

Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle

Élisabeth Bautier, Roland Goigoux

Cet article présente les conceptions, les cadres théoriques et les méthodes de recherche des travaux du réseau RESEIDA qui portent sur les processus à l'œuvre dans la production des inégalités d'apprentissage des élèves, inégalités elles-mêmes partie prenante de la différenciation socio-scolaire des élèves. 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. Cette hypothèse relationnelle conduit ainsi à mettre l'accent sur des phénomènes spécifiques des apprentissages et savoirs scolaires ainsi que sur les difficultés qu'ils présentent pour certains élèves dans les domaines de l'identification des visées cognitives et du caractère "second" des tâches comme des objets de savoirs proposés ; la méconnaissance, la non-prise en charge de ces difficultés, mais aussi certains modes de faire et certains modes d'ajustement des pratiques enseignantes aux différences perçues entre élèves peuvent avoir pour effet d'accroître ces difficultés et de renforcer différenciation et inégalités.

Mots-clés : pratiques enseignantes, inégalités sociales, difficultés d'apprentissage, ajustement didactique, processus de secondarisation.

PROBLÉMATIQUE

Le réseau RESEIDA (REcherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages), comme son nom l'indique, coordonne des recherches pluridisciplinaires sur les inégalités sociales dans l'accès aux savoirs scolaires et examine, entre autres facteurs, la co-

construction de la difficulté scolaire dans la confrontation des pratiques des enseignants et de celles des élèves. Il vise à mettre au jour les processus qui sous-tendent la transformation d'élèves éprouvant « des difficultés réitérées d'apprentissage » en « élèves en difficulté ».

Cette contribution présente une partie des cadres théoriques et conceptuels du réseau à partir

d'exemples relatifs aux premiers apprentissages. Ces cadres ont été construits sur la base des convergences de résultats de recherches menées dans plusieurs disciplines scolaires (français, mathématiques, philosophie, sciences, sciences économiques et sociales), à des niveaux différents de la scolarité (de la maternelle à la terminale), dans des filières différentes (enseignement général, professionnel ou adapté) et réalisées par des équipes d'origines variées : sciences de l'éducation, psychologie, sociologie et didactique. Leurs résultats partagés viennent étayer l'hypothèse selon laquelle la production des inégalités scolaires en matière d'apprentissages et d'accès aux savoirs peut être considérée comme résultant de la confrontation entre, d'une part, les *dispositions socio-cognitives et socio-langagières des élèves*, liées à leurs modes de socialisation, et qui les préparent de façon fort inégale à faire face aux réquisits des apprentissages scolaires et, d'autre part, *l'opacité et le caractère implicite* de ces réquisits, des modes de fonctionnement du système éducatif et, pour ce qui nous concerne ici, des pratiques professionnelles qui y sont mises en œuvre.

Notons que cette hypothèse renoue avec les réflexions et les questionnements initiés par Basil Bernstein. Ceux-ci concernent aussi bien les rapports propres aux différents milieux sociaux entre modes de socialisation, pratiques langagières et orientations socio-cognitives (1975a), que le caractère implicite ou explicite des formes de classification, de découpage et de transmission du savoir scolaire (*ibidem*, ch. 11), ou le caractère visible ou invisible des pédagogies (1975b, 1992). Ces réflexions et questionnements invitent à étudier, dans l'ordinaire des classes, les modalités concrètes des pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Ils invitent également à élaborer une problématique que l'on pourrait qualifier de trans- ou d'infra-didactique et à établir des rapports renouvelés entre sociologie, psychologie et didactique (Johsua et Lahire, 1999 ; Rochex, 2001). Ils permettent enfin de dépasser l'actuel clivage de ce champ de recherche en trois sous-ensembles disjoints :

– d'un côté, des travaux visant à mesurer la *school effectiveness* ou l'effet-maître qui, selon nous, forment des hypothèses explicatives très générales (temps d'exposition aux apprentissages et effets d'attente par exemple) mais sont peu sensibles aux modes de fonctionnement et de travail des élèves, à la spécificité des contenus disciplinaires et à leurs modes de traitement pédagogique et didactique (Goi-goux, 2001), et aux effets de la composition sociale

des publics scolaires (Thrupp, 1999). Ces travaux sont très souvent basés sur des méthodologies d'enquête reposant essentiellement sur les seules déclarations des enseignants (*cf.*, par exemple, Opdenakker et van Damme, 2001) ;

– de l'autre, des recherches sur les pratiques effectives des enseignants marquées par un fort souci de construction de typologies dont l'utilité descriptive est indéniable mais dont la valeur explicative est limitée, fautive, bien souvent, d'une théorie qui rende raison des différences observées ou construites, et qui se préoccupent peu des effets de ces pratiques sur les conduites et les apprentissages des élèves (*cf.* Bressoux et Dessus, 2003) ;

– enfin, des recherches plus « qualitatives », fondées sur des hypothèses et sur des observations de pratiques de classes (pratiques enseignantes et pratiques des élèves) élaborées à partir des recherches concernant les élèves et leurs modes différenciés de travail, permettant d'analyser quels sont les univers et les pratiques de savoir proposés aux élèves et ceux qu'ils fréquentent réellement. Ces travaux mettent en lumière une forte récurrence des phénomènes d'inadaptation, d'opacité et de malentendus socio-cognitifs entre élèves et enseignants (Bautier et Rochex, 1997) mais, s'ils permettent bien d'inférer des effets de cumul négatif sur les apprentissages des élèves, ils ont cependant du mal à en établir le poids réel (Bressoux, 2002).

CONVERGENCE DES RECHERCHES SUR LES ÉLÈVES

L'un des points de convergence des recherches conduites par les équipes participant au réseau RESEIDA porte sur les difficultés éprouvées par certains élèves pour identifier les enjeux cognitifs des tâches scolaires ; les moins performants d'entre eux réduisent souvent leur visée à une réalisation de la tâche dans laquelle elle s'épuise. Le plus souvent enfermés dans une logique du faire et guidés par la recherche de la réussite immédiate, ils traitent les tâches scolaires sans chercher à en saisir la signification, c'est-à-dire ce qu'elles leur permettent d'apprendre. C'est pourquoi ces élèves ont de la peine à transférer leurs connaissances d'un domaine à un autre, ou, à l'inverse, surgénéralisent les procédures qu'ils maîtrisent et les appliquent, sans analyse préalable, à toutes les situations. Pour comprendre en effet qu'un problème à résoudre ressemble à d'autres

problèmes déjà traités auparavant, il faut que l'élève soit capable et s'autorise à faire circuler les savoirs et les activités d'un moment et d'un objet scolaire à un autre. Pour cela, il faut au préalable qu'il 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. Nous nommons « *attitude de secondarisation* », cette attitude que certains élèves ont des difficultés à adopter : inhérente au processus de scolarisation, elle apparaît centrale dans les processus de différenciation (Bautier, 1998, 2001, 2004 ; Bautier et Rochex, 1998, 2001, 2004 ; Jaubert *et al.*, 2003 ; Rebière, 2001). À l'école aujourd'hui, il ne suffit pas de « faire ce que le maître dit » pour réussir, il faut aussi comprendre ce qu'on fait et comment on le fait (Cèbe et Goigoux, 2004).

