

LALINA COULANGE, JEAN-YVES ROCHEX

## **La construction des inégalités scolaires : approches sociologique et didactique**

[lalina.coulange@gmail.com](mailto:lalina.coulange@gmail.com),

Université de Bordeaux, Equipe E3D-LACES,

[jyrochex@gmail.com](mailto:jyrochex@gmail.com)

Université Paris 8, Équipe Escol-Circeft

### **Résumé.**

Les recherches collectives sur lesquelles nous nous appuyons dans cette communication sont conduites dans le réseau de recherche thématique RESEIDA (REcherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages), regroupant des chercheurs appartenant à des champs disciplinaires différents (sciences de l'éducation, sociologie, didactiques) et qui portent sur le tout début et la fin de l'école élémentaire, dans des écoles ZEP et des écoles ayant un recrutement social plus mixte (cf. Rochex & Crinon dir., 2011). Le présent texte présente un regard d'ensemble sur les travaux présentés dans cet ouvrage qui n'est pas tout à fait exhaustif : les exemples développés s'appuient principalement sur nos contributions personnelles. En conclusion, nous exposons les perspectives nouvelles qui émergent au croisement d'approches didactique et sociologique sur la question de la construction des inégalités scolaires à l'issue de ces recherches.

Le temps peut sembler bien lointain, et la thèse obsolète, dans lesquels Bourdieu et Passeron se proposaient de démasquer « l'égalité formelle qui règle la pratique pédagogique » et « l'indifférence à l'égard des inégalités réelles devant l'enseignement et devant la culture enseignée ou plus exactement exigée » (Bourdieu, 1966) comme l'un des processus majeurs au travers desquels le système scolaire reproduit et légitime les privilèges culturels et les inégalités sociales face au savoir et à la formation, et affirmaient que cette « indifférence aux différences » conduisait à ce que, « en ne donnant pas explicitement ce qu'il exige (le système d'enseignement) exige uniformément de tous ceux qu'il accueille qu'ils aient ce qu'il ne donne pas » (Bourdieu et Passeron, 1970). Cette thèse est aujourd'hui, sinon bien connue, du moins fortement vulgarisée ; loin de l'« indifférence aux différences » dénoncée naguère par la sociologie critique, le système scolaire et ses différents professionnels seraient désormais très largement acquis à la prise en considération, à la reconnaissance, voire à la promotion des différences et de la diversité, et seraient ainsi mieux disposés et mieux outillés pour œuvrer à plus d'égalité.

Pourtant, rien n'est moins sûr, et les recherches sur lesquelles nous nous appuyons dans cette communication montrent que l'on peut voir coexister, dans l'ordinaire des classes, des modes renouvelés ou récurrents d'« indifférence aux différences » et des modalités d'adaptation aux différences (réelles ou supposées) entre élèves qui sont bien loin d'aller dans le sens de la réduction des inégalités d'apprentissage, mais dont tout laisse penser qu'elles aboutissent au contraire à entériner et renforcer ces inégalités. L'intérêt pour la construction et la négociation des curriculums réels dans les modalités de traitement socio-didactique des contenus de savoir et des tâches censées permettre leur acquisition, et dans la conduite de

l'ordinaire des classes, permet de montrer que ces curriculums réels ne sont pas seulement le produit de négociations entre enseignants et élèves, mais peuvent s'avérer très différents d'un élève ou d'une catégorie d'élèves à l'autre, conduisant à ce que ces différentes catégories d'élèves se voient proposer et fréquentent effectivement des univers de savoir et des tâches non seulement très différents, mais très inégalitaires au regard des possibilités d'apprentissage qu'ils recèlent, et que cette différenciation s'exerce au détriment des élèves les plus démunis, qui sont le plus souvent les élèves appartenant aux milieux sociaux dominés. Ces processus de différenciation, les récurrences et effets de cumul que l'on y observe d'une classe, d'une séance ou d'un savoir disciplinaire à l'autre, sont faits de logiques hétérogènes dont les modes d'agencement peuvent être analysés d'un point de vue sociologique et/ou didactique.

Le point de vue sociologique qui est le nôtre s'attache à saisir les régimes de détermination de la construction des inégalités au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement à l'aide des travaux et des concepts proposés par Bourdieu et, surtout, par le sociologue britannique Basil Bernstein (concepts de pédagogie invisible ou implicite, de discours et dispositifs pédagogiques, de classification et de cadrage...). Le point de vue didactique complémentaire s'attache, dans un premier temps, à nuancer le propos à partir d'une prise en considération plus attentive à certains aspects singuliers des pratiques d'enseignement des mathématiques, puis contribuera à le renforcer au regard de la question de l'institutionnalisation du savoir mathématique qui émerge dans l'étude de ces pratiques. Nous revenons en conclusion sur la complémentarité de ces deux points de vue qui nous semble nécessaire pour aborder sans la réduire, la complexité des phénomènes à étudier dans les pratiques d'enseignement et la construction des inégalités scolaires.

### **Des pratiques d'enseignement indifférenciées à des apprentissages différenciés : la question des savoirs et du langage**

Cette partie de notre communication se réfère aux deux premiers chapitres de l'ouvrage collectif précité qui réunissent des recherches centrées sur l'étude de pratiques d'enseignement « indifférenciées » (renvoyant à ce que nous avons qualifié ci-avant d'indifférence aux différences). La question des savoirs y est ici nettement plus développée que celle du langage car c'est celle qui a été davantage travaillée par l'une d'entre nous (Coulange, 2011). L'exemple d'une situation d'enseignement des pourcentages observée dans la classe de CM2 d'une maîtresse surnommée E. sert d'exemple filé pour illustrer l'ensemble du propos. Précisons que la situation ainsi évoquée nous semble un peu « grossir le trait » des récurrences observées dans différentes classes.

Une partie de nos recherches permettent de pointer des effets de brouillage des savoirs ou des enjeux de savoirs dans les pratiques d'enseignement à l'école, qui vont de pair avec une centration sur l'accomplissement de tâches ou sur l'activité visible des élèves dans les situations. Cela a pu conduire l'une d'entre nous à parler du caractère incident des savoirs dans ces pratiques d'enseignement quand d'autres auteurs parlent de phénomènes de transparence (Margolinas & Laparra, 2011) ou d'invisibilité (Bautier & al., 2011). Les savoirs ne semblent en quelque sorte ni à l'origine ni au dénouement des pratiques enseignantes et de leurs effets sur les apprentissages des élèves.

Du côté de l'origine des pratiques d'enseignement, cela peut se traduire par les critères de choix ou les enjeux projetés des situations d'enseignement que les enseignants choisissent d'installer dans leurs classes (Margolinas & Laparra, 2011). Rochex (2011b) parle ainsi de

modes de classification des savoirs problématiques<sup>20</sup>. Par exemple, la maîtresse E. choisit d'introduire les pourcentages par le biais de tableaux organisant des données relatives aux résultats d'une consultation électorale récente.

Ce faisant, son objectif est sans nul doute d'illustrer l'utilité sociale de la notion de pourcentage. Mais cela se traduit dans la situation d'enseignement afférente par des effets de brouillage entre différents registres, et donc des savoirs mathématiques en jeu. Ainsi le début de la séance concernée se centre longuement sur des questions de vocabulaire spécifique des élections (dépouillement, votes exprimés, blancs, abstention, etc.). Ces éléments de vocabulaire paraissent certes nécessaires pour la compréhension de la situation mais leur prise en charge à ce moment précis rend sans doute les enjeux de savoir mathématique sur les pourcentages difficilement visibles pour les élèves. Ces enjeux de savoir sont d'ailleurs mis à mal par d'autres aspects de la situation d'enseignement ainsi installée, en lien avec le contexte concret d'élections évoqué. Les données numériques sur lesquelles opérer sont complexes : il s'agit de « grands » nombres (de l'ordre des unités de mille), susceptibles de poser des problèmes d'approximation dans les calculs de pourcentages. Cela invite à un travail d'interprétation de ces données que l'enseignante essaie de gérer en posant de façon répétée des questions sans lien avec l'enjeu principal d'enseignement pourtant déclaré par E., le calcul de pourcentages. Le support retenu pour la première séance est à même d'illustrer ces différents biais potentiels dans les registres convoqués.

