

Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage

Setting-up educational devices, creating learning inequalities

Puesta en escena de los dispositivos pedagógicos y desigualdades en el aprendizaje

Zenarisierung von pädagogischen Vorrichtungen und Ungleichheiten beim Lernen

Stéphane Bonnéry



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1246>

DOI : 10.4000/rfp.1246

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2009

Pagination : 13-23

ISBN : 978-2-7342-1155-6

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Stéphane Bonnéry, « Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 167 | avril-juin 2009, mis en ligne le 01 juin 2013, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1246> ; DOI : 10.4000/rfp.1246

Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage

Stéphane Bonnéry

Nous nous proposons de présenter, à partir de différentes recherches, des pistes de réflexion sur la production de l'inégalité au cœur des salles de classe en France aujourd'hui par les dispositifs pédagogiques qui, à un niveau intermédiaire entre les évolutions du système scolaire et les pratiques de classes, mettent en forme les contenus de savoir et cadrent l'activité des élèves et les pratiques enseignantes. Notre propos découle d'observations réalisées dans des classes de CM2 à l'occasion de deux recherches (l'une achevée, l'autre en fin de réalisation) qui permettent d'identifier des dispositifs pédagogiques types et leur contribution aux inégalités. Nous donnerons également des éléments de conclusion dont la possible généralisation nous semblerait utile à vérifier.

Descripteurs (TESE) : inégalité sociale, enseignement primaire, pratique pédagogique, classe hétérogène.

INTRODUCTION

L'opposition entre une vision de l'école qui trie et sélectionne et celle d'une école qui enseigne et transmet est non seulement fautive, mais elle empêche aussi de saisir ce qui se construit comme inégalité sociale d'apprentissage dans les façons d'enseigner auxquelles les élèves sont confrontés. Grâce aux observations récurrentes qu'elles ont permises, deux recherches de type qualitatif nous conduisent à identifier des dispositifs pédagogiques que l'on peut penser caractéristiques de l'école contemporaine et à interroger leurs effets inégalitaires sur les acquis des

élèves. En tant qu'échelle intermédiaire d'analyse, la focalisation de l'étude sur ces dispositifs permet d'identifier ce qu'ils cachent aux élèves, ce qu'ils empêchent, ce qu'ils leur donnent comme possibilités, qui peuvent être ouvertes ou faire l'objet d'un guidage pédagogique. Au-delà de ces matériaux empiriques, les exemples utilisés ici sont sans doute typiques des traits saillants des dispositifs pédagogiques de la scolarité unique (1). La fréquence de ces formes d'organisation du travail des élèves et de leurs effets permet ainsi la formulation de pistes de réflexion d'ordre plus général que les résultats de chaque enquête.

DISPOSITIFS PÉDAGOGIQUES ET TÂCHES PRESCRITES AUX ÉLÈVES : DES SCENARII RÉCURRENTS

Une première enquête (Bonnéry, 2007) a porté sur quatre classes de CM2 en ZEP à la population homogène socialement (les parents appartiennent massivement aux classes populaires) et scolairement (les élèves ont obtenu pour la plupart des scores faibles aux évaluations nationales). En cours d'achèvement, une autre enquête (2) a quant à elle porté sur deux classes de CM2 à la population socialement et scolairement hétérogène. Les observations longues dans les classes (126 heures d'enregistrement audio pour la première recherche ; 95 heures d'enregistrements vidéo ou audio pour la seconde) ont été accompagnées d'entretiens avec les élèves et les enseignants, du recueil des documents distribués aux élèves et des productions écrites de ceux-ci. Seize et dix-neuf élèves ont été plus particulièrement suivis dans l'une et l'autre recherche. Précisons avant tout le questionnement commun à ces deux enquêtes avant de présenter deux dispositifs pédagogiques emblématiques de nos observations. En outillant notre approche d'éléments de connaissance de l'histoire de l'école et des didactiques des disciplines (3), nous avons voulu articuler une sociologie de la transmission et une sociologie des inégalités scolaires, à l'instar de travaux précurseurs (Bernstein, 1975, 1992, 2007a, 2007b ; Chamborédon, 1983 ; Chamborédon & Prévot, 1973 ; Forquin, 1997 ; Isambert-Jamati, 1984, 1995) qui ont montré l'intérêt de prendre au sérieux l'activité pédagogique dans laquelle se réalisent des apprentissages, et ceci de façon socialement inégale. Ce parti pris de recherche fait aujourd'hui encore l'objet de publications peu nombreuses, dans la poursuite desquelles notre réflexion s'inscrit (un ensemble significatif suffit à être donné par quelques ouvrages ou articles de synthèse : Frandji & Vitale, 2008 ; Lahire, 1999 ; Ramognino & Vergès, 2005 ; van Zanten, 2000 ; Rochex, 2001 ; Bautier & Goigoux, 2004 ; Deauvieu & Terrail, 2007 ; Bonnéry, 2009). L'objet est de comprendre par quels mécanismes des savoirs peuvent être simultanément enseignés (donnés à voir) à tous les élèves, encouragés à les apprendre, mais inégalement transmis de manière sociale. Pour ce faire, l'analyse sera située au-delà de la particularité des « situations » et des « effets maîtres », en modélisant non pas des types de pratiques, mais des formes d'enseignement récurrentes, modelées par des influences du contexte social et institutionnel. Ainsi ce qui se joue à l'échelle pédagogique peut contribuer à expliquer une part de la production des inégalités sociales de réussite à l'échelle du système scolaire.

Le dispositif scénarisé le plus récurrent dans les matériaux que nous avons recueillis consiste en trois phases dont la première repose sur un support écrit (les « fiches » ou autres « photocopies » abondamment distribuées aux élèves (4) qui constitue le centre des activités demandées à l'élève. Il est décliné ici avec deux variantes, exemples emblématiques de par leur fréquence et leur caractère « ordinaire ». Ces exemples seront repris dans les parties suivantes sous l'angle des effets qu'elles peuvent produire en termes d'inégalité sociale d'apprentissage. Les fiches individuelles prescrivent des tâches successives à travers lesquelles un savoir est censé « émerger », être « construit » ou « découvert » pour/par chaque élève, à partir de cette première phase. Par exemple, en technologie, une fiche photocopiée d'un manuel scolaire comporte une série de sept exercices. Pour chacun des six premiers exercices, on demande de réaliser un montage électrique avec le matériel distribué et on pose la question suivante : « Que constates-tu ? » Deux réponses possibles sont attendues : « l'ampoule s'allume » ou « l'ampoule ne s'allume pas ». Au septième exercice, tout en bas de la page, l'élève est invité à ponctuer son raisonnement : « Qu'en conclus-tu ? » Cette question est censée indiquer ainsi la finalité du cheminement intellectuel que l'élève doit en théorie suivre, par la mise en relation des différentes expériences. Elle sous-tend même le rapport qui doit être fait entre les six premiers exercices dont, au-delà du simple enchaînement, la ressaisie des réponses pour les comparer entre elles doit mener à la notion de conduction et à comprendre que l'état de l'ampoule indique que le courant circule dans un circuit fermé et qu'il ne circule pas dans un circuit ouvert.