Les termes de « second » et de « secondarisation » trouvent leur origine dans la distinction faite par Bakhtine (1984) entre genres (de discours) premiers et genres seconds, distinction élaborée pour un champ de pratiques (la production littéraire) éloigné du champ scolaire. Les genres premiers peuvent ici être décrits comme relevant d'une production spontanée, immédiate, liée au contexte qui la suscite et n'existant que par lui, dans l'oubli d'un quelconque apprentissage ou travail sous-jacent. « *Ils naissent de l'échange verbal spontané, ils sont fortement liés à l'expérience personnelle du sujet* » (Schneuwly, 1994). Les genres sont seconds, lorsque, fondés sur les premiers, ils les travaillent, les ressaisissent dans une finalité qui évacue la conjoncturalité de leur production, ils supposent une production discursive qui signifie bien au-delà de l'interaction dans laquelle elle peut conjoncturellement se situer.

Cette notion de « secondarisation » des activités scolaires, qui implique simultanément décontextualisation et adoption d'une autre finalité, nous semble en mesure de rendre raison de l'origine d'une bonne partie des difficultés des élèves de milieux populaires. 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. Ils ont tendance à considérer les objets et les supports dans leur existence et leur usage non scolaires alors qu'en classe, ceux-ci sont systématiquement des enjeux de questionnements : ils convoquent des univers de savoirs, ils sont des objets d'étude et pour l'étude, ils sont aussi des ressources d'apprentissage, des objets d'analyses et de commentaires.

De même, pour certains élèves, les savoirs peuvent être assimilés aux savoirs d'action scolaire, ponctuels (et de fait évalués à ce titre : répondre à une question, chercher un document, coller des vignettes, remettre en ordre des images, participer aux échanges verbaux), et n'incluent pas ce que ces actions permettent d'apprendre au-delà de leur mise en œuvre. Le fait que la constitution des savoirs renvoie toujours à des questions posées au-delà de soi et de la situation immédiate par une culture et des hommes qui les ont précédés est aujourd'hui une dimension du sens de l'école difficile à appréhender pour les élèves qui évaluent les savoirs à l'aune d'une vérité ou d'une utilité qui leur est extérieure. Cette constitution des objets de l'action scolaire en savoirs partagés collectivement, et qu'il n'est pas pertinent de valider au nom de soi, fait partie de manières d'être, secondarisées, au savoir.

Une telle reconfiguration des objets de savoir n'est pas immédiatement donnée par le biais de leur seule fréquentation. Il en est ainsi, par exemple, de l'œuvre littéraire : les élèves les moins familiers de cet univers tendent à la considérer du point de vue de l'histoire racontée, de l'intérêt qu'on lui porte ou des valeurs et expériences qu'elle véhicule, quand l'enseignant attend, lui, que l'œuvre soit construite comme un texte et que les élèves portent sur ce texte un regard critique qui mobilise des cadres théoriques d'analyse. Autrement dit, les uns (les élèves) restent au premier niveau, quand l'autre (l'enseignant) attend implicitement d'eux qu'ils mobilisent cette attitude de secondarisation. Certains élèves décodent cet implicite et sont donc capables de s'engager activement avec le maître dans des échanges « seconds », d'autres pas. C'est ainsi que l'on peut expliquer que cette attitude est davantage supposée ou requise par les enseignants que construite dans, avec et par l'école, et ce dès l'école maternelle.

Ceci est d'autant plus dommageable que l'exemple précédent sur la littérature trouve des équivalents à tous les niveaux de la scolarité et dans les différentes disciplines. Dès lors, on comprend que certains élèves que l'école ne met pas en situations contraignantes afin de les aider à quitter le registre premier qui leur est familier soient systématiquement mis hors jeu des situations scolaires.

Notre démarche situe donc les difficultés d'apprentissage des élèves dits en difficulté dans des dimensions socio-cognitives et socio-langagières qui constituent des formes de pensée, de langage, des manières spécifiques de traiter les tâches, les acti-

vités et les objets scolaires ne permettant pas à certains d'entre eux de construire la continuité cognitive des situations scolaires, d'en comprendre les enjeux, conditions de l'élaboration et de la mobilisation des activités intellectuelles requises, dans la mesure où elles sont nécessaires pour que la situation soit porteuse pour l'élève des apprentissages supposés par l'enseignant.

Cette hypothèse concernant les élèves conduit à analyser les situations de travail construites par les enseignants du point de vue des indices qu'elles offrent à l'interprétation des élèves, des contraintes qu'elles mettent en place pour les orienter vers (ou les éloigner de) une secondarisation ou, au moins, une reconfiguration des objets et des tâches. En effet, lorsque, pour certains élèves, les formes cognitives familières, l'utilisation et le rapport au langage, les façons d'être au monde (adhérence au moment de l'expérience) convergent systématiquement de façon inappropriée aux situations proposées, elles constituent un effet de cumul des difficultés.

AJUSTEMENTS DES ENSEIGNANTS

Afin de pouvoir mettre en relation les manières de faire des élèves et des enseignants, il faut à la fois recueillir des données concernant les productions des élèves et leur activité en situation de classe et observer les tâches les plus fréquentes construites et régulées par les enseignants. Dans un souci de cohérence théorique, ces observations sont plus particulièrement orientées sur les « objets » qui mettent les élèves de milieux populaires face à des difficultés de secondarisation et de reconfiguration. Il en est ainsi des constructions sociales des significations et des tâches, des modes d'ajustement des enseignants aux élèves et des façons dont les objets de travail sont présentés et construits. Tous ces éléments concourent, par la configuration qu'ils constituent et pour des motifs au demeurant différents (conceptions de l'apprentissage, de la conduite de classe, de la motivation, de l'aide, du contenu d'enseignement...), à entraver ou à favoriser le travail de secondarisation et de décontextualisation des élèves en brouillant ou en faisant reconnaître les enjeux cognitifs et langagiers des tâches entraînant l'élève dans des interprétations erronées ou pertinentes des visées des activités et des attendus scolaires. Ainsi par exemple, la langue à l'école n'est plus seulement au service d'une visée de communication immédiate ou d'expression person-

nelle, mais devient objet d'étude, de questionnement, d'analyse ou de commentaire. Les pratiques langagières doivent se secondariser pour se mettre au service d'une visée d'apprentissage.

Les pratiques d'enseignement reposent par conséquent sur un jeu constant dans les statuts des objets langagiers, cognitifs, matériels, comme dans les registres des interactions. Ce jeu, qui est au principe même du processus de scolarisation, est aussi à la source de possibles ambiguïtés et malentendus pour les élèves (1).