Inscrits	Nombre	% inscrits
	9 624	100,00%
Abstention	3 153	32,76%
Votants	6 471	67,24%
	Nombre	% votants
Blancs ou nuls	130	2,01%
Exprimés	6 341	97,99%
Approuvez-vous le projet de loi qui autorise la ratification du traité établissant une Constitution pour l'Europe ?		
	Voix	% exprimés
OUI	2 819	44,46%
NON	3 522	55,54%

- Comment trouve-t-on le nombre de VOTANTS ?
- Que veut dire "EXPRIMÉS" ?
- Comment trouve-t-on le nombre d'EXPRIMÉS ?
- Comment fait-on pour trouver les pourcentages ?

Figure 1. Document élève de la première séance « pourcentages et élections »

<sup>20</sup> Sous le terme *classification*, Bernstein (1970 et 2007) s'intéresse aux formes et modalités de classification des savoirs, de découpage, séparation et délimitation entre, d'une part, les différents domaines de savoirs scolaires, et, d'autre part, entre ces savoirs scolaires et les savoirs ou expériences non scolaires, ordinaires ou « quotidiens ». Dans l'exemple qui suit, on peut analyser la situation en termes de brouillage entre ce qui relève du registre des mathématiques, et de ceux de l'éducation civique ou de l'expérience indirecte que peuvent avoir les enfants de la consultation électorale concernée.

Du côté du dénouement des pratiques, les projets d'enseignement ou leur mise en œuvre sont parfois orientés par des enjeux transversaux, moins spécifiques que l'acquisition de connaissances et de savoirs disciplinaires. Deux contributions de l'ouvrage, ancrées dans le champ de la didactique des mathématiques évoquent ainsi le cas particulier de situations d'enseignement liées à ce que les instructions officielles de l'époque désignent par la résolution de « problèmes pour chercher » (Coulange, 2011 ; Laparra & Margolinas, 2011). A l'instar de Mercier (2008), les auteurs de ces contributions soulèvent la question de l'institutionnalisation des savoirs potentiellement en jeu dans les situations didactiques attendues. Le projet porté par l'institution didactique au sujet de la résolution de « problèmes pour chercher » éclaire sans nul doute les conditions potentielles des phénomènes didactiques étudiés. La finalité officielle de ces problèmes n'est pas du même ordre que celle d'une activité introductive, parfois dite de « découverte » d'un savoir mathématique (comme celle évoquée ci-avant autour de la notion de pourcentage). Cela peut conduire les professeurs à considérer que dans la résolution de ces problèmes, la recherche est un objet d'apprentissage « en soi », plus que les connaissances mathématiques pourtant convoquées par les élèves par le biais de cette recherche comme le signalent Margolinas et Laparra (2011). Nous faisons l'hypothèse que l'absence de formulation des connaissances et l'effacement de l'institutionnalisation des savoirs, dès lors observés dans ce type de situations d'enseignement, ont des conséquences potentielles sur les apprentissages de certains élèves, le « transfert » des connaissances vers d'autres situations étant rendu particulièrement difficile (Coulange, 2012).

Ainsi l'étude de ces phénomènes d'incidence, de transparence ou d'invisibilité des savoirs dans les pratiques d'enseignement et de leurs effets sur les apprentissages des élèves mérite d'être reconsidérée du point de vue des processus complémentaires de dévolution et d'institutionnalisation. Sur ce point, nos travaux convergent avec ceux de didacticiens des mathématiques intéressés par l'enseignement en ZEP (Perrin, 1997 ; Butlen, 2004 ; Butlen & al., 2004). Les contributions de l'ouvrage collectif évoquées ci-avant mettent l'accent sur l'effacement, voire des dysfonctionnements de l'institutionnalisation dans les pratiques d'enseignement observées. Mais la dévolution paraît également concernée dans ces textes ou d'autres qui n'y font pas directement référence, du fait d'arrière plan théoriques différents. Ils rejoignent en cela l'insistance de Perrin (1997) sur la simultanéité du couple dévolution institutionnalisation. On voit des élèves actifs du point de vue matériel (Coulange, 2011 ; Bautier & Joigneaux, 2011) sans que cette activité ne renvoie à la mise en fonctionnement de connaissances, du moins pour certains élèves ; ou quand des connaissances sont potentiellement convoquées, en l'absence de leur récupération explicite par le biais de l'institutionnalisation (Coulange, 2011 ; Margolinas & Laparra, 2011 ; Laparra & Margolinas, 2011) on s'interroge sur leur devenir, du fait de l'absence de lisibilité d'enjeux d'apprentissage à plus long terme.

Pour illustrer davantage le propos, revenons à la situation d'enseignement des pourcentages installée par E, déjà évoquée. De fait, la situation initialement dévolue aux élèves correspond à une tâche impossible à accomplir correspondant à la découverte de la formule de calcul d'un pourcentage (énoncée par E. : « comment fait-on pour trouver les pourcentages ? ») à partir d'un tableau comportant de multiples données numériques, sans indication sur lesquelles de ces données il s'agit d'opérer (voir figure 1). Notons que la première formulation vague de la maîtresse pourrait d'ailleurs inciter les élèves à répondre : on regarde dans la colonne de droite du tableau (où sont rassemblés les résultats exprimés en pourcentage). Aucun élève ne le fait sans doute, par un effet de contrat didactique. Pour autant, on ne voit pas comment ces derniers seraient en mesure de produire la formule escomptée. Dès lors, la maîtresse se voit contrainte d'intervenir à plusieurs reprises pour

réduire l'incertitude de la situation. E. reformule la question posée à l'oral, en la contextualisant et en explicitant qu'il s'agit de trouver une méthode pour calculer les pourcentages d'abstention et de votants. Cela donne lieu à une première bifurcation massive de la situation par rapport aux prévisions de la maîtresse et à son projet d'enseignement. La quasi-totalité des élèves constate que la somme des deux pourcentages évoqués est égale à 100% et propose de retrancher l'un ou l'autre à 100%. Voyant que cela ne se déroule pas comme prévu, la maîtresse s'adresse à la classe pour délimiter la tâche initiale :

Ne travaillez pas sur cette colonne ! [dit-elle en pointant la colonne % inscrits sur l'affiche au tableau] Cette colonne, il faut trouver... donc c'est ces nombres-là qu'on a il faut qu'on trouve, on ne les avait pas... donc la question est comment je fais pour trouver ce nombre là et ce nombre là qui est dans la colonne des pourcentages. Et ne dites pas c'est difficile, vous avez une calculatrice, essayez de faire des calculs. Allez-y !

*Extrait de transcription de la première séance « pourcentages et élections » observée en mai 2005*

Les élèves font des tentatives de calculs avec les nombres du tableau. Mais la tâche prescrite par l'enseignante reste infaisable. La combinatoire des opérations possibles sur les données numériques offre un grand nombre de possibilités, que les élèves explorent de façon aléatoire, sans atteindre le résultat recherché. Et pour cause : l'opération attendue (qui fait intervenir une division d'un nombre par un nombre plus grand puis une multiplication par 100...) est improbable. Cela conduit E. à intervenir de nouveau. Elle transforme nettement la tâche initiale en précisant les données numériques du tableau sur lesquelles opérer pour calculer le pourcentage d'abstentions. E. demande aux élèves de trouver « quelle opération » permet de trouver le résultat *avec ces deux nombres-là : 3153 et 9624*, qu'elle recopie au tableau. Affirmant tout d'abord *il y a une seule opération à faire*, elle se reprend immédiatement : *une opération à faire, une et une deuxième*, puis *seulement avec ces deux nombres-là, essayez de voir apparaître ces chiffres 3, 2, 7, 6, avec la calculatrice*. Cette intervention d'Emilie représente une réduction importante de l'incertitude autour de la tâche à accomplir. Pourtant, les élèves ne trouvent pas immédiatement. Le calcul attendu la division de 3153 par 9624, n'est toujours pas envisagé : la division avec un dividende plus petit que le diviseur, n'ayant sans doute pas ou peu été rencontrée auparavant. Quelques minutes plus tard, l'enseignante étaye encore, allant jusqu'à l'effet Topaze : *On a fait le moins, on a fait le plus... qu'est ce qui reste ? Multiplier, diviser, alors, allez-y !* Un élève finit par trouver : *j'ai fait la division inverse* dit-il avec enthousiasme à la maîtresse à qui il montre le résultat sur sa calculatrice. La maîtresse l'envoie au tableau écrire l'opération, qu'elle commente : *ah c'est plus petit, c'est ça qui vous gêne !*) et le résultat. Cet exemple illustre la capacité des maîtres et des maîtresses, observée de façon récurrente, à maintenir les élèves dans des actions parfois matérielles, à investir les situations d'enseignement installées, y compris lorsque le jeu d'interactions didactiques qui se noue au sein de ces situations ne permet pas de mettre en fonctionnement les connaissances visées et que de ce fait, on ne peut pas parler de dévolution par rapport à ces connaissances.