Le support écrit « fiche » constitue donc une modalité du « cadrage » (Bernstein, 1975, 2007a) de l'activité des élèves dans cette première phase : il est prescripteur de tâches, d'expériences à faire et de questions à se poser, il propose implicitement des cas différents permettant comparaison, il est le lieu de l'enregistrement des réponses dont la figuration les unes derrière les autres est pensée comme autant de traces de réflexion intermédiaire à envisager au-delà d'elles-mêmes en vue de leur comparaison. Ce cheminement doit enfin trouver un aboutissement provisoire dans la réponse à la dernière question, où l'espace d'écriture prévu pour l'élève est plus long, invitant implicitement à quitter le registre du constat attendu dans les exercices précédents, et l'espace graphique qui leur est dévolu, pour adopter un registre d'argumentation et de comparaison déductive. Une grande autonomie est laissée aux élèves face à cette fiche ; les points de passage chronologiques

prescrits sont considérés comme suffisants pour ne pas se perdre dans les manipulations et réflexions dans lesquelles on les engage individuellement. Les interventions de l'enseignant sont prévues pour se limiter à de la régulation, à du rappel (comme par exemple : « Il faut bien lire les consignes »).

Après la correction des six premiers exercices dont les réponses sont enregistrées au tableau, la deuxième phase du dispositif scénarisé est censée « mutualiser » et comparer les réponses à la dernière question. C'est un échange avec le collectif, où l'enseignant prélève et écrit au tableau des idées et des formules prononcées. La réponse « institutionnalisée » à la dernière question sera copiée au verso de la fiche et constituera de fait la « leçon ». Par la suite, une phase de consolidation du savoir, de réinvestissement de celui-ci dans d'autres cas de figure est censée avoir lieu, à moins qu'elle ne soit tout simplement sautée pour aller directement à un contrôle de connaissances. L'élève doit alors aborder les nouveaux exercices à l'aune de la « leçon » copiée à la fin de la seconde phase, et des six premiers exercices de la première phase où ce savoir était en jeu. Le livre du maître conseillant l'utilisation du fichier d'activité dans lequel la photocopie a été réalisée fait mention d'une phase de « construction » et d'« institutionnalisation » qui doivent être conduites à partir de la fiche ; une autre fiche s'inscrit dans une phase de consolidation de la notion. L'enseignant, en entretien, explique vouloir respecter cette organisation temporelle ternaire pour cette séance et pour beaucoup d'autres observées. Ces mêmes sources permettent, pour d'autres situations ajoutées aux observations récurrentes, de considérer cet exemple comme significatif de l'organisation temporelle préconisée et mise en œuvre. Mais nos analyses montrent qu'il y a parfois un écart important entre ce que l'enseignant et le manuel disent vouloir structurer et la réalité observée.

Une autre déclinaison typique ressemble à la précédente mais la première phase, au lieu d'être individualisée, est réalisée en groupe. Par exemple, en mathématiques, dans une autre classe, une première feuille photocopiée sur laquelle figurent une quinzaine de triangles tracés par l'enseignant est distribuée à chaque élève, et il leur est demandé de les découper. Les élèves peuvent discuter dans le groupe de travail pour répondre aux premières consignes données en bas de cette feuille : plier les triangles selon des axes de symétrie pour identifier ceux-ci ; les coller dans la colonne appropriée d'un tableau qui figure sur une seconde feuille distribuée (selon qu'ils n'ont aucun, un seul ou plusieurs axes de symétrie) et en tirer des

conclusions. Le cheminement intellectuel attendu est de constater que seuls les triangles équilatéraux ont trois axes de symétrie, tandis que les triangles isocèles n'en ont qu'un, et les autres triangles aucun. Les élèves doivent donc articuler des connaissances précédentes (les axes de symétrie déjà abordés pour d'autres figures géométriques ; les types de triangles distingués selon le critère de la longueur des côtés) en sélectionnant celles qui leur sont utiles (par exemple, les propriétés des triangles rectangles sont ici inutiles). Ils doivent également les mobiliser dans des tâches de manipulation, en opérant des allers-retours entre critères et figures. Ici cette comparaison peut avoir lieu dans la discussion avec les autres. Comme dans le premier dispositif, on recopie dans une rapide deuxième phase au bas de chacune des colonnes le nom des types de triangle selon leur nombre d'axes de symétrie. C'est ainsi que le savoir est « institutionnalisé », disponible pour une révision. La troisième phase est rapidement conduite la séance suivante : le savoir est « recontextualisé » dans un exercice d'application (ici le dispositif n'est pas tiré d'une fiche photocopiée dans un manuel, mais l'enseignant explique au chercheur qu'elle reproduit la scénarisation ternaire de la plupart des manuels dans les différentes disciplines, avec une phase de « recherche », de « formalisation » et de « vérification »).

Si les dispositifs sont censés cadrer l'activité de l'élève vers un cheminement intellectuel théorique, la question se pose cependant des « bifurcations didactiques » (Margolinas, 2005) qui se produisent et conduisent les élèves les moins familiarisés avec les attentes scolaires loin de l'appropriation du savoir qui est en jeu dans la séance, donc vers de « fausses pistes » intellectuelles. On peut ainsi distinguer deux grandes tendances : la fabrication « passive » et la fabrication « active » des inégalités d'apprentissage.

LA FABRICATION PASSIVE D'INÉGALITÉS : QUAND LE DISPOSITIF REQUIERT DES PRÉDISPOSITIONS

La fabrication des inégalités peut être qualifiée de « passive » quand le dispositif pédagogique ne cadre pas l'activité de l'élève avec le cheminement intellectuel attendu pour s'approprier le savoir. Si le cadrage des tâches chronologiques par la fiche existe bien dans les exemples précédents, il laisse trop de liens sous silence ou compréhensibles seulement « à demi-mot ». L'élève doit avoir des « prédispositions » construites hors de la sphère scolaire (ou lors d'une étape antérieure de sa scolarité), puisque ce sont des

dispositions que le dispositif ne transmet pas, ne donne pas à voir comme le résultat de constructions possibles dans l'activité et qui restent donc du domaine de l'« implicite » (Bourdieu & Passeron, 1964) ou de la « pédagogie invisible » (Bernstein, 2007b). Le cheminement intellectuel attendu révèle au fond une définition sociale latente de « l'enfant normal » et du raisonnement intellectuel « spontané ». L'« indifférence aux différences » (Bourdieu & Passeron, 1964) repose sur cette norme présentée comme universelle, mais qui est de fait calquée sur celle des élèves qui bénéficient d'une certaine connivence avec les évidences scolaires, auxquels il « suffit » donc de suggérer les choses pour qu'elles soient clairement comprises.