La conduite de la classe, l'avancée du temps didactique demandent que les élèves puissent repérer, identifier et opérer, pour eux-mêmes, aussi bien les changements de statut des objets et des connaissances dans l'espace et le temps de la classe, que les quasi incessants changements de registres discursifs et sémiotiques dans lesquels ces changements de statut se réalisent. Or tous les élèves ne sont pas également préparés à faire face à cette exigence et on le leur apprend d'autant moins à le faire que cette exigence demeure très largement implicite et opaque, aux yeux même des enseignants pour lesquels ces changements de statut et de registre vont de soi. D'où les difficultés fréquemment constatées lors du passage de situations d'action ou d'évocation d'objets et d'expériences du monde, aux processus de décontextualisation et d'institutionnalisation, voire aux procédures de validation des tâches réalisées (cf. par exemple sur ce point, Perrin-Glorian, 1993 et 1997, à propos de l'enseignement des mathématiques à des élèves et des classes faibles) ou lors des moments de l'apprentissage qui demandent de pouvoir réorganiser des savoirs anciens dans des savoirs nouveaux. Ces difficultés sont récurrentes comme l'indiquent les travaux menés à partir d'approches disciplinaires différentes (cf. entre autres, Barrère, 1997 ; Cèbe et Goigoux, 1999 ; Cèbe et Paour, 2000 ; Goigoux, 2000 ; Lahire, 1993), notamment dans le domaine des premiers apprentissages langagiers (Brigaudiot, 1998 ; Cèbe, 2000 ; Goigoux, 1998, 2003 ; Laparra, 2004).

UNE HYPOTHÈSE RELATIONNELLE

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.

Ce n'est qu'une hypothèse dans la mesure où les poids respectifs des différents facteurs qui influent sur les apprentissages des élèves n'ont pas encore été évalués avec précision. Nous savons peu de choses en particulier sur leurs effets d'interaction, de cumul ou de compensation. Mais cette hypothèse repose sur un faisceau d'indices concordants suffisamment nourri pour qu'elle puisse être soutenue avec force, notamment lors des moments critiques de la constitution des difficultés des élèves et pour les apprentissages impliquant fortement les processus de secondarisation.

C'est à ce double titre que nous avons choisi d'illustrer notre propos par des résultats obtenus à l'articulation entre l'école maternelle et l'école élémentaire dans le domaine de l'étude de la langue : découverte du principe alphabétique et développement des habiletés phonologiques dont on connaît désormais l'importance pour la réussite ultérieure de l'apprentissage de la lecture (cf. Ecalle et Magnan, 2002, pour une synthèse). Dans la mesure où la lecture repose pour partie sur la capacité à établir des relations entre les constituants de l'oral (les phonèmes) et ceux de l'écrit (les graphèmes), on comprend aisément pourquoi l'aptitude à percevoir et à se représenter la langue orale comme une séquence d'unités phonologiques favorise l'apprentissage de la lecture (ONL, 1998). Les programmes officiels indiquent d'ailleurs clairement la nécessité de sensibiliser les jeunes enfants (dès la petite et la moyenne section) aux réalités sonores de la langue et de commencer à leur proposer des activités phonologiques effectuées sans contrôle conscient (des jeux avec les sons, des jeux sur les sons), pour ensuite chercher à atteindre, en grande section, le niveau métalinguistique qui suppose au contraire une prise de conscience des unités traitées.

Cette prise de conscience, dans notre perspective, est au cœur du processus de secondarisation. Elle résulte d'un double mouvement : d'une part, un déplacement de l'attention des élèves, de la performance vers la procédure, et, d'autre part, l'adoption d'une nouvelle finalité : comprendre la procédure (2).

DE L'IMPLICITE À L'EXPLICITE : LE PROCESSUS DE SECONDARISATION

Selon nous, les élèves des milieux populaires ont besoin que l'école les aide à construire dans ce domaine ce que les autres enfants ont bien souvent déjà construit à la maison, c'est-à-dire une théorisation du langage que la langue écrite va rendre possible et nécessaire. Tous en effet ne bénéficient pas des mêmes interactions dans leur milieu familial et tous n'en font pas le même traitement : si certains d'entre eux ont une maîtrise symbolique, consciente et réflexive du langage (un « rapport scriptural au monde » ; Lahire, 1993), d'autres en revanche n'en ont encore qu'une maîtrise pratique et pré-réflexive (3).

C'est pourquoi l'école se doit de guider finement ce travail en conduisant les élèves à s'intéresser au fonctionnement de chacun des deux codes, à étudier les deux chaînes linguistiques parlée et écrite, à apprendre à les comparer et à les distinguer, à les segmenter et à les mettre en relation. Elle doit viser le passage de connaissances-en-actes, largement dépendantes des situations langagières dans lesquelles elles s'exercent, à des connaissances conscientes, explicites et flexibles (Karmiloff-Smith, 1992, 2003). En d'autres termes, elle doit faciliter l'émergence d'une conscience métalinguistique qui participe du processus de secondarisation que nous avons défini plus haut.

Les recherches conduites par certains membres du réseau (Cèbe et Paour, 2001, Cèbe et Goigoux, 2003 ; Goigoux, 2003) montrent qu'à l'entrée au cours préparatoire certains élèves ne savent pas relier les manipulations linguistiques portant sur des unités autonomes et vides de sens (par exemple transformer des lettres en sons) et les activités langagières riches de significations qui leur sont familières. Ils ne savent pas non plus interrompre leur activité langagière habituelle pour en développer une nouvelle à propos de la langue (Brigaudiot, 2000). En résumé, ils échouent à traiter le langage comme un objet autonome que l'on peut étudier d'un point de vue strictement phonologique. Or pour réussir les exercices scolaires proposés dès le début du cours préparatoire, il faut pouvoir s'intéresser à la langue pour elle-même, dans sa matérialité ou dans son fonctionnement, indépendamment du sens qu'elle véhicule. Et c'est précisément cette compétence qui fait défaut aux élèves qui, dans leur milieu familial et à l'école maternelle, ont trop rarement eu l'occasion de traiter des situations qui favorisent son développement.

Exemple : un jour du mois de septembre, dans un cours préparatoire

La maîtresse : « *pouvez-vous me proposer des mots où l'on entend le son [a] ?* »

- Karen : « *Papa* »
- La maîtresse : « *Oui* »
- Farid : « *Maman* »
- La maîtresse : « *Bien* »
- Kevin : « *Tonton* »

Pour interpréter l'erreur de Kevin (et s'interroger rétrospectivement sur la réponse de Farid), on peut faire l'hypothèse que cet élève traite le problème par analogie avec d'autres situations habituelles à l'école maternelle (et dans la vie quotidienne) où la proximité sémantique, par association, est pertinente. Kevin ne parvient pas à réaliser un traitement exclusif de la dimension phonologique. En d'autres termes, il lui est très difficile de dissocier la dimension phonologique du langage de ses autres dimensions (sémantiques et affectives).