Dans cet exemple de situation d'enseignement des pourcentages, l'institutionnalisation se traduit par une ostension déguisée. La maîtresse reprend et décrit le calcul à effectuer pour calculer le pourcentage d'abstentions, puis demande aux élèves d'appliquer la formule de calcul du pourcentage pour calculer le pourcentage de votants. Mais insistons sur le caractère extrêmement déguisé de cet acte ostensif, noyé dans divers éléments de contexte de la situation, qui peuvent lui donner un statut ambigu : les élèves identifient-ils l'enjeu d'enseignement de cette dernière phase collective ? En s'appuyant sur les exemples commentés par E. et sur la longue phase de recherche qui a précédé, les élèves ont pu retenir des éléments variés plus ou moins relatifs au calcul de pourcentages : « *il faut diviser* », « *il*

*faut diviser le plus petit par le plus grand* », « *il faut diviser puis multiplier par 100* », « *il faut diviser le plus petit par le plus grand, puis multiplier par 100* », etc.

Cette absence de lisibilité des savoirs enseignés à l'issue de telles situations concerne *a priori* tous les élèves mais certains semblent savoir mieux que les autres se donner les moyens de repérer les enjeux d'apprentissage, de décontextualiser ce qui est attaché aux connaissances et à la fonctionnalité de ces connaissances. A l'opposé, les élèves en difficulté ne décontextualisent pas, peu ou alors à mauvais escient.

Ainsi cette situation de « découverte des pourcentages » se traduit par des effets différenciateurs flagrants lors de la séance suivante. Les tâches prescrites autour du calcul de pourcentages à partir d'un tableau organisant de nouvelles données sur la même consultation électorale à l'occasion de cette deuxième séance représentent un saut de complexité important au regard des connaissances mathématiques convoquées. Les nombres sont plus grands (on passe des milliers aux centaines de mille). Les variables à considérer dans l'application de la formule ne sont pas identiques, nécessitent d'identifier de nouvelles parties et un nouveau tout à considérer (le nombre de *oui*, de *non* et le nombre d'*exprimés*). Pourtant, un des meilleurs élèves de la classe accomplit très rapidement et de façon exacte les calculs proposés, y compris ceux liés aux pourcentages. Deux élèves en difficulté en mathématiques proposent quant à elles de faire une division pour calculer le nombre de votants à partir des nombres d'inscrits et d'abstentions, calcul qui requiert *a priori* une « simple » soustraction.

Les exemples des processus de différenciation ainsi à l'œuvre, de contrastes entre « bons » et « moins bons » élèves observables sur les décontextualisations à opérer à l'issue de ce type situations d'enseignement sont multiples dans l'ensemble de nos observations. Soit les activités majoritairement sollicitées chez les élèves ne permettent pas d'illustrer la fonctionnalité des connaissances visées, soit cette fonctionnalité n'est pas désignée et reconnue dans un système de savoirs.

Pour tenter de cerner ces processus différenciateurs et leurs origines liées à la désignation d'enjeux d'apprentissage (*via* la dévolution) ou de savoirs (*via* l'institutionnalisation), la question du langage au centre de la deuxième partie de l'ouvrage a toute son importance (Crinon, 2011 ; Marin, 2011). Nous donnons brièvement quelques exemples liés à la notion de secondarisation des pratiques langagières, reprise dans plusieurs travaux conduits au sein ou en collaboration avec le réseau (Jaubert & Rebière, 2003 ; Bautier & Goigoux, 2004 ; Jaubert & al., 2004) et au centre de la contribution de Crinon (2011). Dans les pratiques d'enseignement étudiées, on observe des mouvements d'oscillations entre genre premier et genre second de discours<sup>21</sup> au sein de la communauté discursive de la classe, sans qu'il y ait nécessairement secondarisation c'est-à-dire de dénivellations ou de passages progressifs du genre premier au genre second. Si nous reprenons à nouveau l'exemple de la situation des pourcentages, le genre premier reste tout à fait prépondérant lors de la phase de recherche des élèves. On constate d'ailleurs quelques effets régressifs dans le langage employé par la maîtresse, en réponse aux difficultés des élèves (*On a fait le moins, on a fait le plus*). La présence du genre second ne s'impose que lorsque le savoir est désigné, voire en mathématiques, formalisé. Les phénomènes appréhendés du point de vue de la dévolution et

---

<sup>21</sup> Les genres premiers peuvent être décrits comme relevant d'une production « spontanée », immédiate, liée au contexte qui la suscite et n'existant que par lui et dans « l'oubli » d'un quelconque apprentissage ou travail sous-jacent. Les genres seconds, fondés sur les premiers, s'en ressaisissent et les travaillent dans une finalité qui s'émancipe de 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 et qui relève de normes et critères de pertinence qui excèdent ceux de cette interaction et de l'expérience dans laquelle elle prend place (cf. Bakhtine, 1984).

de l'institutionnalisation se traduisent par l'absence de secondarisation, par la césure entre genres premier et second dans les pratiques langagières des élèves et des enseignants. Mais la notion de secondarisation peut contribuer à préciser autrement et de façon tout à fait complémentaire les contours de ces phénomènes. Par exemple, s'agissant des savoirs mathématiques, il est intéressant de remarquer que, lorsque les savoirs désignés par le biais d'une institutionnalisation ne renvoient pas aux connaissances et aux fonctionnalités de ces connaissances dans la situation, le genre second convoqué paraît venir de l'extérieur du contexte de cette situation. L'usage fréquent du dictionnaire dans les classes de CM2 paraît révélateur de ce point de vue. Par exemple, à la suite d'une situation de communication en géométrie, E. en recommande l'utilisation aux élèves pour trouver la définition du mot « diagonale ». Dès lors, la définition explicitée et retenue dans un premier temps, est celle de la diagonale comme droite passant par deux sommets opposés, alors que dans le problème préalablement posé aux élèves, la diagonale émerge comme un segment, ce qui est d'ailleurs la signification partagée, donnée à cet objet de savoir à l'école. Cette question du rôle du langage dans la construction d'inégalités scolaire centrale dans les contributions des didacticiens du français dans l'ouvrage mériterait d'être creusée davantage par les didacticiens des mathématiques d'autant que parmi les chercheurs en didactique des mathématiques intéressés par les questions langagières, certains nous semblent avoir déjà commencé à explorer cette voie (Gobert, à paraître ; Bulf & al. à paraître).

Dans certaines contributions des deux premiers chapitres de l'ouvrage, sont avancées des pistes sur des déterminants de ces pratiques d'enseignement indifférenciées mais potentiellement différenciatrices, en lien avec les pratiques enseignantes. Margolinas & Laparra (2011) parlent ainsi de contraintes qui pèsent sur le travail de l'enseignant – polyvalence, attentes multiples vis-à-vis de l'école – et seraient à même d'éclairer le caractère « transparent » ou « incident » des savoirs enseignés. D'autres travaux semblent converger sur ce point. Par exemple, Peltier et al. (2004) parlent d'une logique éducative qui pèse sur celle de l'instruction dans les pratiques de professeurs des écoles en ZEP. Mais on pourrait également citer Roditi (2010) ou Chopin (2008) à ce sujet. Toutefois, la didactique a peut-être plus à dire qu'elle n'a déjà dit à ce jour, sur des déterminants des pratiques et des dispositifs d'enseignement, spécifiques des savoirs. Nous y reviendrons dans les perspectives.