Dans la séance consacrée aux triangles, le cadrage faible de la première phase laisse des élèves s'engager dans les deux premières consignes (découpage puis pliage selon des axes de symétrie) comme s'il s'agissait de tâches simplement « matérielles », disjointes de l'anticipation de l'étape suivante de classement des triangles dans un tableau en fonction de leur nombre d'axes de symétrie. Ce que l'on observe dans l'un des trinômes regroupant une élève originaire des catégories « intellectuelles » du salariat, familières des évidences scolaires, Ève-Marie, et deux élèves de milieux populaires, Hassina et Cindy, s'avère édifiant à cet égard. Ainsi, après avoir plié et constaté que tel triangle a tant d'axes de symétrie, Hassina l'entasse sur les triangles précédemment observés, tandis que Cindy les regroupe dans un coin de table ; ni l'une, ni l'autre n'organise leur disposition par critère ; elles examinent ainsi successivement les triangles indépendamment les uns des autres. Puis, sans lien avec les consignes précédentes, ces élèves « passent » à la suivante, formulée en termes « d'activité matérielle » (« coller dans la bonne colonne du tableau ») mais qui sous-entend une opération de classement qu'elles n'ont pas réellement opérée ni matérialisée à l'étape précédente. Elles se font alors aider par l'autre membre du trinôme, Ève-Marie qui, elle, avait bien regroupé les triangles à partir de la bonne propriété, sans que la consigne explicite ait été donnée. Mais les échanges entre les trois élèves aboutissent à ce qu'Hassina et Cindy se contentent d'imiter la face visible du travail d'Ève-Marie, la disposition des triangles sur le tableau, sans opérer ni même sans doute percevoir la face invisible – activité de comparaison et classification – sur laquelle elle repose. Dès lors, une fois le collage effectué, Cindy et Hassina restent perplexes devant la dernière consigne (« Quelles conclusions en tires-tu ? ») : l'objectif de la séance demeure flou. Elles ne mobilisent donc pas les savoirs antérieurs,

n'identifient pas elles-mêmes qu'une colonne ne contient que des triangles équilatéraux. Néanmoins, leur classement de la plupart des triangles dans le tableau est conforme lors de la correction de cette première phase conduisant à la deuxième (énonciation des propriétés symétriques des différents types de triangles). Les traces visibles des tâches conduites participent à leurrer les élèves comme l'enseignant sur les différences de processus qui ont conduit au résultat de classement. De même, face à la fiche de technologie, Bassekou résout chacun des six premiers exercices isolément : il réalise le montage représenté dans l'énoncé et sait dire si l'ampoule s'allume ou pas. Mais il ne sait pas quoi répondre à la dernière question (« Qu'en conclus-tu ? »), car le rapport est opaque avec les exercices précédents, qui auraient dû être résolus en les comparant les uns aux autres. Il sait que six questions sur sept suffisent à avoir une note correcte. Le fait que la fiche soit notée participe à l'effet de leurre évoqué dans le cas précédent.

Ces deux exemples illustrent des processus récurrents dans nos observations : l'activité des élèves dans la première phase est cadrée, mais avec trop d'implicites facilitant les malentendus sociocognitifs (Bautier & Rochex, 1998). L'activité de comparaison de cas qui met en jeu le savoir est contournable : les élèves peuvent résoudre la plupart des exercices en morcelant (Butlen, Peltier & Pézard, 2002) la fiche en tâches disjointes. Que ce soit par l'écrit ou à l'oral, l'accent n'est pratiquement jamais mis sur l'articulation des éléments hétérogènes, les liens à faire entre les différentes étapes prescrites par la fiche. Le seul moment sollicitant explicitement un raisonnement logique est la fin de la fiche invitant à tirer des conclusions. Pour la plupart des élèves, la première phase n'a pas permis de découvrir ou de construire un savoir, ni même d'identifier qu'un savoir était en jeu, alors que les « conclusions » de la seconde phase sont censées découler d'opérations intellectuelles qui n'ont pas été conduites. Ils ont suivi isolément chaque consigne dans l'ordre chronologique d'énonciation. Inversement, quelques élèves (dont Ève-Marie) ne se sont engagés dans les manipulations (découper, plier, coller) qu'après avoir étudié l'ensemble de la fiche et avoir organisé leur activité dans chacune des tâches à partir d'un « fil conducteur » : *des conclusions et un savoir devront être tirés du classement*. Même l'opération de classement dans le tableau est implicite, la consigne n'évoque que la tâche matérielle de collage. Le présupposé qu'il y a un rapport à opérer entre les propriétés connues des différents types de triangle et celles que doivent permettre de découvrir les consi-

gnes matérielles de manipulation relève du non-dit. Un usage adéquat du dispositif suppose que l'élève ait conscience qu'il est *mis en présence* silencieuse d'un savoir à découvrir, d'un cheminement intellectuel à deviner, grâce aux indices que constituent les résultats intermédiaires des tâches sur lesquelles on le *met au travail*. Le scénario semble avoir été élaboré à partir de sa conclusion et des étapes intermédiaires pour y parvenir, en minorant les fausses pistes possibles quand on le pratique « à l'endroit ». Comme si une étape s'inscrivait d'évidence dans le cheminement, ce qui ne peut être le cas que si l'on a une idée de la conclusion, de la finalité du dispositif. Celui-ci véhicule l'évidence qu'il est « naturel » pour un sujet confronté à un ensemble de cas de chercher à en tirer des caractéristiques générales. « L'indifférence aux différences » dans les dispositifs est ainsi étroitement liée aux modèles de l'activité intellectuelle « normale », de « l'élève normal », oubliant que cette activité est le résultat d'un long apprentissage que n'ont pas réalisé, ou qu'ont réalisé inégalement, nombre d'élèves dont les familles ne sont guère familières des évidences et présupposés de l'école primaire d'aujourd'hui (5).

La structuration temporelle du dispositif scénarisé révèle d'autres évidences. La seconde phase, où le savoir est institutionnalisé, est très rapide. La troisième phase, de réinvestissement des connaissances, se réduit assez souvent à un contrôle, sinon à quelques exercices. De plus, une fois le savoir institutionnalisé, il est rare que l'on fasse un retour sur l'ensemble du dispositif pour souligner les liens logiques, les sauts cognitifs qui devaient être opérés, pour montrer l'utilité des différentes étapes, ce qui en a été prélevé au service du cheminement intellectuel... Or ce pourrait être une occasion, pour les élèves qui se sont perdus sur de fausses pistes et n'ont pas relié les éléments, de saisir *a posteriori* l'ensemble du raisonnement, donc de le comprendre rétrospectivement. Ainsi si l'élève n'a pas, dans l'ordre et au bon moment, décontextualisé, formalisé et recontextualisé le savoir, il n'aura pas d'autres occasions, dans la plupart des leçons, de s'entraîner à passer et repasser plusieurs fois du cas appliqué vers le savoir et inversement : le raisonnement et sa conclusion sont censés être « construits » durant la première phase. L'évidence est qu'il n'y a pas à y revenir, que l'exercice (au sens d'entraînement) est peu réjouissant à côté du brio de la « construction », de la « découverte ». Même dans la première phase, les moments de comparaison, de signification des liens entre les tâches sont très courts. Probablement parce qu'il s'agit de l'activité la plus délicate et la plus difficile à désigner et qu'il manque des outils aux enseignants

pour faire autrement. Tout ceci contribue pour partie à expliquer que les élèves ne saisissent pas ce qui est attendu d'eux dans de tels dispositifs alors qu'ils les rencontrent probablement de façon réitérée depuis des années. Si la faible prise en charge par l'école du développement des dispositions nécessaires à l'apprentissage contribue à penser que les dispositions construites dans la famille jouent par défaut un rôle différenciateur, ces mêmes dispositifs contribuent aussi à habituer les élèves à morceler les tâches.