REMARQUES SUR LES MÉTHODES DE RECHERCHE

Les hypothèses et conceptions que nous avons précédemment développées, au-delà de l'exemple que nous présentons ci-après, conduisent à des méthodes de recherche exigeant de longs et minutieux recueils de données de terrain. Il s'agit en effet non seulement d'identifier les tâches utilisées (format, support, etc.) et les manières de faire les plus fréquentes et les plus stables chez les enseignants (qui influent sur l'interprétation par les élèves des visées de ces tâches), mais il faut aussi observer le travail de l'élève dans la classe et les traces de ce travail dans les cahiers, classeurs et devoirs. Il s'agit encore, en cohérence avec nos hypothèses sociologiques, de recueillir des données concernant les élèves et leurs établissements scolaires dans la mesure où une partie des ajustements des enseignants est liée au contexte social de l'établissement. Les observations et données écrites produites en classe (ou à la maison, selon les niveaux scolaires) sont complétées par des entretiens d'auto-confrontation avec les maîtres comme avec les élèves (confrontés à leurs travaux). Enfin, dans les recherches en cours et afin de mieux identifier la part des différentes composantes de cette co-construction de la difficulté scolaire, nous

évaluons le niveau des élèves en début d'année, tant en termes de compétences scolaires qu'en termes d'habitudes cognitives et langagières.

L'exemple que nous développons ci-après est extrait d'une recherche (Goigoux, à paraître ; Goigoux, Margolinas et Thomazet, 2004) dont la méthodologie est dérivée de celles parfois utilisées en psychologie ergonomique (Goigoux, 2002). Le corpus d'analyse constitué est composé d'enregistrements filmés de pratiques de classes, de prises de notes et de retranscriptions partielles de séquences, et d'entretiens enregistrés avec les enseignants : il forme un vaste système de protocoles qui s'est encore enrichi lors de la phase d'analyse des données. En effet, dès que les chercheurs ont commencé à analyser les données recueillies, ils ont rédigé des synthèses qu'ils ont adressées aux enseignants. Ces écrits intermédiaires ont été le point de départ de nouveaux entretiens, enregistrés à leur tour, entre chercheurs et enseignants.

Le premier intérêt de cette méthodologie spécifique est d'offrir aux enseignants plusieurs contextes discursifs successifs à propos de la même activité : débriefing aussitôt après la réalisation des séquences filmées, entretien d'autoconfrontation initiale (un seul enseignant face à l'image de sa propre activité), entretien d'autoconfrontation croisée (réunissant plusieurs enseignants), réaction orale ou écrite aux écrits produits par les chercheurs, etc. Elle leur ouvre la possibilité d'une nouvelle conceptualisation de leur activité à travers des confrontations avec de multiples interlocuteurs (collègues et chercheurs) et avec les traces de leur propre activité : elle permet donc que les sujets observés par autrui dans leur travail puissent devenir les observateurs de leur propre activité. Dans notre protocole, elle leur permet aussi d'expliquer en quoi l'activité observée est révélatrice de leurs orientations et de leurs savoir-faire. Mais elle les incite également à énoncer ce qui est légitime et valorisé dans leur milieu professionnel, et à dire ce qui ne l'est pas. Elle leur permet par exemple de préciser ce qu'ils faisaient auparavant mais qu'ils ont abandonné (et que l'on ne voit donc pas sur la vidéo), ce qu'ils se refusent à faire bien qu'on le leur demande, ce qu'ils cherchent à faire sans y parvenir, ce qu'ils pourraient faire en d'autres circonstances ou à un autre coût, ce qu'ils font sans véritablement désirer le faire, etc. Bref d'aller au-delà du réalisé pour dire le réel de leur activité : « *le réalisé n'a plus le monopole du réel* » (Clot, 2001, p. 24).

Son second intérêt est de confronter l'analyse que les enseignants conduisent de leur propre activité avec celle que les chercheurs produisent. La nature composite du matériau étudié (l'activité réalisée en situation de classe et les verbalisations de l'enseignant confronté à l'image de son activité dans de multiples contextes discursifs) facilite le recoupement des indices sur la base desquels les chercheurs produisent leurs inférences. La production de connaissances qui en résulte gagne ainsi en fiabilité et en validité écologique.

UN EXEMPLE D'ÉCHEC DU PROCESSUS DE SECONDARISATION AU COURS PRÉPARATOIRE

L'exemple que nous développons donc ici est celui d'une tâche motivante et ludique qui induit un grave malentendu sur l'enjeu cognitif de la tâche et qui, par conséquent, fait obstacle aux apprentissages. Pour introduire l'étude d'un phonème, l'institutrice observe à recours à un problème dont l'habillage détourne l'attention des élèves de l'objet visé : les enfants privilégient les aspects sémantiques de la situation au détriment des aspects phonologiques qui constituent pourtant la cible de l'enseignement. Ce malentendu s'installe dans les 10 premières minutes de la séance d'étude du phonème [u] (OU) qui se déroule au début du mois de décembre dans une classe comportant une minorité d'élèves de milieux populaires.

Exploitant l'univers animalier d'un album étudié par ailleurs, la maîtresse construit sa séquence hebdomadaire d'étude du code graphophonologique en la présentant ainsi : « tous les animaux du village veulent aller chez la poule // pourquoi ? // pour faire la soupe aux cailloux / mais le loup a peur qu'il y ait trop de monde / le loup ne veut pas tout le monde / il va choisir les animaux qu'il va laisser rentrer // chez la poule ».

Un élève l'interrompt : « ça devrait être la poule qui choisirait parce que c'est la maison de la poule ».

La maîtresse acquiesce : « oui mais c'est le loup qui décide aujourd'hui // vous me proposez des animaux qui viennent frapper chez la poule et moi je fais le loup // et je dis si je le veux ou si je ne le veux pas ».

Les enfants proposent alors des noms d'animaux que la maîtresse accepte ou rejette en grondant comme si elle était le loup. Après avoir laissé fuser les premières propositions (tigre, éléphant, lézard, biche,

cochon, coq, anaconda géant, serpent, rhinocéros, canard, coq, dinosaure, etc.), elle accepte « les poussins ». « Parce que c'est petit » commente un élève.

La maîtresse précise alors sa consigne : « on s'arrête // si vous n'écoutez pas le nom des animaux vous n'allez pas comprendre comment le loup les choisit. Écoutez bien, je crois qu'il faut bien écouter. »

Après de nouveaux échecs puis un second succès (« souris »), un élève propose « rat ». Ce phénomène d'association sémantique se répète à plusieurs reprises au cours de la phase 1 : après « grenouille », un élève suggère « crapaud », après « loup » un autre propose « renard », etc.