### **Des pratiques enseignantes différenciées**

La récurrence dans nos observations de ce type de processus, au sein d'une même classe mais aussi d'une classe à l'autre et à différentes étapes du cursus, atteste que la thèse de « l'indifférence aux différences » est loin d'être obsolète dès lors que l'on parvient à la spécifier et à centrer l'investigation et l'analyse sur des dimensions cruciales au regard des enjeux et des contenus de savoir, et des apprentissages censés découler de la succession des tâches accomplies par les élèves, mais dont l'élaboration et l'étayage ne font pas ou font insuffisamment l'objet d'une attention et d'un travail spécifiques, tant pour ce qui relève de la conception ou du choix que pour ce qui relève de la régulation et du cadrage des activités, des dispositifs et des supports de travail qui sont proposés aux élèves. Ces processus de différenciation passive ne constituent néanmoins qu'une partie des processus relevant de ce que nous désignons, avec Bernstein ou Bourdieu, sous le vocable de pédagogie invisible ou implicite. Une autre composante, complémentaire de ce premier type de processus, relève, elle, de processus de différenciation « active », soit de modes de faire différenciés selon les caractéristiques – réelles ou supposées – des élèves auxquels les agents scolaires sont confrontés, qui, par effets de cumul, conduisent à ce qu'ils fréquentent, dans l'ordinaire des classes et à l'insu des divers protagonistes impliqués, des univers de savoirs différenciés et inégalement productifs en termes d'activité intellectuelle et d'apprentissages potentiels.



Ces processus, qui sont l'objet de la troisième partie de l'ouvrage, apparaissent, à l'inverse de ceux que l'on vient d'évoquer, liés au souci réel qu'ont les enseignants – ou les concepteurs de matériel pédagogique – de prendre en considération les différences qu'ils perçoivent chez leurs élèves et de « différencier » en conséquence les tâches, les exigences, les supports et les modes de travail, ou encore les modalités de cadrage, d'aide et d'interaction qu'ils proposent et adressent aux uns et aux autres. De multiples objectifs et préoccupations paraissent à l'œuvre dans ces modes de différenciation : faciliter la tâche aux élèves les plus fragiles ; leur permettre de parvenir au résultat attendu, d'obtenir des notes et appréciations qui ne les découragent pas et ne menacent pas l'image qu'ils ont d'eux-mêmes et qu'ils ont au sein du groupe de pairs ; maintenir la motivation et la participation d'un maximum d'élèves dans la réalisation des tâches et l'avancée du travail collectif ; préserver la qualité du climat de la classe... Ils attestent que le travail enseignant est composite, et comporte des dimensions et des préoccupations hétérogènes (Goigoux, 2007 ; Saujat, 2010). Mais ces objectifs et préoccupations ne font pas toujours bon ménage avec les visées ou les normes propres aux enjeux de savoir et d'apprentissage, et nos observations et analyses montrent que les modes de faire différenciés que les enseignants mettent ainsi en œuvre, de façon volontaire ou non, consciente ou insue, en fonction des caractéristiques et des différences qu'ils perçoivent chez leurs élèves, conduisent fréquemment, par effet de cumul, à ce que les uns et les autres se voient proposer et fréquentent des univers de travail et de savoirs différenciés. Ainsi, dans une même classe, peuvent se coconstruire, pour une très large part à l'insu des protagonistes qui y contribuent, ce que nous pouvons qualifier de « contrats didactiques différentiels »<sup>22</sup>, lesquels se présentent comme des formes (ou formats, au sens de Bruner, 1983) récurrentes, souvent même ritualisées, d'interactions entre maître et élèves, qui diffèrent sensiblement d'un type d'élève à l'autre, et dont la répétition, constatée tout au long d'une année scolaire, ne peut que conduire à une différenciation, fort inégale, des univers de savoirs et d'activités fréquentés par les uns et par les autres.

Différents registres se conjuguent pour agencer ces contrats didactiques différentiels, tenant à la nature et à la portée des tâches proposées aux uns et aux autres, à la manière dont l'enseignant noue adresses individuelles et espace collectif de la classe, ou encore à celle dont il pense venir en aide à certains élèves en reconfigurant les tâches qu'ils ont à accomplir. Nous donnerons ici quelques exemples extraits d'une centaine d'heures d'observation d'une même classe de CM2, réparties tout au long de l'année scolaire.

Les processus de construction de modes de faire et de systèmes d'attentes contrastés s'observent tout d'abord dans les différents modes de cadrage, explicites ou implicites, de l'activité attendue des différents élèves dans un cadre apparemment commun, dans le type et l'empan de l'univers de travail qu'il leur est dès lors possible de fréquenter, que ces modes de cadrage soient très contraignants ou au contraire très souples. Ainsi, lors d'une séance de travail sur les usages de l'imparfait de l'indicatif, après avoir tenté d'expliquer que l'on utilise ce temps soit pour décrire dans la durée une action ou un état passés (*il était tranquillement installé... ; il surveillait l'horizon lorsque...*), soit pour faire référence à une action ou un état qui se répètent (*il mangeait de temps à autre dans une auberge au bord du lac ; le dimanche, il se sentait d'humeur légère*), l'enseignante propose aux élèves de s'entraîner à reconnaître ce temps et ses usages dans un texte extrait du livre *Le grand Meaulnes*, en leur demandant de

---

<sup>22</sup> Nous empruntons le terme de *contrat didactique différentiel* à Schubauer-Leoni (1988). Dans son intervention au colloque *Le contrat didactique, différentes approches*, qui a eu lieu à Marseille en mars 1987, elle a proposé de considérer les interactions didactiques comme des cas particuliers d'interactions sociales et d'étudier « la relation didactique (réunissant maître, élèves et savoir) et le contrat supposé la régir » en croisant « les travaux de psychologie sociale génétique et les études conduites en didactique des mathématiques », dans la perspective de fonder une « psychologie sociale des situations didactiques » (op. cité, p. 65).



surligner les verbes à l'imparfait et d'indiquer sur leur cahier d'essai, pour chacun de ces verbes, s'il s'agit d'une description ou d'une action qui se répète. Sans avoir vérifié le travail individuel ainsi effectué par les élèves, ni même leur avoir laissé suffisamment de temps pour le terminer, elle demande successivement à chacun d'eux de lire à haute voix une ou plusieurs phrases tirées de cet extrait, de dire quels sont les verbes qui y sont conjugués à l'imparfait et de quelle catégorie d'usage ils relèvent. C'est elle néanmoins qui « découpe » l'extrait de texte lu par chaque élève, et certains (les plus faibles) ne lisent ainsi qu'une phrase dans laquelle ne figure qu'un verbe, conjugué à l'imparfait, tandis que d'autres (les plus performants) ont à lire un extrait beaucoup plus long, fait de plusieurs propositions ou phrases, lesquelles comportent donc de nombreux verbes, certains conjugués à l'imparfait, d'autres non. Les uns ont donc à s'affronter à un matériau langagier complexe, qui requiert un travail de discrimination syntaxique relativement difficile (distinguer, malgré leur terminaison commune, les formes *avaient* et *auraient*, par exemple), tandis que les autres, qui n'avaient le plus souvent surligné que deux ou trois verbes au cours de la phase de travail individuel, sans toujours indiquer de quelle catégorie d'usage ils relevaient, n'ont pratiquement aucun effort à fournir pour indiquer que le seul verbe de la phrase qu'ils viennent d'oraliser est conjugué à l'imparfait, et guère plus pour repérer qu'il s'agit (la plupart du temps) d'une action qui se répète puisque l'enseignante leur fait explicitement remarquer (voire remarque pour eux) que figurent dans la phrase des expressions telles que *souvent*, *de temps en temps*... Ce type de constat est récurrent dans nos observations. On peut le faire également dans des modes de cadrage beaucoup plus souples que celui, très contraignant, que l'on vient de décrire.