LA FABRICATION ACTIVE : QUAND LE DISPOSITIF « DISPOSE » INÉGALEMENT LES ÉLÈVES À APPRENDRE

Les dispositifs pédagogiques participent aussi activement à « disposer » les élèves dans le double sens de « les orienter vers un type d'activité intellectuelle » et de « les catégoriser dans des hiérarchies ». Constaté que tous les élèves n'apprennent pas quand on est « indifférent aux différences » ne conduit pas souvent à une remise en cause des implicites et des modèles sociaux de l'élève normal, mais à une interprétation essentialisée et déficitariste des différences entre élèves. Cette interprétation conduit alors à une « surattention particulariste à ces différences », donnant souvent lieu à des modes d'« adaptation » différenciés selon l'image que les enseignants se font des élèves, modes d'adaptation qui participent à une fabrication active des inégalités. Cette différenciation est d'abord présente entre les phases du scénario. Les élèves vus comme les plus fragiles sont particulièrement sollicités au début de la première phase, surtout pour les enrôler ou pour contrôler où ils en sont dans l'effectuation des tâches (on leur demande s'ils ont bien commencé la fiche, « où ils en sont » dans celle-ci, ou encore de répondre à la première consigne : « Alors, le triangle n° 1, combien d'axes de symétrie il a ? ») C'est encore le cas quand l'élève demande de l'aide ou quand il est visiblement bloqué, avec un recadrage très étroit de l'activité sur la résolution de tâche indépendamment de l'enjeu de savoir. Ainsi les influences des conceptions « dirigistes » cohabitent étrangement dans le cadrage de l'activité de ces élèves avec les conceptions « puérocentriques » (Rayou, 2000) : comme si la déception de ne pas voir les enfants apprendre seuls (faute d'acquis scolaires à la maison ou dans les classes précédentes) conduisait au dirigisme. Inversement, les « bons » élèves sont particulièrement sollicités à d'autres moments, quand l'avancée du collectif requiert

l'énonciation de « sauts cognitifs ». Ce qui s'observe le plus nettement lors des phases d'objectivation du savoir, souvent à l'occasion d'une correction des exercices de la première phase permettant d'aboutir à des « conclusions ». Ces quelques élèves sont presque systématiquement interrogés par l'enseignant quand les volontaires manquent pour donner les réponses aux questions les plus délicates (comme « Qu'en conclus-tu ? ») qui ne peuvent être données que si le cheminement intellectuel attendu a été conduit jusqu'au bout. Comme c'est le cas pour Ève-Marie, ils jouent un rôle décisif dans le scénario, celui de « petits maîtres » (Blanchard-Laville, 1999) énonçant le savoir qui était à construire. Ils résolvent ainsi une impasse dans laquelle se trouvent les professeurs, puisque dans le dispositif s'exercent des influences qui interdisent aux enseignants d'énoncer eux-mêmes le savoir : ce serait un aveu que les élèves n'ont pas conduit jusqu'au bout le cheminement intellectuel attendu. Le dispositif apparaît ainsi composé à la fois d'un scénario d'ensemble qui organise un cadre d'activité, en partie collectif, et de types de tâches aux exigences dénivelées dans lesquelles on engage inégalement les élèves. Il constitue un « espace d'apprentissage "ensemble-séparé" (6) ». Ce caractère faussement simultané de la séance contribue à expliquer en partie les mécanismes par lesquels, dans la même classe, on peut traiter un contenu de programme devant tous les élèves en sélectionnant socialement ceux qui l'apprennent.

La connivence implicite entre les « bons » élèves et les enseignants est manifeste : l'enseignant n'a souvent pas besoin de les solliciter. Ève-Marie et ses *alter ego* sentent à quel moment ils doivent entrer en scène, la récurrence de leurs interventions à ce moment précis bien plus qu'à d'autres ne peut relever du hasard. Contrairement à d'autres élèves, faibles ou moyens, soucieux de participer le plus souvent possible, qui lèvent la main sur des réponses ponctuelles (comme « Le triangle n° 3 n'a pas d'axe de symétrie »), ces quelques « bons » élèves restent relativement discrets dans les étapes les plus simples de la séance, ne manifestant pas une bonne volonté scolaire ostentatoire (7). En revanche, ils proposent plus tard la réponse appropriée pour réaliser le saut cognitif. Par exemple le lien entre tous les triangles classés dans la colonne « trois axes de symétrie », leur identification comme triangles équilatéraux et la généralisation sous forme de propriété, comme le fait Ève-Marie : « Les triangles équilatéraux ont trois axes de symétrie ». Ce saut cognitif n'est en fait réalisé que par ces quelques élèves, énoncé pour que l'enseignant l'écrive au tableau juste avant de demander

à tous de recopier la « leçon » qui devra être apprise par la suite. Une bonne part des élèves de la classe se trouve alors dans la même situation qu'autrefois, avec une leçon quasi magistrale (déguisée ici) qui, au bout du compte, devra être mémorisée au minimum (mais le contrôle de cette étape de mémorisation à la maison n'étant pas très valorisé dans la classe, la mémorisation elle-même n'est qu'approximative). Le savoir n'est souvent ni compris ni retenu.

Ce phénomène d'enrôlement différencié revêt plusieurs avantages « en situation », qui s'avèrent participer aux inégalités. Il permet de laisser au tableau une trace écrite de ce qui aurait dû figurer sur la fiche de chaque élève (les traces d'étapes respectées du cheminement intellectuel, de résultats intermédiaires et de sauts cognitifs : comparaison, déduction, généralisation, objectivation d'un savoir...), donc de faire comme si l'énonciation publique du cheminement intellectuel qu'il fallait conduire équivalait à la conduite effective de celui-ci par chaque élève de la classe. L'enseignant et quelques élèves sont allés au bout, ce type de dispositif permet donc de satisfaire l'objectif de traiter la même chose devant tous les élèves tout en créant les conditions pour que les différences d'appropriation réelle soient, pendant un temps, peu perçues par les élèves, qui se contentent des notes et des autres signes visibles rassurants puisque les traces montrent assez souvent des résultats justes. Et l'on retrouve la division sociale des interventions, par exemple quand les petits groupes de travail en autonomie anticipent une dévolution aux « petits maîtres » de l'organisation du sous-groupe et du morcellement des tâches par l'entraide. Ainsi quand Ève-Marie « souffle » sans en avoir l'air à Hassina et Cindy l'action de regroupement de triangles par le nombre d'axes de symétrie, les dispensant du saut cognitif pour obtenir le résultat.