Après 5 minutes de cette recherche au cours de laquelle le loup accepte « souris, poussin, ours, loup, poule et mouton » et rejette une trentaine d'autres propositions, la maîtresse répète les noms retenus en accentuant le phonème [u] (c'est-à-dire en le prolongeant et en augmentant son niveau sonore) puis en le faisant accentuer par tous les élèves. Elle incite l'un d'entre eux, qui a découvert la règle de tri, à la formuler publiquement. Elle la reformule puis suggère de continuer le jeu « en ne proposant que des animaux où on entend [u] ». Elle invite ensuite un élève à prendre sa place pour valider ou invalider les propositions de ses camarades (il prend le rôle du loup). Une majorité d'élèves respecte la consigne mais six ou sept d'entre eux, les moins performants dans l'apprentissage de la lecture, continuent de proposer des réponses erronées (chien, renard) par association sémantique : après l'acceptation de « pou », par exemple, un élève propose « puce ». La maîtresse fait alors de nouveau référence à la règle phonologique pour inciter l'enfant à corriger sa proposition.

Dans cet épisode, comme pour tous les autres aspects de la recherche, l'objectif était non seulement d'identifier les sources potentielles de difficultés des élèves mais de comprendre les raisons qui poussaient les enseignants à agir comme ils le faisaient. Ces raisons peuvent être de plusieurs ordres : didactiques (conceptions de la lecture et de son apprentissage), pédagogiques, y compris « l'adaptation » des enseignants à leurs élèves (conceptions générales de l'enseignement et de l'apprentissage, de la relation pédagogique, influences de la prescription ou des doxas partagées, de la composition sociale de la classe et des représentations qu'en ont les enseignants, etc.).

Les analyses didactiques des séquences enregistrées portaient sur les occasions d'apprendre que

chaque enseignant offrait aux élèves à travers les tâches d'enseignement qu'il concevait et réalisait. Pour chaque séquence, nous décrivions les activités cognitives qu'il sollicitait de la part de ses élèves. L'étude des interactions en classe nous permettait également de produire des inférences sur les situations que les élèves investissaient effectivement (loin, parfois, du projet de l'enseignant) et sur ce qu'ils étaient susceptibles d'y apprendre.

Ainsi dans l'exemple rapporté, la persistance de réponses fondées sur des critères sémantiques et non phonologiques atteste du malentendu qui s'établit entre la maîtresse et certains élèves sur la nature de l'activité intellectuelle sollicitée par la tâche (trouver comment le loup choisit ses invités). C'est souvent le cas lorsqu'un enseignant cherche à attirer l'attention des écoliers en usant d'une situation ludique ou d'un matériel attrayant : certains élèves sont perturbés par l'habillage du problème proposé et s'égarer dans le traitement de contenus non pertinents par rapport à l'objectif (Cèbe et Goigoux, 1999). Particulièrement sensibles aux traits de surface des tâches, ils ont du mal à inhiber les informations inappropriées. Dans cette séquence, la plupart des élèves, suffisamment flexibles, découvrent progressivement la règle de tri (proposer des noms d'animaux qui comportent le son [u]), mais d'autres restent obnubilés par la question du sens, superbement mise en scène par la maîtresse. Autrement dit, ils ne reconnaissent pas l'exercice de « chasse au son » qui leur est pourtant familier et se perdent dans un jeu de devinette sans fin qui ne leur apporte rien sur le plan phonologique.

CONCLUSION : LA NÉCESSAIRE CONTEXTUALISATION DE L'ANALYSE DES PRATIQUES DES ÉLÈVES ET DES MAÎTRES

Au-delà de cet exemple, l'ensemble de l'étude dont il est tiré (Goigoux, accepté) met en lumière les interactions entre les déterminants purement didactiques, propres à chaque situation d'enseignement, et les déterminants pédagogiques, communs à toutes ces situations, et aux différentes disciplines. Les premiers comme les seconds relevant d'une pluralité de « strates » historiques et sociales, liées à la situation de la classe certes, mais aussi à des déterminants qui se situent bien au-delà dans l'histoire de l'enseignement de la discipline, comme dans les préconisations

ou prescriptions institutionnelles explicites ou qui circulent à l'état de doxas.

Par exemple, le souci de rendre les activités attractives grâce à un habillage ludique ou de relier l'étude de la langue au contenu narratif du texte étudié, au nom du « sens des apprentissages » que le morcellement des tâches menacerait. Ces contraintes dépendent des conceptions relatives à l'enseignement et l'apprentissage que l'institutrice dévoile peu à peu lors des entretiens d'auto-confrontation simple et croisée. Ces conceptions, au demeurant largement partagées par ses collègues (Daguzon, 2003), la conduisent à se donner à elle-même des contraintes dont nous pouvons donner deux exemples.

Favoriser l'activité des élèves

La première exigence que les instituteurs étudiés ici se donnent consiste à favoriser l'activité des élèves, antonyme de passivité : ce qui compte avant tout, c'est que les élèves agissent, qu'ils manipulent, qu'ils parlent et qu'ils cherchent. Leur degré d'engagement dans les tâches est le critère de qualité (et de régulation) retenu par les maîtres : il faut que les élèves soient attentifs ou, au moins, intéressés ; bref, qu'ils participent. Le contenu réel de leur activité intellectuelle, parfois difficilement accessible, semble avoir moins d'importance que le fait de rester engagé dans une tâche. Les indices traités par les maîtres pour évaluer ce critère sont des indices attentionnels : le bruit (sa nature et son volume), les regards des élèves, leurs postures et leurs gestes, leurs bavardages révèlent la lassitude, l'ennui ou l'intérêt pour le travail en cours.

La maîtresse observée ici est particulièrement sensible à cet objectif : elle cherche à maintenir l'attention des élèves le plus longtemps possible et commente abondamment leurs comportements et leur participation : « Il faut que les élèves soient là » résume-t-elle. Elle met aussi en valeur les techniques de conduite de groupe requises dans ce but. Plusieurs de ses choix didactiques sont également au service de cette exigence qui a de nombreuses conséquences sur la gestion du temps, principale contrainte et ressource du travail enseignant.

Construire une motivation suffisante

La motivation est considérée comme la condition première de l'activité enfantine, qu'elle soit intrinsèque (propre à l'objet enseigné) ou extrinsèque (seu-

lement dépendante du contexte psycho-social). Les maîtres s'efforcent donc de choisir des scénarios susceptibles de la créer, c'est-à-dire d'engager les élèves dans le travail et de les y maintenir. Dans cette perspective, les situations initiales problématiques (cf. le jeu du loup) sont particulièrement valorisées. Mais bien d'autres moyens peuvent être employés : l'institutrice affirme par exemple qu'elle introduit certaines phases d'institutionnalisation des savoirs pour re-motiver les meilleurs élèves qui commencent à s'ennuyer. Elle explique également que les activités « décrochées » (comme l'étude des correspondances grapho-phonologiques) sont ardues et manquent de sens pour les élèves : il faut donc les « contextualiser » (au sens didactique, ici) en les reliant à des situations plus riches de sens comme la découverte de texte. Mais elle choisit d'établir ce lien à partir des connaissances des élèves sur l'univers du récit plutôt que de privilégier une référence explicite aux compétences à exercer à travers chaque situation.

