Lille: Septentrion.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des Situations Didactiques*. Grenoble: La pensée sauvage.
- Caillet, V., & Sembel, N. (2010). « Points de vue et pratiques des partenaires du travail hors la classe » in P. Rayou (dir.), *Faire ses devoirs, Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*. Rennes: PUR.
- Charlot, B. (1997) *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.
- Chartier, A.-M. (1991). « En quoi instruire est un métier ? » in L. Cornu (dir.). *Le métier d'instruire*. Colloque de la Rochelle, 15-16 mai 1990, CRDP de Poitou-Charentes.

- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble: La pensée sauvage.
- Dubet, F. (dir.) (1997). *École, familles: le malentendu*. Paris: Textuel.
- Dell'Angello, M. (2009). *La construction d'un rapport au vivant*. Paris: Delagrave.
- Félix, C. (2002). *Une étude comparative des gestes de l'étude personnelle: le cas des mathématiques et de l'histoire*. Thèse, Aix-Marseille 1, Dir. S. Johsua.
- Glasman, D. & Besson, L. (2004). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école. Rapport pour le Haut Conseil à l'évaluation de l'école*. Décembre.
- Glasman, D. (2001). *L'accompagnement scolaire: sociologie d'une marge de l'école*. Paris: PUF.
- Glasman D. (1992). *L'école hors l'école. Soutien scolaire et quartiers*. Paris: ESF.
- Goigoux, R., & Nonnon, E. (dir.) (2007). *Les ratés de l'apprentissage de la lecture*. Paris: INRP, Repères n° 35.
- Jarousse, J.-P., & Leroy-Audouin, C. (2001). « Trêve estivale et compétition scolaire. Les parents maintiennent la pression » in *Les Notes de l'Irédu*, mars.
- Johsua, S., & Félix, C. (2002). « Le travail des élèves à la maison: une analyse didactique en termes de milieu pour l'étude » in *Revue Française de Pédagogie*, n° 141, p. 89-97.
- Lahire, B. (2007a). « Fabriquer un type d'homme « autonome »: analyse des dispositifs scolaires » in *L'esprit sociologique*. La Découverte: Paris. 322-347.
- Lahire, B. (2007b). « La sociologie, la didactique et leurs domaines scientifiques » in *Éducation et didactique*, n° 1. Rennes: PUR. 73-82.
- Lahire, B. & Johsua, S. (1999). « Pour une didactique sociologique » in *Éducation et sociétés* n° 4. 29-56.
- Markidis, K. (2004). « Du rapport antagonique entre constructions didactiques scolaires et extrascolaires: l'exemple de la lecture/écriture au CP ». Lyon: communication à la 7e Biennale de l'éducation et de la formation.
- Maulini, O. (2000). « Entre l'école et la maison, un seul devoir: la circulation des savoirs » in *Bulletin du Groupement Cantonal genevois des Parents d'élèves des écoles Primaires et enfantines* (GAPP), n° 80 – 2000, p 24-26.
- Monteil, J.-M. & Huguet, P. (2002). *Réussir ou échouer à l'école: une question, de contexte?* Grenoble: PUG.
- Payet, J.-P. (1997). « Le sale boulot »: division morale du travail dans un collège de banlieue, in *Annales de la Recherche Urbaine*, n° 75, p. 19-31.
- Périer, P. (2005). *École et familles populaires. Sociologie d'un différend*. Rennes: PUR.
- Perrenoud, Ph. (1984) *La fabrication de l'excellence scolaire: du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Genève: Droz (rééd. augmentée 1995).
- Poucet, B. (2008). « Une longue histoire » in *Cahiers pédagogiques*, n° 468, 11-12.
- Prost, A. (1983). *Les lycées et leurs études au seuil du XXI^e siècle*. Rapport du groupe national sur les seconds cycles, MEN.
- Rayou, P. (2009). *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*. (dir.). Rennes: PUR.
- Rayou, P. (2005). « Contrat didactique et contrat social. La problématisation en philosophie », in *Sur la théorie des situations didactiques. Questions, réponses, ouvertures*. Salin, M.-H., Clanché, P., Sarrazy, B. éd. Grenoble: La pensée sauvage.
- Rayou, P., (1999). *La grande école. Approche sociologique des compétences enfantines*. Paris: PUF.
- Savoie, Ph. (2003). « L'association de la classe et de l'étude: retour sur un modèle pédagogique disparu » in *Éducation et Formation*, n° 65, janvier-juin.
- Sensevy, G. (2007). « Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique » in G. Sensevy et A. Mercier (dir.) *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: PUR, 13-49.

- Sensevy, G & Mercier, A. (2007) (dir.). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: PUR.
- Suchaut, B. (2009). « L'aide aux élèves : diversité des formes et des effets des dispositifs ». Communication aux 2^{es} rencontres nationales sur l'Accompagnement St Denis, 4 et 5 avril 2009.
- Terrail, J.-P. (1997) (dir.). *La Scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*. Paris: La Dispute.
- Thin, D. (1998). *Quartiers populaires: l'école et les familles*, Lyon: PUL.
- Vincent, G. (1980). *L'école primaire française*. Lyon: PUL.
- Vygotski, L. (1934/1997/). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.
- van Zanten, A. (2009). *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*. Paris: PUF.