Ce qui nous paraît relever de contrats didactiques différentiels ne se donne pas à voir seulement dans les modes de définition et de cadrage (qu'ils soient faibles ou contraignants) des activités demandées ou requises des élèves ; importent également ici les modalités selon lesquelles ceux-ci et leur activité sont « enrôlés » et utilisés par la maitresse à des fins collectives, et les modalités différenciées selon lesquelles celle-ci prend appui ou exemple sur l'activité de tel ou tel élève pour s'adresser, plus ou moins explicitement à l'ensemble de la classe et/ou pour faire avancer le temps didactique. Comme c'est le cas dans la plupart des classes qu'il nous a été donné d'observer, les « bons » élèves sont très souvent utilisés par la maitresse (et ils se proposent eux-mêmes fréquemment) comme ressources dans différentes situations : pour rappeler les consignes, particulières ou routinières, y compris lorsqu'ils s'affranchissent de ces consignes immédiatement après les avoir rappelées, sans être rappelés à l'ordre pour autant puisqu'ils s'en sont émancipés au service de l'activité attendue ; pour rappeler et résumer ce qui a été fait lors des séances précédentes ; pour tirer une conclusion ou formuler une « loi » générale à partir d'exemples particuliers ; pour aider leurs pairs ou pour leur montrer ou leur expliquer la bonne manière de faire. Ainsi nos données montrent-elles de manière récurrente que lorsque les « bons » élèves sont invités à venir au tableau (ou sollicitent d'y venir), c'est en tant que ressources potentielles pour le travail collectif de la classe, d'auxiliaire pédagogique pour le travail de la maîtresse, alors que les élèves « en difficulté » n'y sont invités par celle-ci que dans une intention orientée sur eux-mêmes, visant à ce qu'ils comprennent mieux ou à les valoriser en montrant qu'ils peuvent réussir ce qui leur est demandé (objectif fréquemment contrarié tant par leurs difficultés que par le fait que la maitresse est souvent conduite à faire une bonne part du travail demandé à leur place).

Cette dernière catégorie d'élèves apparaît néanmoins comme une ressource possible pour le travail de l'enseignante à destination du collectif classe dans d'autres circonstances. Tel est le cas quand ces élèves sont mobilisés, sans qu'il apparaisse qu'ils le soient plus souvent ou autrement que les autres, pour distribuer ou ramasser les documents ou objets dont l'usage fait l'ordinaire de la vie de la classe. Ou encore dans les multiples occasions où la maitresse s'adresse à eux à haute voix, dans le double objectif de corriger ou d'interagir avec eux quant

à ce qu'ils sont en train de faire, mais aussi, au travers de cette "publicisation" d'une interaction en apparence particulière, de proférer un conseil ou de rappeler une règle à la classe entière. Il est très fréquent que ces élèves soient interpellés, parfois vertement, et donnés en « exemple » à ne pas suivre, et que cette interpellation publique ne concerne pratiquement jamais le registre spécifique de l'activité intellectuelle attendue (compréhension d'un texte ou d'un mot, procédure de résolution d'un problème ou d'effectuation d'une opération...) mais presque toujours le registre du comportement (bavardage, agitation, posture physique...) ou celui du respect ou de la transgression de règles purement formelles, registres sur lesquels la maîtresse se montre beaucoup tolérante pour d'autres élèves. Ainsi les déboires des élèves « en difficulté » avec leur matériel (oubli ou profusion, mauvais fonctionnement, fuites et tâches sur les cahiers et les fiches) font-ils très fréquemment l'objet de remarques proférées à voix haute, le plus souvent de façon peu amène. De même que sont très souvent ainsi relevés les manquements aux consignes purement formelles.

Participent également à la construction de contrats didactiques différentiels les modes d'interaction maître-élèves visant à aider ceux-ci mais qui, lorsqu'ils s'adressent aux élèves « en difficulté », consistent essentiellement en une reconfiguration à la baisse des tâches que l'on attend d'eux ou en un processus de substitution qui voit la maîtresse faire à la place de l'élève, voire lui attribuer le bénéfice de ce qui relève pour une très large part de son activité et non de celle de l'élève. Donnons-en un premier exemple tiré d'une séance de grammaire. Après avoir fait rappeler par de « bons » élèves que « dans une phrase complexe, il y a autant de propositions que de verbes conjugués », que chaque proposition subordonnée est introduite par « un subordonnant » et se trouve « sous les ordres » de la proposition principale, ce qui entraîne qu'à la différence de celle-ci, elle n'a pas de sens en elle-même, la maîtresse propose une phase d'exercice au cours de laquelle les élèves doivent travailler sur plusieurs phrases complexes, en soulignant les verbes conjugués, en séparant les différentes propositions par des petits traits verticaux et en écrivant en dessous de chacune *proposition principale* ou subordonnée, puis en repérant et entourant le subordonnant. Ce qui conduit aux interactions et échanges suivants avec deux élèves « en difficulté » :

3. (À propos de la phrase : « J'ai vu de près les deux pistolets dont Mac Donald est si fier »)

M – Kimberly, tu lis ? (Celle-ci commence à lire ; la maîtresse lit avec elle et s'arrête après le mot pistolets, puis demande) J'ai vu de près les deux pistolets, alors c'est quoi ?

K – principale

M – Tu vois, tu comprends. (Les deux lisent ensemble la fin de la phrase.)

K – dont Mac Donald est si fier, subordonnée

M – C'est la proposition subordonnée, elle commence par quoi ?

K – dont

M – qui est un...

K – subordon...

M – ...nant.

4. (À propos de la phrase : « Quand on veut devenir cow-boy, il vaut mieux ne pas habiter Paris »)

M – Alors Hawa, quelle va être la proposition subordonnée ? Si je dis quand on veut devenir cow-boy, point, est-ce ça veut dire quelque chose ?

H – Non

M – Donc c'est la proposition...

H – subordonnée

M – Voilà, là on a commencé la phrase par la proposition subordonnée et il vaut mieux ne pas habiter Paris c'est quoi ?

H – la proposition principale

M – Très bien. Elle est introduite par quoi, la proposition subordonnée ?

H – par il

M – Relis la subordonnée. Elle est introduite, ça veut dire elle commence par quoi. Elle commence par quand. C'est un su...

H – subordonnant

M – Tu vois, tu y es arrivée.

On voit dans ces exemples à quel point le souci de la maîtresse de venir en aide à ces élèves et de faire qu'elle parviennent à donner les réponses attendues la conduit, pour une large part à son insu, à prendre à sa seule charge l'essentiel du travail proprement grammatical (découpage de la phrase en propositions, repérage des verbes et des subordonnants), quitte à créditer les élèves d'une réponse qui ne doit pratiquement rien à une compréhension de la grammaire phrastique mais relève à l'évidence d'une fausse réussite.

Donnons-en un autre exemple concernant d'autres élèves « en difficulté », tiré d'une séance de mathématiques consacrée à la division, et où il s'agit d'effectuer au tableau des divisions avec un ou deux chiffres au diviseur. Au cours de cette séance, Doha doit effectuer au tableau la division  $98925 : 5$ . Elle commence à écrire 1 sous le diviseur.

M – Tu t'imagines 5 ôté de 9

D – 4

M (en écrivant un 4 en l'air avec son doigt) – Il faut le poser le 4, on peut pas tout faire de tête

(Doha écrit alors le 4 et semble hésiter.)

M – J'abaisse...

(Doha écrit 8 à côté du 4.)

M – J'abaisse mon 8

D – En 48 combien de fois 5, il y va 9 fois (en écrivant 9 au quotient, puis  $48 - 45$  au dividende)

M – Pour aller à 48, de 45

D – il y va 3 fois

M – Non, c'est pas *il y va trois fois*, il reste...

(Doha écrit 3)

M – Et on dit  $45$  ôté de  $48$  d'accord ? Et j'abaisse...