Ces deux contraintes que l'enseignante se donne organisent une grande part de l'activité conduite, mais aussi et c'est ce qui nous intéresse ici, une grande part de l'évaluation qu'elle en fait. En effet, le commentaire de l'institutrice confrontée à l'image de son activité permet de mieux comprendre les déterminants de son activité. Elle expose ainsi le bien fondé de sa démarche (4) – et sa réussite – en mettant en avant la force de la mise en scène et la motivation créée par le problème posé aux élèves. Lors du débriefing à chaud, immédiatement après la séquence, elle affiche sa satisfaction arguant de l'intérêt soutenu des élèves et de leur forte participation à la tâche. Confrontée à l'image de son activité, elle persiste dans cette analyse en commentant les indices de l'enthousiasme des enfants visibles sur la vidéo, négligeant les malentendus dont une partie d'entre eux sont victimes.

Évidemment cet exemple isolé ne nous dit rien de l'importance du phénomène observé. C'est seulement s'il se répète souvent et systématiquement au détriment des mêmes élèves qu'il prend toute son importance et qu'il devient un candidat sérieux à l'explication du processus de différenciation des élèves.

Pour ne pas se méprendre, il est nécessaire de construire comme nous l'avons évoqué précédemment, un recueil de données dans une pluralité de contextes, au sens d'éléments extérieurs à la situation de classe (l'ici et maintenant), mais qui participent de la construction de celle-ci. Ces éléments relèvent d'une pluralité de domaines qui au demeu-

rant peuvent contribuer à asseoir des convergences qui se révèlent négatives pour les apprentissages et l'appropriation des enjeux cognitifs des activités scolaires des élèves. Du côté des élèves, il s'agit de tenir compte des façons socialement construites d'être au travail scolaire, mais aussi aux formes de pensées, d'activités cognitives, aux situations et aux objets construits par les enseignants. Du côté des enseignants, ces éléments relèvent, par exemple, de la façon dominante aujourd'hui d'aborder une notion, de faire appel à tel type de support et d'organisation des activités, de la façon d'interagir avec les élèves, façons elles-mêmes doublement sous-tendues par une conception de l'apprentissage et de l'aide à apporter aux élèves dans la construction des savoirs et par une conception de la relation pédagogique. Ils relèvent aussi de la relation établie, même de façon insue, entre des modes de faire et la composition sociale de la classe inscrite dans la composition sociale de l'établissement et qui sous-tend des phénomènes adaptatifs, d'ajustement. Nos précédents travaux et ceux d'autres chercheurs laissent à penser que les pratiques ne sont pas quotidiennement inventées, qu'il y a des stabilités dans les manières de faire qui permettent de les constituer en types (ou en genres, Clot, 1999) qui peuvent être pensés comme un intercalaire social entre le travail prescrit par l'institution scolaire et le travail réel que les chercheurs en éducation se doivent d'étudier s'ils veulent comprendre l'activité des enseignants et interroger la pertinence de ses modes d'adaptation et d'ajustement aux caractéristiques et aux conduites des élèves, voire en montrer le caractère contre-productif et/ou socialement différenciateur au regard des résultats attendus.

Deux types de conduites enseignantes ont ainsi pu être identifiés comme ayant ces effets potentiellement contre-productifs. Certaines pratiques d'enseignement pêcheraient par *sous-ajustement* didactique et pédagogique, les élèves étant confrontés à des tâches et des situations trop ouvertes, à des contrats et des milieux didactiques trop flous et trop larges, pour le traitement desquels les plus démunis d'entre eux ne peuvent mobiliser que leurs expériences premières du monde, sans pouvoir disposer ou faire usage d'aides ou de critères leur permettant de redéfinir les tâches de manière pertinente. D'autres pêcheraient au contraire par *sur-ajustement* aux difficultés et aux caractéristiques des élèves : par souci de faciliter leur réussite et de préserver leur image de soi, on leur propose des tâches simplifiées à l'excès, morcelées et ne faisant appel qu'à des compétences cognitives « de bas niveau » (Andrieux et al., 2001) et

à des situations fermées, dans lesquelles l'activité des élèves est pour l'essentiel déterminée et contrôlée de l'extérieur, par les procédures et les consignes et/ou par l'enseignant. Un tel sur-ajustement est particulièrement propice aux effets de leurre chez les élèves faibles et leurs familles, et conduit à considérer que « tout va bien » dès lors que les élèves parviennent à réussir les tâches proposées, mais demeurent peu conscients du faible niveau de productivité intellectuelle de celles-ci ; venant inévitablement à se dévoiler à telle ou telle étape ultérieure de l'apprentissage ou du cursus, de tels effets de leurre se convertissent alors fréquemment en sentiment d'injustice, en rancœur et ressentiment à l'égard de l'école et de ses agents et/ou de soi-même.

Au-delà de ces conduites identifiables, nous formons l'hypothèse plus générale que les pratiques enseignantes, le plus souvent, ne parviennent pas à réduire les inégalités sociales faute de prendre en charge des caractéristiques, en particulier, socio-cognitives et sociolangagières, des élèves les moins performants issus des milieux populaires. Mais aussi que dans la mesure où une part importante des manières de faire des enseignants ne relève pas de la didactique de l'objet à enseigner mais d'une pluralité d'autres déterminations liées au contexte social et socio-historique, ces manières de faire se retrouvent dans différentes disciplines et différents niveaux scolaires ; dès lors lorsque classe après classe, les mêmes phénomènes se répètent dans l'histoire sco-

laire de ces élèves, leurs difficultés qui peuvent, nous l'avons souligné, être précoces, se cumulent et font obstacle à la réussite des apprentissages. Enfin, comme le mettent en évidence des travaux de certains membres du réseau (Bautier et Bonnéry, 2002 ; Bonnéry, 2003) les conséquences d'un tel processus au collège débordent la question des apprentissages : alors que, jusqu'au cycle 3 compris, on peut essentiellement parler de difficultés d'apprentissage, les collégiens ne se sentent pas « seulement » en difficultés pour apprendre et comprendre, ils se sentent également, et rapidement pour nombre d'entre eux, du fait des effets de cumul mentionnés, hors du jeu scolaire. Ce qu'ils interprètent comme une exclusion sociale et/« ethnique » et ce qui les conduit à se retirer eux-mêmes du travail scolaire ; ce qui pouvait donc être initialement à travailler sur le seul registre de l'incompréhension et des difficultés cognitives se situe ensuite également sur le registre de la construction subjective de l'adolescent et des conflits identitaires et sociaux dans lesquels il se sent pris. Il est dès lors fréquent que les enseignants interprètent les conduites des élèves comme non scolaires et ne leur permettant pas de travailler, le processus initial leur étant devenu opaque.