D'un côté, la logique de participation de chacun et d'enrôlement des élèves les plus faibles au début du dispositif scénarisé conduit à un allongement temporel de la première phase. Cet allongement réduit d'autant le temps disponible pour les phases ultérieures. D'un autre côté, au cours du déroulement du scénario, la réduction du nombre d'élèves pouvant fournir des réponses publiques justes conduit à ce que les sauts cognitifs soient rapidement énoncés et notés avant de passer à la suite. Le fait que ce soit l'opération la plus difficile à expliquer contribue probablement aussi à ce que les enseignants lui accordent peu de temps. Le dispositif est ainsi scénarisé de telle sorte qu'une pression s'exerce pour consacrer davantage de temps sur des éléments isolés

dont la résolution facile permet la valorisation du plus grand nombre, et moins sur ce qui fait le cœur du problème. Les élèves sont alors « disposés », de manière plus ou moins implicite, à la fois dans une hiérarchie scolaire et dans un dispositif et un cadre de travail apparemment collectifs, qui permet aux plus faibles de réussir des tâches, voire d'être valorisés pour cela, sans pour autant opérer le cheminement intellectuel attendu, de participer au travail collectif sans pour autant réellement apprendre.

LES INFLUENCES HÉTÉROGÈNES CRISTALLISÉES ET LA NOTION DE DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE

Dans les manières récurrentes de faire la classe, analysées précédemment, on peut déceler des influences hétérogènes. On trouve ainsi le souci de « laisser l'élève » autant que possible apprendre « par lui-même » en le « mettant en activité », pour qu'il « donne du sens » aux apprentissages dans des « situations authentiques » partant des « représentations de l'enfant » et dans des « situations complexes » censées provoquer spontanément chez l'élève une recherche de savoir, l'activation d'opérations intellectuelles comme si celles-ci découlaient automatiquement de la simple mise en présence des tâches. Ce type d'influence fait écho aux conceptions « puérocentriques » selon lesquelles le moteur de l'apprentissage est principalement endogène, propre à chaque élève, l'adulte se contentant de le mettre en situation de stimulation par le milieu (les activités, les outils, les consignes, etc.). Ces influences participent d'un modèle social de ce qu'est un élève « normal », celui pour qui sont faits ces dispositifs, et tout particulièrement la première phase de « recherche » ou « d'expérimentation » : il s'agit d'un élève suffisamment complice des attendus silencieux et de la forme scolaire de socialisation pour savoir qu'il faut chercher des règles et savoirs génériques dans toute situation spécifique, et pour réaliser les sauts cognitifs implicitement attendus.

À ces conceptions se juxtaposent néanmoins des conceptions et influences « dirigistes », en particulier quand sont pris en défaut les présupposés tablant sur « l'autonomie » spontanée des élèves, l'enseignant étant alors conduit à diriger et réguler l'activité des élèves sur la réalisation de tâches, sans élucidation des rapports qu'elles ont entre elles et avec le savoir en jeu, sans explicitation des sauts cognitifs requis, voire en focalisant ou restreignant l'attention et l'activité des élèves sur les tâches qui peuvent être effectuées sans opérer ces sauts cognitifs. Les influences conduisant à différencier (selon les « rythmes » supposés individuels,

selon l'image attribuée à des élèves « abstraits » ou « concrets », « brillants » ou « besogneux, scolaires », « éveillés et curieux » ou « renfermés et attentistes », etc.) traduisent souvent l'interprétation essentialisée de ce qu'il y a, pour certains élèves de la classe, une adéquation, pour les autres un écart, entre ce qu'ils sont « par nature » et le modèle social d'élève « normal ».

Les façons d'enseigner qui ont été identifiées ressemblent ainsi à une « composition sous influences » diverses (expression de Martinand, 1999, à propos notamment des programmes scolaires) que la notion de dispositif, empruntée à Foucault, nous permet de conceptualiser. Pour ce dernier, le dispositif est « un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref : du dit, aussi bien que du non-dit » (Foucault, 1994, p. 299). Ce terme permet donc de désigner un ensemble composite d'influences qui se fixent dans un ensemble ayant une relative cohérence. La formule de « dispositif » n'évoque pas seulement ce qui a modelé celui-ci, mais aussi ce qu'il modèle à son tour. Pour Foucault, le dispositif contribue à produire des savoirs, des relations de pouvoirs, des subjectivités et objectivités (Beuscart & Peerbaye, 2006), des « ressources pour l'action ». En détournant une définition, on pourrait désigner le dispositif pédagogique comme une « structure structurée prédisposée à fonctionner comme structure structurante » : ce qui est ainsi défini, ce n'est pas l'habitus d'une catégorie d'agents (Bourdieu, 1980, p. 88), mais le dispositif pédagogique, cristallisation d'influences qui jouent sur les conduites des enseignants et des élèves. On se situe ici à une échelle intermédiaire de conceptualisation, entre les pratiques dans la classe et les évolutions des rapports sociaux et de la forme scolaire. Les trois facettes de l'étude des dispositifs – ce qui influence le dispositif, les traits saillants qui peuvent être à leur tour « typifiés » en tant que dispositif, et ce que le dispositif influence à son tour – ont néanmoins été l'objet d'une attention inégale dans les travaux que nous avons menés ou dont nous nous inspirons. Jusqu'ici nous avons accordé la priorité à l'identification du dispositif (les façons d'enseigner récurrentes, indépendantes des individus enseignants) et de ses effets récurrents sur les manières de faire des enseignants et des différents types d'élèves. Par contre, les influences cristallisées dans le dispositif ont simplement fait l'objet d'une première identification, ci-dessus, sous la forme de *doxa* et de modèles sociaux révélés dans les classes par les discours

des enseignants, dans les manuels du maître et les documents de référence utilisés, dans les consignes contenues dans les supports pédagogiques distribués aux élèves. Il resterait néanmoins à étudier de manière plus systématique les modalités par lesquelles ces conceptions se sont imposées, « fixées », « cristallisées » (8) (dans les supports matériels de l'activité de l'élève, dans l'organisation du temps, de l'espace et du groupe de la classe), ainsi que les référents théoriques auxquels elles empruntent de fait ou croient emprunter.