(Doha écrit 9)

M – Et je dis...

D – En 39, combien de fois 5 ? 7 fois (écrit 7 au quotient)

M – 7 fois 5, 35. 35 ôté de 39 ?

D – 4

M – Il reste 4, dis bien il reste

D – Il reste 4, j'abaisse 2. En 42 combien de fois 5 ? 8 fois (écrit 8 au quotient). 8 fois 5, 40 (écrit 42 – 40 au dividende)

M – Hop, hop, 40 ôté de 42, pas besoin d'écrire. Il reste...

D – 2

M – Tu vois que tu y arrives

D – J'abaisse 5. Dans 25, combien de fois 5 ? 5 fois (écrit 5 au quotient). 5 fois 5, 25, il reste 0

M – 25 ôté de 25, il reste 0. (Puis elle s'adresse à toute la classe) Alors, qu'est-ce qu'on peut dire de 98925 par rapport à 5 ? (s'adressant à une très bonne élève) Lucile ?

L – Il est divisible par 5.

On voit dans cet exemple combien la maitresse prend à sa charge le travail attendu de Doha, tout en la confrontant à des exigences formelles peu utiles en la circonstance, pour finir par la créditer d'une réussite illusoire, alors que c'est à Lucile qu'elle s'adresse pour formuler une proposition générale à partir de l'opération qui vient d'être effectuée.

Un peu plus tard, c'est Johanna qui se trouve au tableau pour faire une division dont le diviseur comporte deux chiffres (408 : 17).

M – Alors, on fait comme pour la division avec un chiffre au diviseur. On va chercher déjà le chiffre qu'il y a au quotient. Comment on va faire pour éviter de se tromper ? Déjà, tu as combien de chiffres au diviseur ? J – Deux

M – Deux chiffres, et tu vas devoir dire quoi ?

J – J'ai deux chiffres au diviseur, j'en prends deux au dividende

M – Et je dis en...

J – en 40, combien de fois 17

M – Donc tu as combien de chiffres là ? (désignant les deux premiers chiffres du dividende) Deux, et il t'en restera un à abaisser. Donc combien tu vas avoir de chiffres ici à ton quotient ?

J – 2

M – Tu en as déjà pris deux, plus un ici, ça fait combien ?

J (manifestement sans comprendre) – 2

M (dessine deux points à l'emplacement du quotient) – Ça fait deux chiffres, un pour ici (montre 40 dans le dividende), un pour ici (montre le 8). D'accord ? Ensuite, comment je vais pouvoir faire ? Ce que je vous suggère comme petite idée c'est que, ici (montre 40) j'ai 4 dizaines et ici (17) une. Donc je pourrais dire en 4 combien de fois 1, pour me faire une idée. Donc combien il pourrait y aller ?

J – 4

M – 4 mais on va vite voir que... Ça risque de quoi ?

Charlotte (sans être invitée à prendre la parole) – d'être trop grand

M (à Johanna) – Est-ce que tu veux qu'on essaie ? Tu sais que 4 fois 1, 4, tu vas avoir 4 ici, ça va pas aller. On va essayer à 3, alors tu fais 3 fois 7, tu mets en dessous (Suivent quelques échanges au terme desquels Johanna écrit 51 (3 fois 17) et demeure perplexe.)

M – 40– 51 ?

J – On peut pas

M – Ben on, alors ça veut dire quoi ? que c'est trop...

J – trop grand

M – trop grand (en effaçant le 3 sur le tableau)

J – c'est 2

M – 2 fois 7, 14 ; je pose 4, je retiens 1 ; 2 fois 1, 2, plus 1, 3 ; je pose 3 ; 34 ôté de 40, 6 ; et tu abaisse 8 (J. écrit sous la dictée)

J – En 68, combien de fois 17 ?

(La maîtresse s'adresse alors à toute la classe pour demander si 6, puis 5 conviennent, puis elle revient vers Johanna) – On va essayer 4. 4 fois 7 ?

J – 28

M – Je pose 8, je retiens ?

J – 20, heu 2

M – 4 fois 1 ?

J – 4

M – et 2 ?

J – 6.

Johanna affiche alors sur son visage un sentiment de surprise de constater que cette démarche pas à pas – au cours de laquelle elle n'a fait manifestement qu'exécuter ce que lui dictait la maîtresse, sans en comprendre les raisons – débouche sur une division à reste nul, ce que manifestement elle n'avait pas imaginé à partir de l'énoncé de la question initiale, qui était : « La Galerie des glaces comporte 408 miroirs répartis équitablement sur 17 panneaux. Combien y a-t-il de miroirs sur chaque panneau ? » Quelques instants plus tard, Johanna, qui est retournée à sa place, est de nouveau sollicitée pour faire la division  $824 : 12$ . La maîtresse s'adresse alors à elle comme suit.

M – Johanna, tu as réussi au tableau, tu y arrives sans aide cette fois

Mais ce qu'entreprend alors Johanna montre bien que la réussite qu'on lui prête n'est qu'une fausse réussite, puisqu'elle démarre en disant : « On peut faire  $12 + 12, 24$  », avant d'être interrompue (« Attention, ne vas pas trop bas ») par la maîtresse qui s'adresse alors à toute la classe, pour montrer qu'il est nécessaire, 8 et 7 étant trop grands, de « descendre à 6 » pour trouver le premier chiffre du quotient, avant de demander à la meilleure élève de la classe de faire l'opération. Durant ce temps, Johanna poursuit ses essais sur son cahier, ce qui lui vaut la réflexion agacée « Mais non, tu es partie trop bas, Johanna ! », et montre bien que l'épisode précédent durant lequel elle était au tableau ne lui a guère apporté, malgré la « réussite » dont l'a créditée l'enseignante.

Les divers exemples détaillés ci-dessus donnent à voir des processus récurrents dans les observations que nous avons réalisées dans cette classe, qui contribuent à différencier selon les différentes catégories d'élèves le type de tâches et de supports sur lesquels ils sont invités à travailler, les modalités dont ceux-ci sont reconfigurés lors des interactions par lesquelles les élèves demandent ou reçoivent de « l'aide », celles dont chacun d'entre eux est « enrôlé » au service d'une adresse collective et de l'avancée du temps didactique, ou encore le statut et la place institutionnels (« petit maître », auxiliaire de l'enseignant, exemple à suivre ou à ne surtout pas suivre) qui lui sont conférés par et dans ces interactions ordinaires. Ces processus sont pour une large part insus de leurs protagonistes ; ils ne sont jamais référés par l'enseignante à des choix ou un souci explicites relevant d'une logique ou d'une visée de

« pédagogie différenciée », mais relèvent bien plutôt de modes d'adaptation réciproques où se mêlent représentations sociales, souci de bien faire et rapports différenciés aux tâches, aux apprentissages et aux contenus de savoir, émanant tant des élèves et différents types d'élèves que de la maîtresse. Il nous semble légitime et heuristique, au-delà du contexte particulier de cette classe et des caractéristiques de l'enseignante qui en a la charge, de les considérer comme donnant à voir la construction, la mise en œuvre et le renforcement (selon une logique proche de celle des prophéties à réalisation automatique) de ce que Schubauer-Leoni (1988) a proposé de nommer contrats didactiques différentiels, puisque leur description met au jour des systèmes d'attentes réciproques, qui pilotent les relations des élèves aux savoirs et aux tâches, qui affectent donc, de manière différenciée selon les catégories d'élèves, l'univers des tâches et des apprentissages qui leur sont proposés et fréquentables, et donc les univers et modalités de travail intellectuel qu'il leur est possible de mettre en œuvre, et qui ne peuvent être que très inégaux au regard des connaissances et des dispositions cognitives qu'ils peuvent y construire (et/ou y importer) et de celles qui sont requises aujourd'hui pour une scolarité secondaire réussie.