Élisabeth Bautier
Équipe ESCOL, Université Paris 8

Roland Goigoux
Équipe PAEDI, IUFM d'Auvergne

NOTES

- (1) L'observation d'une forte récurrence d'épisodes de malentendus et de décrochage concernant les élèves pour lesquels le système éducatif et ses modes de fonctionnement demeurent les plus opaques, qui sont très souvent les élèves d'origine populaire, a pu être effectuée aussi bien dans des classes dites « traditionnelles » qu'avec des enseignants adeptes de l'innovation et des « méthodes actives » ; les oppositions classiques – pédagogie active ou différenciée *versus* transmissive ou frontale, centration sur les élèves *versus* sur les contenus – ne semblent ici guère pertinentes.
- (2) Nous nous inscrivons sur ce point dans la perspective ouverte par Piaget (1974) à propos de la distinction entre réussir et comprendre. « Comprendre consiste à dégager la raison des choses tandis que réussir ne revient qu'à les utiliser avec succès ce qui est certes une condition préalable de la compréhension mais que celle-ci dépasse puisqu'elle en arrive à un savoir qui précède l'action et peut se passer d'elle » (Piaget, 1974, p. 242).
- (3) Ce constat est à mettre en rapport avec les résultats des évaluations quantitatives qui indiquent que les difficultés scolaires sont précoces et cumulatives (Seibel, 1984) et qu'elles sont particulièrement dépendantes de la condition sociale des élèves (*cf.* les résultats de l'étude menée par le ministère de l'Éducation Nationale à partir de 1997 sur un échantillon de 10 000 élèves entrant au cours préparatoire : Jeantheau et Murat, 1998).
- (4) Elle déclare ne recourir qu'occasionnellement à de telles formes ludiques pour conduire l'étude des phonèmes. Le plus souvent, elle propose elle-même aux élèves une brève liste de mots comportant le phonème étudié, sollicitant seulement leur attention pour les comparer et trouver leur point commun avant de leur demander d'en proposer à leur tour. Elle utilise donc habituellement une situation initiale plus épurée, dissociée du sens du récit étudié par ailleurs.

BIBLIOGRAPHIE

- ANDRIEUX V., LEVASSEUR J., PENNINGCKX J. & ROBIN I. (2001). – À partir des évaluations nationales à l'entrée en sixième : des constats sur les élèves, des questions sur les pratiques. **Éducation et Formations**, 61, 103-109.
- BAKHTINE M. (1984). – **Esthétique de la création verbale**. Paris : Gallimard.
- BARRÈRE A. (1997). – **Les lycéens au travail**. Paris : PUF.
- BAUTIER E. (1998). – Des genres de discours aux pratiques langagières ou des difficultés à penser le sujet social et ses pratiques. *In* F. Grossmann (Éd.), **Pratiques langagières et didactiques de l'écrit. Hommage à Michel Dabène**. IVEL-LIDILEM, Université de Grenoble III, p. 145-156.
- BAUTIER E. (2001). – Note de synthèse Pratiques langagières et scolarisation. **Revue française de pédagogie**, n° 137, p. 117-161.
- BAUTIER E. (2004). – Formes et activités scolaires. Secondarisation, reconfiguration et différenciation sociale. *In* N. Ramognino et P. Verges (dir.), **La langue française hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires**. Aix-en-Provence : Presses universitaires de Provence.
- BAUTIER E. & ROCHEX J.-Y. (1997). – Apprendre : des malentendus qui font la différence. *In* J.-P. Terrail (Éd.), **La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux**. Paris : La Dispute.
- BAUTIER E. & ROCHEX J.-Y. (1998). – **L'expérience scolaire des « nouveaux lycéens ». Démocratisation ou massification ?** Paris : Armand Colin.
- BAUTIER E. & ROCHEX J.-Y. (2001). – Rapport aux savoirs et travail d'écriture en Philosophie et en Sciences économiques et sociales. *In* B. Charlot (Éd.), **Les jeunes et le savoir. Perspectives internationales**. Paris : Anthropos.
- BAUTIER E. & ROCHEX J.-Y. (2004). – Activité conjointe ne signifie pas signification partagée. **Raisons éducatives**, n° 8.
- BERNSTEIN B. (1975a). – **Langage et classes sociales**. Paris : Minuit.
- BERNSTEIN B. (1975b). – **Classes et pédagogies : visibles et invisibles**. Paris : CERI-OCDE.
- BERNSTEIN B. (1992). – La construction du discours pédagogique et les modalités de sa pratique. **Critiques sociales**, 3-4, 20-58.
- BONNÉRY S. (2003). – **Des supposées évidences scolaires aux présupposés des élèves. La co-construction des difficultés scolaires des élèves de milieux populaires**. Thèse de Doctorat en Éducation de l'Éducation, Université Paris VIII - équipe ESCOL.
- BRESSOUX P. (2002). – **Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction**. Note de synthèse pour l'action École et Sciences cognitives, Ministère de la Recherche. Paris : MJER.
- BRESSOUX P. & DESSUS P. (2003). – Stratégies de l'enseignant en situation d'interaction. *In* M. Kail et M. Fayol (Eds.), **Les sciences cognitives et l'école** (p. 213-257). Paris : Presses Universitaires de France.
- BRIGAUDIOT M. (1998). – Pour une construction progressive des compétences en langage écrit. **Repères**, 18, 7-27.
- BRIGAUDIOT M. (Éd.) (2000). – **Pour des apprentissages progressifs de l'écrit : école maternelle**. Paris : Hachette / INRP.
- BUTLEN D., PELTIER-BARBIER M.-L., PEZARD M. (2002). – Nommés en REP, comment font-ils ? Pratiques de professeurs d'école enseignant les mathématiques en REP : contradictions et cohérence. **Revue française de pédagogie**, 140, 41-52.
- CÈBE S. (2000). – **Développer la conceptualisation et la prise de conscience métacognitive à l'école maternelle : effets sur l'efficacité scolaire ultérieure du CP au CE 2. Une contribution à la prévention de l'échec scolaire des élèves de milieux populaires**. Thèse de Doctorat en psychologie, Université de Provence.
- CÈBE S. & GOIGOUX R. (1999). – L'influence des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves en difficulté. **Cahiers Alfred Binet**, 4, 661, 49-68.
- CÈBE S., GOIGOUX R., *et al.* (2003). – L'influence des pratiques pédagogiques à l'école maternelle sur l'apprentissage de la lecture. **Les Dossiers des sciences de l'éducation**, 10, 77-92.
- CÈBE S. & GOIGOUX R. (2004). – Quelles pratiques d'enseignement pour compenser les inégalités sociales en grande section de maternelle ? *In* L. Talbot (Éd.), **Pratiques d'enseignement et élèves en difficulté**. Toulouse : Érès (p. 112-121).
- CÈBE S. & PAOUR J.-L. (2000). – Effect of cognitive education in kindergarten on learning to read in primary grades. **Journal of Cognitive Education and Psychology**, 1, 177-200.
- CÈBE S. & PAOUR J.-L. (2001). – Éducation cognitive à l'école maternelle et apprentissage de la lecture en primaire. **Revue de Psychologie de l'Éducation**, 3, 86-111.
- CLOT Y. (1999). – **La fonction psychologique du travail**. Paris : PUF.
- CLOT Y. (2001). – Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. **Éducation permanente**, 147, 12-37.
- DAGUZON M. (2003). – **Les processus d'influence de la prescription sur les pratiques d'enseignement**. Mémoire de DEA, Sciences de l'Éducation, Université Paris V.
- DURU-BELLAT M. (2002). – **Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes**. Paris : PUF.
- ÉCALLE J. & MAGNAN A. (2002). – **L'apprentissage de la lecture. Fonctionnement et développement cognitifs**. Paris : Armand Colin.
- GOIGOUX R. (1998). – Les interactions de tutelle dans les processus de conceptualisation de la langue écrite. *In* J. Dolz et J.-C. Meyer (Éds.), **Activités métalangagières et enseignement du Français**, Bern : Peter Lang (p. 23-46).