À titre de programme et de piste de réflexion, on peut pointer trois principales influences. Un travail complémentaire consisterait d'abord à étudier comment ces conceptions de l'enseignement et ces modèles sociaux sont alimentés par des formes récurrentes d'emprunt à des référents théoriques ou à leurs vulgates. Par exemple, sans qu'aucun de ces référents ne puisse être tenu comme responsable de la création des dispositifs décrits, on trouve dans la première phase de « construction » de savoirs une ressemblance à certains aspects détournés de théories didactiques (comme mettre l'élève dans un « milieu » qui va guider son raisonnement), pédagogiques (les enseignants désignent fréquemment ce qu'ils veulent mettre en œuvre par le terme de « situation problème ») ou psychologiques (le souci de respecter ou de se fonder sur le « désir » de l'enfant, ou sa « maturation », voir Bonnéry, 2008). Autant de conceptions et d'influences hétérogènes qui convergent néanmoins pour solliciter l'autonomie de l'enfant face à une situation dans laquelle l'adulte n'est présent que de façon indirecte (pour l'avoir organisée, voire pour réguler l'activité de l'élève en temps réel ou, le plus souvent, différé). Simultanément, des arguments croyant emprunter à la sociologie justifient la « différenciation » par une vision fataliste des élèves et de leurs inégales possibilités d'apprendre selon leurs milieux sociaux d'origine. Des recherches ultérieures pourraient également s'attacher à analyser les dispositifs comme portant l'empreinte des évolutions des fonctions de la scolarité obligatoire, tiraillée entre transmission d'un corps commun de connaissances et de capacités de réflexion à l'ensemble d'une génération, et sélection sociale par des apprentissages inégaux qui créent les conditions des orientations inégales ultérieures (9). Nos observations montrent comment ces fonctions contradictoires trouvent de fait un écho dans la constitution d'un « espace d'apprentissage "ensemble-séparé" ». On retrouve ici l'idée de Bernstein, pour qui le « dispositif pédagogique devien[t] [un] lieu d'appropriation, de conflit et de contrôle » (Bernstein, 2007a, p. 59). Mais il reste encore à mieux expliquer cet « écho » : par quelles

médiations précises et répétées ces fonctions scolaires contradictoires que le système scolaire remplit objectivement dans la société se traduisent-elles en influences sur des dispositifs pédagogiques, conduisant les enseignants à enseigner et, simultanément, à empêcher certains élèves d'apprendre ?

Enfin parmi les influences qui semblent prioritaires à identifier figurent les évolutions de la forme scolaire (Vincent, Lahire & Thin, 1994) sur les dispositifs. Si cela mérite d'être confirmé par des études systématiques sur la longue durée de l'histoire de l'école, différents travaux convergent déjà, permettant de former l'hypothèse selon laquelle, bien que fondés sur des caractéristiques stables de la forme scolaire et modelés par les logiques scripturales d'enseignement de savoirs objectifs (Lahire, 1993), ces dispositifs laissent voir une plus grande exigence de « compréhension », d'« appropriation » des savoirs par les élèves, et de moins en moins une activité limitée à la « mémorisation restitution » (Johsua, 1999, p. 28). C'est le cas d'une partie des programmes, plus « notionnels », incluant de nouveaux savoirs savants « transposés » (Verret, 1975, p. 140 ; Chevillard & Johsua, 1983). Par exemple, « l'histoire et la géographie s'intéressent davantage aux structures économiques et sociales, aux courbes et diagrammes, et moins à la description des paysages ou au récit des événements » (Prost, 1985, p. 70). Dès la maternelle, les dispositifs requièrent et se fondent sur une utilisation plus grande des « pouvoirs cognitifs de l'écrit » (Joinneaux, 2009 ; Chartier, 2007) que l'on retrouve à tous les niveaux. Les supports écrits d'activité sont davantage pensés pour mettre en relation des informations et des éléments, les comparer, les confronter, les inférer les uns des autres, les classer... et invitent donc les élèves à opérer eux-mêmes ces mises en relation, ces sauts cognitifs entre cas appliqué et savoir abstrait, à procéder eux-mêmes à une « secondarisation » (Bautier & Rochex, 1998, p. 58 ; Bautier, 2005, p. 51) des objets et des tâches rencontrés, en transformant des objets d'expérience (personnelle ou en classe lors de la première phase) en objets de connaissance, distincts des pratiques.

Cette exigence de mise en relation d'informations hétérogènes par les élèves est un argument supplémentaire pour conceptualiser ces phénomènes en termes de dispositif, car « le dispositif lui-même, c'est le réseau qu'on établit entre ces éléments » (Foucault, 1994, p. 300) : pour apprendre aujourd'hui, les élèves doivent saisir qu'ils sont confrontés non pas à des tâches censées être autosuffisantes et isolées mais à un « construit » qui poursuit une finalité, cherche à déplacer leurs conceptions par la mise en réseau des informations et des tâches, du savoir en jeu et des

connaissances déjà acquises. Dans leur matérialité comme dans la chronologie des étapes, les supports écrits de l'activité des élèves sont marqués par l'exigence faite d'opérer eux-mêmes ces sauts cognitifs pour apprendre. Si le cheminement intellectuel que les élèves doivent suivre semble moins uniforme, plus souple, encourageant une autonomie plus grande de l'élève dans l'apprentissage (Bernstein, 2007a ; Lahire, 2001), il doit néanmoins passer par des points de passage incontournables, scandant chacun des sauts cognitifs (classer, conclure...).

Les différents types d'influences (savantes, sociales, scolaires) qui viennent d'être listés se retrouvent dans la structuration temporelle des dispositifs. Ainsi la mise en œuvre de ceux-ci s'opère le plus souvent selon un scénario en trois phases tel que nous l'avons décrit. Nous retrouvons là un découpage chronologique relativement stable de l'enseignement d'un savoir qui recoupe les constats faits, avec des variantes, par plusieurs recherches sociologiques (Lahire, 1993, p. 141-150) ou didactiques dans des disciplines différentes (Halté, 1993 ; Peltier, 2004). Chacune des phases correspond aux principaux « sauts cognitifs » que les élèves sont censés réaliser pour s'approprier les savoirs, en même temps qu'elles s'inspirent, de manière plus ou moins distante et déformée, des conceptions savantes ou pédagogiques diverses voire contradictoires déjà mentionnées. On retrouve ainsi à un niveau plus général, pour différentes disciplines, le constat précurseur formulé par Halté (1993, p. 33) à propos de l'enseignement du français. Les façons d'enseigner les plus répandues aujourd'hui mélangent des logiques différentes et notamment des emprunts à des formes pédagogiques anciennes et à d'autres plus récentes. Les dernières ont déstabilisé les premières sans pour autant s'y substituer, donnant lieu à un assemblage qui ne correspond ni à ce que certains critiquent comme des « pédagogies frontales », ni à ce qui permettrait à tous les élèves, selon des conceptions plus récentes, de « construire » le savoir. Au point que, si l'ordre a été changé entre la présentation du savoir objectivé (leçon ou institutionnalisation de la notion) et son application (dans la situation initiale ou dans des exercices), la mise en relation entre les deux par le dispositif est source potentielle d'opacité et de malentendus, et d'appropriation inégale du savoir par les différents types d'élèves.