### **Au-delà des classes et des pratiques : régimes de détermination et conceptualisations intermédiaires**

La mise en œuvre conjuguée d'approches sociologique et didactique nous permet ainsi de déceler, au niveau local des situations et activités scolaires observées, en quoi l'agencement des différentes dimensions – place et statut du savoir dans le travail du professeur et des élèves, mises en relation des tâches entre elles et avec les enjeux de savoir, activités et registres langagiers, modes de classification et de cadrage du savoir et des tâches, idéologies et instrumentations pédagogiques, conception des caractéristiques et des difficultés des élèves – contribue à faire que les différents élèves ne se voient pas « offrir » la même activité, le même type de travail et, en conséquence, ne peuvent qu'en tirer des bénéfices fort inégaux en termes d'apprentissage, en fonction des ressources et dispositions qu'ils peuvent importer et mettre en œuvre dans des situations qui ne sont semblables pour tous ou équitables qu'en apparence. Et nos observations répétées tout au long de l'année, dans des classes se situant au tout début (GS de maternelle et CP) et à la fin de l'école élémentaire, nous autorisent à penser que ce que nous avons observé et analysé à ce niveau ne relève pas seulement de situations et de pratiques successives et indépendantes, mais bien de caractéristiques génériques stables permettant de parler de « dispositifs pédagogiques » ou de modes de faire enseignants, qui se situent au-delà des caractéristiques individuelles de chacun. Nous avons en effet constaté dans chacune des classes enquêtées une très grande récurrence des manières de faire de chaque enseignant, des types de fiches ou de matériels pédagogiques qu'il utilise, des façons dont il gère (ou ne gère pas) les « sauts cognitifs », les processus langagiers de nomination, de catégorisation et de secondarisation, les relations entre dévolution et institutionnalisation, ou encore les liens entre travail individuel et collectif ; mais aussi, d'une classe à l'autre et malgré les différences de « style » ou d'idéologie pédagogique entre les enseignants concernés, une très forte récurrence des deux modes de différenciation que nous venons de présenter. À cet égard, les situations de classe que nous avons présentées dans les parties précédentes de ce texte ne sont ni isolées, ni indépendantes les unes des autres ; chacune d'entre elles doit être considérée et n'a d'intérêt que comme « représentant une série homogène de cas observés » (Lahire, 1993), dont la récurrence ne peut évidemment être donnée à voir de façon exhaustive dans un compte-rendu de recherche. Les fortes récurrences que l'on vient d'évoquer, mais aussi les convergences de nos analyses avec celles de

nombreux travaux antérieurs conduits soit par des didacticiens, soit par des sociologues<sup>23</sup>, nous conduisent à penser que nous avons ici affaire à des processus et des évolutions qui concernent ou interrogent non seulement la dimension « locale » des pratiques, mais la ou les dimensions plus larges des évolutions de la « forme scolaire » et des doxas ou idéologies pédagogiques socio-historiquement construites. Autrement dit, elles nous conduisent à soutenir qu'il existe, au-delà des pratiques observables dans les classes, et en deçà des grandes évolutions sociétales et « macro-contextuelles », un niveau de réalité, de construction du social, et donc d'analyse et d'exigence conceptuelle, qui requièrent et appellent des catégories – notions ou concepts – et des principes qui, comme nous y invitait Bernstein, puissent « faciliter, chaque fois que nécessaire, les descriptions des relations entre les micro-rencontres et leurs macro-contextes » (Bernstein, 2007, p. 219). Nous évoquerons ici – sans doute trop brièvement – certains de ces régimes de détermination et de ces conceptualisations intermédiaires qui, tous, requièrent à la fois des investigations empiriques complémentaires pour en tester la robustesse, et des approfondissements théoriques, pour mieux en décrire et en penser les rapports, les recoupements ou les divergences, et qui, tous, renvoient à un niveau de processus ou de phénomènes qui semble, sinon indépendant des différents domaines disciplinaires et didactiques, du moins en partie commun à tous, et qui désignent et appellent un même effort pour penser et étudier, en croisant et conjuguant nos questions et traditions de recherche, ce qui détermine les pratiques.

Ainsi serait-il nécessaire d'étudier, plus systématiquement et à partir des questions et résultats de recherche que l'on vient de résumer, quels sont les types et les supports de tâches, leur dimension matérielle et leurs modes de régulation et de mise en relation, qui sont aujourd'hui les plus fréquents dans les classes des différents niveaux du cursus, les conceptions sociales de l'enfance et de l'apprentissage sur lesquelles ils reposent et les usages qu'en font les enseignants. La recherche des traits les plus récurrents des pratiques enseignantes et de ce qui contribue à les déterminer nous a conduits ici à utiliser les notions ou concepts de dispositif (Bonnéry, 2011) et de « variation de la forme scolaire » (Joigneaux, 2008 et 2011). Le concept de dispositif est emprunté à Foucault, qui le définissait, sans faire aucunement référence aux questions scolaires, comme « le réseau que l'on peut établir » (entre les éléments d'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... », ensemble d'éléments relevant donc « du dit, aussi bien que du non-dit », mais également du matériel aussi bien que de l'immatériel (Foucault, 1977/1994, p. 299). Le dispositif, nous dit Foucault, a, à un moment historique donné, « une fonction stratégique dominante » permettant de répondre à une urgence ou un problème spécifique. En l'occurrence, parler de dispositifs scolaires, comme le fait également Bernstein, serait renvoyer aux formes et modalités de scolarisation propres à une conjoncture – économique, sociale, culturelle et idéologique – considérée, et à la manière historiquement variable dont s'y réfractent et s'y confrontent les intérêts des différentes classes et fractions de classe et les compromis durables qui en résultent<sup>24</sup>. Pour Bernstein, un dispositif pédagogique est un ensemble de règles relativement stables qui régulent la communication pédagogique en

---

<sup>23</sup>. Ceux-ci sont évoqués plus longuement dans la conclusion de Rochex & Crinon (2011).

<sup>24</sup> Ainsi, pour Bernstein, le conflit entre pédagogies visibles et invisibles, et la prépondérance croissante des secondes, seraient la réfraction des conflits, des rapports de force et des compromis entre différentes fractions des classes moyennes, entre les fractions des classes moyennes qui se situent dans le champ du contrôle symbolique (que Bourdieu nomme, pour sa part, nouvelles classes moyennes à fort capital culturel et faible capital économique) et celles qui se situent dans le champ de la production.



contexte, et qui ne sont pas idéologiquement neutres. Il résulte de trois types de règles interdépendantes : les règles de distribution – quelles formes de savoir, de pratique ou de conscience sont considérées comme devant être transmises à quels groupes sociaux – ; les règles de recontextualisation – que l'on peut rapprocher de ce que d'autres auteurs nomment règles de transposition (ou de transformation) didactique, externe et interne, en y incluant les enjeux sociaux que cristallisent ces règles – ; et les règles d'évaluation ; il agence en conséquence des contraintes et des modalités de classification et de cadrage diverses et diversement en phase avec les attentes et les dispositions propres aux différents groupes sociaux (Bernstein, 2007).