- GOIGOUX R. (2000). – **Apprentissage et enseignement de la lecture dans l'enseignement adapté**. Suresnes : CNEFEI.
- GOIGOUX R. (2001). – **Enseigner la lecture à l'école primaire**, Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger les Recherches, Université Paris VIII.
- GOIGOUX R. (2002). – Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie. **Revue française de pédagogie**, 138, 125-134.
- GOIGOUX R. (2003). – Chacun cherche son schème. Conceptualisation de la langue à l'école maternelle. *In* G. Vergnaud (Ed.), **Qu'est-ce que la pensée ? Compétences complexes dans l'éducation et le travail**. CD Rom ARDECO, Université Paris VIII.
- GOIGOUX R. (accepté). – Contribution de la psychologie ergonomique au développement de la didactique du français. *In* A. Mercier (Ed.), **Balises pour la Didactique des Mathématiques**. Grenoble : La Pensée sauvage.
- GOIGOUX R. (à paraître). – Ressources et contraintes dans le travail d'enseignement de la lecture au cours préparatoire. *In* B. Schneuwly & T. Thévenaz (Eds.), **Le travail de l'enseignant et l'objet enseigné : le cas du français langue première**. Genève : De Boeck.
- GOIGOUX R. & CÈBE S. (2004). – Favoriser le développement de compétences phonologiques pour tous les élèves en grande section de maternelle. **Repères**, 27, 45-53.
- GOIGOUX R., MARGOLINAS C. & THOMAZET S. (2004). – Controverses et malentendus entre enseignants expérimentés confrontés à l'image de leur activité professionnelle. **Bulletin de psychologie**, numéro spécial : Fonctionnement/développement : perspective historico-culturelle, 57 (1), 469-478.
- JAUBERT M., REBIÈRE M. & BERNIÉ J.-P. (2003). – L'hypothèse « communauté discursive » : d'où vient-elle ? où va-t-elle ? **Les Cahiers Théodile**, 4, 51-80 (Université Lille III).
- JEANTHEAU J.-P. & MURAT F. (1998). – Observation à l'entrée au CP des élèves du « panel 1997 ». **Note d'information**, n° 98-40 (DEP-MEN).
- JOHSUA S. & LAHIRE B. (1999). – Pour une didactique sociologique. **Éducation et sociétés**, 4, 29-56.
- LAHIRE B. (1993). – **Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire**. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- LAPARRA M. (2004). – L'entrée dans l'écrit, de la maternelle au CP. *In* N. Ramognino (Dir.), **Hommage à Viviane Isambert Jamati**. Aix-en-Provence : Presses universitaires de Provence.
- KARMILOFF-SMITH A. (1992). – **Beyond modularity. A developmental perspective on cognitive science**. Cambridge, MA : MIT Press.
- KARMILOFF-SMITH A. (2003). – **Comment les enfants entrent dans le langage**. Paris : Retz.
- KHERROUBI M. & ROCHEX J.-Y. (2002). – La recherche en éducation et les ZEP en France. 1. Politique ZEP, objets, postures et orientations de recherche. **Revue française de pédagogie**, 140, 103-131.
- KHERROUBI M. & ROCHEX J.-Y. (2004). – La recherche en éducation et les ZEP en France. 2. Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : résultats, analyses, interprétations. **Revue française de pédagogie**, 146, 115-190.
- OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE (1998). – **Apprendre à lire**. Paris : Centre National de Documentation Pédagogique / Éditions Odile Jacob.
- OPDENAKKER M.-C. & VAN DAMME J. (2001). – Relationship between School Composition and Characteristics of School Process and their Effect on Mathematical Achievement. **British Educational Research Journal**, 27 (4), 407-432.
- PERRIN-GLORIAN M.-J. (1993). – Questions didactiques soulevées à partir de l'enseignement des mathématiques dans des classes « faibles ». **Recherches en Didactique des Mathématiques**, 12, 5-118.
- PERRIN-GLORIAN M.-J. (1997). – Que nous apprennent les élèves en difficulté en mathématiques ? **Repères-IREM**, 29, 43-66.
- PIAGET J. (1974). – **Réussir et comprendre**. Paris : PUF.
- REBIÈRE M. (2001). – Une notion venue d'ailleurs... la posture. *In* J.-P. Bernié (Ed.), **Apprentissage, développement et significations. Hommage à Michel Brossard**. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.
- ROCHEX J.-Y. (2001). – Échec scolaire et démocratisation : enjeux, réalités, concepts, problématiques et résultats de recherche. **Revue suisse des sciences de l'éducation**, 2, 339-356.
- ROCHEX J.-Y. (2002). – Misunderstandings and unequal participation in the knowledge practices in classroom. *In* A. Candela, E. Rockwell et C. Coll (eds.), **Qualitative Classroom Research : What in the World Happens in Classrooms ?** Mexico : CINVESTAV – Spencer Foundation.
- SCHNEUWLY B. (1994). – Genres et types de discours : considérations ontogénétiques et psychogénétiques. *In* Y. Reuter (Dir.), **Les interactions lecture-écriture**, Actes du colloque Theodile-Crel. Bern : Peter Lang (p. 155-175).
- SEIBEL C. (1984). – Genèse et conséquence de l'échec scolaire : vers une politique de prévention. **Revue française de pédagogie**, 67, 7-28.
- THRUPP M. (1999). – **Schools Making a Difference. Let's be Realistic !** Buckingham : Open University Press.