CONCLUSION

Les recherches sur lesquelles nous avons fondé nos analyses reposent sur des observations récur-

rentes, menées dans des classes qui sont nécessairement en nombre limité. Elles nous semblent néanmoins valoir au-delà d'elles-mêmes et de ces classes. D'abord, dans les deux recherches, les six classes enquêtées sont celles d'enseignants ayant des rapports au métier différents et qui sont porteurs de convictions ou de modèles sociaux qui constituent une palette variée. Celle-ci va de l'hostilité déclarée au « constructivisme » ou aux « pédagogies nouvelles » à l'enthousiasme pour ceux-ci, du fonctionnement cloisonné dans la classe jusqu'à l'intégration dans des réseaux pédagogiques, en passant par le cas d'une enseignante soudée avec les collègues de l'école contre les directives taxées de « pédagogistes » de son inspecteur. Pourtant, malgré les discours opposés, ces six enseignants mettent en œuvre des dispositifs qui convergent et permettent de dégager les traits saillants qui ont été présentés. Cela tend à créditer nos réflexions d'une validité qui doit dépasser les terrains d'enquête. Ensuite, ces observations corroborent celles faites par plusieurs recherches, sur divers degrés du système scolaire, qui partagent des préoccupations communes, en particulier quant à l'existence de formes de travail scolaire ou de dispositifs qui permettent d'apprendre de manière inégale et conduisent sur de fausses pistes. C'est le cas pour l'école maternelle (Laparra, 2005 ; Bautier, 2006 ; Joigneaux, 2009), l'école élémentaire (Charlot, Bautier & Rochex, 1992 ; Lahire, 1993, 2000 ; Terrail, 2002), le collège (Bonnéry, 2007), pour le lycée en philosophie (Rayou, 2002), lettres (Renard, 2007) et sciences économiques et sociales (Deauvieu, 2009) et pour ce qui se joue entre ces différentes disciplines qui requièrent souvent un travail d'écriture longue et argumentative (Bautier & Rochex, 1998, 2001). Enfin, comme on l'a dit, le propos ne porte pas ici sur les individus enseignants mais sur le dispositif, échelle intermédiaire entre les effets sur les pratiques et les influences portées des évolutions du social et du système scolaire. Le dispositif agence ainsi des techniques, des outils, des matériels didactiques et pédagogiques et des idées ; l'étude plus systématisée des traces de leur émergence puis de leur diffusion et de leur reprise massive, si tel est le cas, permettrait de valider à une échelle plus générale nos conclusions. Sur le segment spécifique de l'école maternelle, une recherche de ce type a été conduite, conjuguant observations de classe et analyse de la principale revue professionnelle (Joigneaux, 2009).

Stéphane Bonnéry

stephane.bonnery@univ-paris8.fr

CIRCEFT-ESCOL,

université Paris 8-Vincennes-Saint-Denis

NOTES

(1) Au sens institutionnel, la scolarité unique est l'ensemble des classes, du CP à la 5^e, où toute la classe d'âge est confrontée à un programme et un corps enseignant unifiés. Pour presque tous les élèves arrivant en 3^e générale, la scolarité unique, au-delà de sa définition institutionnelle, englobe l'école primaire et le collège.

(2) Dans le cadre d'une recherche commune du réseau de chercheurs RESEIDA, le corpus a été construit et recueilli par Ombeline Casel, Lalina Coulange, Adrien Kidiri et Stéphane Bonnéry.

(3) Le réseau RESEIDA et l'équipe ESCOL ont contribué à ces connaissances didactiques.

(4) Ce peut être aussi la même chose avec des manuels scolaires quand ceux-ci mettent fréquemment en œuvre les caractéristiques qui vont être décrites.

(5) Le public de l'école unique reste très populaire. Au collège où l'on a des éléments plus précis (ministère de l'Éducation nationale, 2006), 53,8 % des élèves sont sous la responsabilité familiale d'un parent ouvrier (27,1 %), employé (16,7 %) ou sans activité (10 %). Compte tenu de la forte corrélation en France entre les diplômes détenus et le niveau d'emploi, cela veut dire que ces parents n'ont probablement pas un diplôme supérieur au BEP.

(6) La formule de Goffman « ensemble-séparé », appliquée par Faure et Garcia (2003) à la question des « espaces d'apprentissage » où garçons et filles se différencient dans le même cadre formel, nomme adéquatement ce qui se joue pour la différenciation sociale d'apprentissage.

(7) On confirme ici des constats de Sirota (1985), en les expliquant moins par des compétences interactionnelles *ex nihilo* des enfants de cadres que par leur maîtrise du dispositif cognitif dont découlent ces interactions.

(8) Ces termes sont ceux de Chamborédon (1983 ; Chamborédon & Prévot, 1973) auquel notre usage de la notion de dispositif pédagogique emprunte beaucoup même s'il n'emploie pas lui-même le terme de dispositif.

(9) Le renouvellement des écarts sociaux de parcours et de réussite scolaires, alors même que des étapes de démocratisation du système ont lieu, fait l'objet d'une littérature historique et sociologique abondante : Prost, 1986 ; Lelièvre, 1990 ; Rochex, 1991 ; Beaud, 2002 ; Duru-Bellat, 2002 ; Terrail, 2002 ; Poullaouec & Terrail, 2005.

BIBLIOGRAPHIE

BAUTIER É. (2005). « Formes et activités scolaires, secondarisation, reconfiguration, différenciation sociale ». In N. Ramognino & P. Vergès (dir.), *Le français hier et aujourd'hui*. Aix-en-Provence : Presses universitaires de Provence.

BAUTIER É. (2006). *Apprendre à l'école. Apprendre l'école. Des risques de construction des inégalités dès la maternelle*. Paris : Chronique sociale.

BAUTIER É. & GOIGOUX R. (2004). « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle ». *Revue française de pédagogie*, n° 148.

BAUTIER É. & ROCHEX J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?* Paris : Armand Colin.

BAUTIER É. & ROCHEX J.-Y. (2001). « Rapport au savoir et travail d'écriture en philosophie et SES ». In B. Charlot, *Les jeunes et le savoir. Perspectives internationales*. Paris : Éd. Anthropos.

BAUTIER É. & ROCHEX J.-Y. (2007). « Apprendre : des malentendus qui font la différence ». In J. Deauvieau & J.-P. Terrail (dir.), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris : La Dispute.

BEAUD S. (2002). *80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris : La Découverte.

BERNSTEIN B. (1975). *Langage et classes sociales*. Paris : Éd. de Minuit.

BERNSTEIN B. (1992). « La construction du discours pédagogique et les modalités de sa pratique ». *Critiques sociales*, n° 3-4.

BERNSTEIN B. (2007a). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité*. Laval : Presses universitaires de Laval.

BERNSTEIN B. (2007b). « Classes et pédagogies : visibles et invisibles ». In J. Deauvieau & J.-P. Terrail (dir.), *Les*

sociologues, l'école et la transmission des savoirs. Paris : La Dispute.

BEUSCART S. & PEERBAYE A. (2006). « Histoires de dispositifs ». *Terrains et travaux*, n° 11.

BLANCHARD-LAVILLE C. (1999). *Variations sur une leçon de mathématiques*. Paris : L'Harmattan.

BONNÉRY S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire*. Paris : La Dispute.

BONNÉRY S. (2008). « L'usage de la psychologie à l'école : quels effets sur les inégalités scolaires ? ». *Sociologies pratiques*, n° 17.

BONNÉRY S. (2009). « Contenus, pratiques pédagogiques et échec scolaire ». In M. Duru-Bellat & A. van Zanten, *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*. Paris : PUF.

BOURDIEU P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Éd. de Minuit.

BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. (1964). *Les héritiers*. Paris : Éd. de Minuit.

BUTLEN D., PELTIER M.-L. & PÉZARD M. (2002). « Nommés en REP, comment font-ils ? ». *Revue française de pédagogie*, n° 140.

CHAMBORÉDON J.-C. (1983). « Problemáticas de la transmisión y problemáticas del control social en sociología de la educación en Francia ». In J. Varela (dir.), *Perspectivas actuales en sociología de la educación*. Madrid : Cantoblanco.

CHAMBORÉDON J.-C. & PRÉVOT J. (1973). « Le métier d'enfant ». *Revue française de sociologie*, vol. 14, n° 3.

CHARLOT B., BAUTIER É. & ROCHEX J.-Y. (1992). *École et savoirs dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.

CHARTIER A.-M. (2007). *L'école et la lecture obligatoire*. Paris : Retz.

- CHEVALLARD Y. & JOHSUA M.-A. (1983). « Un exemple d'analyse de la transposition didactique : la notion de distance ». *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 3, n° 1.
- DEAUVIEAU J. (2009). *Enseigner dans le secondaire*. Paris : La Dispute.
- DEAUVIEAU J. & TERRAIL J.-P. (2007). *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris : La Dispute.
- DURU-BELLAT M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris : PUF.
- FAURE S. & GARCIA M.-C. (2003). « Les "braconnages" de la danse hip hop dans les collèges de quartiers populaires ». *Ville école intégration enjeux*, n° 133.
- FORQUIN J.-C. (1997). *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*. Paris : INRP ; De Boeck.
- FOUCAULT M. (1994). *Dits et écrits, tome II*. Paris : Gallimard.
- FRANDJI D. & VITALE P. (2008). *Actualité de Basil Bernstein. Savoir, pédagogie et société*. Rennes : PUR.
- HALTÉ J.-F. (1993). *La didactique du français*. Paris : PUF.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1984). *Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire*. Paris : PUF.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1995). *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Paris : L'Harmattan.
- JOHSUA S. (1999). *L'école, entre crise et refondation*. Paris : La Dispute.
- JOIGNEAUX C. (2009). *Des processus de différenciation dès l'école maternelle. Historicités plurielles et inégalité scolaire*. Thèse de doctorat, sciences de l'éducation, université Paris 8-Vincennes-Saint-Denis.
- LAHIRE B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- LAHIRE B. (1999). « La sociologie de l'éducation et l'opacité des savoirs ». *Éducation et sociétés*, n° 4.
- LAHIRE B. (2000). « Savoirs et techniques intellectuelles à l'école primaire ». In A. Van Zanten (dir.), *L'école, l'état des savoirs*. Paris : La Découverte.
- LAHIRE B. (2001). « La construction de l'"autonomie" à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs ». *Revue française de pédagogie*, n° 134.
- LAPARRA M. (2005). « L'écrit en maternelle : bricolage ou opération cognitive ? ». In N. Ramognino & P. Vergès (dir.), *Le français hier et aujourd'hui*. Aix-en-Provence : Presses universitaires de Provence.
- LELIÈVRE C. (1990). *Histoire des institutions scolaires (1789-1989)*. Paris : Nathan.
- MARGOLINAS C. (2005). « Les bifurcations didactiques ». In A. Mercier & C. Margolinas, *Balises en didactique des mathématiques*. Grenoble : Éd. La Pensée sauvage.
- MARTINAND J.-L. (1999). « La question de la référence en didactique du curriculum ». Disponible sur Internet à l'adresse : <http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol18/n2/v8_n2_a2.html> (consulté le 10 octobre 2009).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE : DIVISION DE L'ÉVALUATION, DE LA PROSPECTIVE ET DE LA PERFORMANCE (2006). *Repères et références statistiques*.
- PELTIER M.-L. (2004). *Dur pour les élèves, dur pour les enseignants, dur d'enseigner en ZEP*. Grenoble : Éd. La Pensée sauvage.
- POULLAUOUEC T. & TERRAIL J.-P. (2005). « Formes et permanences de l'inégalité des chances ». In J.-P. Terrail (dir.), *L'école en France. Crise, pratiques, perspectives*. Paris : La Dispute.
- PROST A. (1985). *Éloge des pédagogues*. Paris : Éd. du Seuil.
- PROST A. (1986). *L'enseignement s'est-il démocratisé ?* Paris : PUF.
- RAMOGNINO N. & VERGÈS P. (2005). *Le français hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires*. Aix : Presses universitaires de Provence.
- RAYOU P. (2000). « L'enfant au centre. Un lieu commun "pédagogiquement correct" ». In J.-L. Derouet (dir.), *L'école dans plusieurs mondes*. Paris : INRP ; De Boeck.
- RAYOU P. (2002). *La « dissert de philo ». Sociologie d'une épreuve scolaire*. Rennes : PUR.
- RENARD F. (2007). *Les lectures scolaires et extrascolaires de lycéens : entre habitudes constituées et sollicitations contextuelles*. Thèse de doctorat, sociologie, université Lumière-Lyon 2.
- ROCHEX J.-Y. (1991). « L'implosion scolaire ». In J.-P. Durand & F.-X. Merrien, *Sortie de siècle*. Paris : Vigot.
- ROCHEX J.-Y. (2001). « Échec scolaire et démocratisation : enjeux, réalités, concepts, problématiques et résultats de recherche ». *Revue suisse des sciences de l'éducation*, n° 2.
- SIROTA R. (1985). *L'école primaire au quotidien*. Paris : PUF.
- TERRAIL J.-P. (2002). *De l'inégalité scolaire*. Paris : La Dispute.
- VAN ZANTEN A. (2000). *L'école. L'état des savoirs*. Paris : La Découverte.
- VERRET M. (1975). *Le temps des études, tome I*. Lille : Agence nationale de reproduction des thèses.
- VINCENT G., LAHIRE B. & THIN D. (1994). « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire ». In G. Vincent (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon : Presses universitaires de Lyon.