À l'encontre des usages les plus fréquents aujourd'hui du concept de *forme scolaire*, qui le déclinent essentiellement au négatif, au service d'une critique de ce qui est présenté comme clôture ou archaïsme de l'école, de sa culture, de sa pédagogie, critique péjorative dont on peut se demander si elle ne conduit pas un peu vite à amalgamer forme et formalisme, Christophe Joigneaux rappelle que, dans les premiers travaux de Guy Vincent (1980) comme dans ceux de Chartier *et al.* (1976), le concept de *forme scolaire* vise à « construire un cadre théorique pour étudier les processus de transformations scolaires par la mise en relation de ses évolutions internes (notamment des techniques pédagogiques et des savoirs enseignés) et des processus sociaux plus larges (en particulier ceux qui trament les représentations dominantes de l'enfance et de l'éducation) » (Joigneaux, 2008). Son travail sur l'école maternelle y voit la domination contemporaine d'une variation de la forme scolaire dont, avec Bernstein, nous faisons l'hypothèse qu'elle s'étend aujourd'hui bien au-delà de ce tout premier segment de la scolarité, pour tramer les modes de faire dominants à l'école primaire, voire au collège. Cette variation de la forme scolaire et les dispositifs pédagogiques qui lui sont liés conjugueraient les caractéristiques suivantes : un assouplissement du mode d'enseignement simultané ; un recours croissant à des textes « composites » (Bautier *et al.*, 2012) et à des supports de tâches écrites (en particulier des fiches et fichiers de toutes natures) ; une logique croissante de « délégation aux objets » ou aux situations, dont les modes d'usage semblent trop souvent présupposer qu'ils seraient, aux yeux des enseignants ou de leurs promoteurs, en quelque sorte auto-suffisants pour faire que les élèves en usent de manière pertinente et qu'adviennent par là-même les activités cognitives et les apprentissages attendus ; la délégation aux élèves d'une part croissante de la conduite et de la régulation de leur activité, des tâches et de leur mise en relation ; enfin, des modalités de régulation et de contrôle du travail des élèves par l'enseignant de plus en plus distantes et *a posteriori*, fondées sur les traces graphiques laissées sur les supports de travail, bien plus que sur l'observation et l'accompagnement de la manière dont les élèves s'y prennent pour effectuer les tâches qui leur sont demandées. Ces évolutions semblent résulter d'une évolution contradictoire entre, d'une part, l'accroissement, dès l'école maternelle et bien au-delà d'elle, des attentes et des exigences cognitives à l'égard des élèves (en particulier de celles qui portent sur des usages de plus en plus complexes de la *literacy*) et, de l'autre, leur enchâssement dans des dispositifs et des pratiques permettant peu (voire moins qu'hier) de prendre en charge et de construire chez tous les élèves les modes de faire, les ressources et les prédispositions requises pour réussir les apprentissages attendus, ressources et prédispositions dont les conditions sociales et scolaires de production sont d'autant moins prises en charge par l'école et ses divers professionnels – qui ne se réduisent pas aux seuls enseignants – qu'elles sont méconnues, considérées comme transparentes, allant de soi et peu problématiques.

Nos observations nous permettent également de faire l'hypothèse que s'affirme, en lien étroit avec ces évolutions de la forme scolaire et des dispositifs pédagogiques qui renforcent le caractère invisible ou implicite, aux yeux des moins familiers d'entre eux avec les règles du jeu scolaire, de ce qui est attendu des élèves, un « genre discursif scolaire », qui semble

d'autant plus prégnant que l'on a à faire avec des élèves ou des classes de milieux populaires. Ce genre discursif se situe au croisement de l'influence des théories de l'apprentissage dites constructivistes et surtout de leur diffusion sous forme de doxas et idéologies pédagogiques, de valeurs et préoccupations liées aux conceptions dominantes de l'enfance, de l'élève, de la démocratie ou des rapports entre l'école et ce qui n'est pas elle, et des déterminations sociales qui pèsent sur les rapports que les sujets sociaux que sont les agents scolaires entretiennent avec ces autres sujets sociaux que sont leurs élèves et leurs familles, en particulier avec ceux qui partagent le moins leurs allant-de-soi scolaires et culturels et leurs habitus sociaux. Le genre discursif scolaire que nous avons pu donner à voir dans nos analyses (Bautier, 2011) concourt à faire de ce que Bernstein nomme le discours horizontal – discours fortement contextualisé, traitant les savoirs et les significations de manière segmentée et particulariste, et orienté par et vers des pratiques et des visées d'action et de communication spécifiques à un contexte particulier et dépendantes de lui – le discours principal régissant la relation pédagogique, alors que les attendus scolaires continuent à relever, voire relèvent de plus en plus et de plus en plus tôt dans les parcours scolaires, de ce que Bernstein nomme discours vertical – discours décontextualisé, à visée d'élaboration et d'échange de significations universalistes, émancipées des situations et des rencontres particulières et pouvant établir entre elles des relations et un ordre propres, seconds, qui en développent les pouvoirs de réflexivité sur les situations passées et d'anticipation sur des situations à venir. Un tel genre discursif scolaire, dominé par le discours horizontal, contribuerait ainsi à leurrer durablement les élèves (voire les enseignants) sur la nature réelle des attentes de l'institution. Nous en avons montré ou évoqué de nombreux indices, relevant des différentes composantes ou dimensions des dispositifs pédagogiques : des types de texte et supports de tâches sur lesquels on fait travailler les élèves, à leurs modes de reconfiguration en situation et aux modalités de nomination ou de désignation de ce qui est présenté comme pertinent de faire ou d'apprendre, en passant par les types d'interactions langagières ou sémiotiques dans lesquelles se conjuguent (au détriment du premier, semble-t-il) le discours instructeur à visée d'apprentissage et le discours régulateur, à visée de communication et de contrôle.

Il nous semble donc, pour reprendre la formulation de Bernstein, que les concepts ou notions intermédiaires que nous venons de discuter sont fort utiles pour « faciliter (...) les descriptions (et les analyses) des relations entre les micro-rencontres et leurs macro-contextes », pour penser et étudier les régimes de détermination des pratiques des enseignants et autres agents scolaires. Sont-ils suffisants pour autant ? Certainement pas, et bien du travail reste à faire, tant sur les registres théorique et empirique pour mieux en penser les rapports, que sur le registre méthodologique pour mieux étudier la portée, la représentativité et les effets sociaux des phénomènes que nous avons décrits et analysés, des contrats didactiques, des dispositifs, des genres discursifs ou des variantes de la forme scolaire qui nous sont apparus dominants dans l'école primaire contemporaine. Un tel travail est au centre des orientations de recherche que se propose de poursuivre et développer le réseau Reseida Il est d'ailleurs hautement probable que les analyses et conceptualisations proposées ci-dessus ne sortiront pas inchangées de ce travail, lequel ne saurait être que collectif, et engager les communautés de recherche soucieuses de ne pas séparer les questions de culture et de transmission de savoirs socialement pertinents et les questions de justice et de lutte contre l'inégalité et la disqualification sociales, et pour cela de tenir ensemble raison pédagogique et raison sociologique, selon l'expression de Jean-Claude Forquin (1989).

### **Perspectives didactiques et sociologiques sur la construction des inégalités scolaires**

L'ouvrage récemment publié (Rochex & Crinon, 2011) représente ainsi une occasion de montée en généralité sur la base des récurrences et des convergences mises en avant dans les

recherches conduites par les chercheurs du réseau RESEIDA sur les pratiques d'enseignement et la construction d'inégalités scolaires. Mais à la relecture de l'ouvrage, la didacticienne d'entre nous deux s'est interrogée suivant deux principaux points. D'une part, le double principe de récurrence et de convergence à l'origine de notre méthodologie commune de recherche a pu contribuer à ce qu'une moindre attention soit accordée aux variabilités entre les pratiques enseignantes, dont l'analyse plus approfondie permettrait peut-être de lever des malentendus dans la réception du propos tenu dans l'ouvrage, entendu par certains comme un procès d'une pédagogie « active » ou « nouvelle » et qui pourrait si l'on n'y prend garde, être récupéré au profit d'un mouvement qualifié ici rapidement de « rétronovateur ». En effet, si les pratiques d'enseignement des mathématiques observées dans les classes des deux maîtresses de CM2, N. et E., dont il vient d'être question, présentent des aspects communs mais aussi singuliers, la prise en compte plus explicite de ces différences permet de renforcer le propos tenu sur les pratiques d'enseignement et leurs effets différenciateurs, tout en le nuanciant. D'autre part, comme notre exposé a pu l'illustrer, la montée en généralité dans l'étude était essentiellement, pour ne pas dire complètement, à la charge des chercheurs sociologues du réseau, ce qui peut paraître assez « naturel », voire intrinsèque à une perspective de recherche en sociologie de l'éducation. Mais les didacticiens du réseau ont sans doute intérêt à davantage s'impliquer dans ce travail de montée en généralité en s'interrogeant sur ce qui détermine les récurrences et convergences constatées dans les pratiques d'enseignement à l'école, d'un point de vue didactique. Cela pourrait d'ailleurs contribuer à lever d'autres malentendus dans la réception de notre propos collectif. Par exemple si nos travaux contribuent à montrer comment des processus de différenciation dans les apprentissages se jouent à l'insu des enseignants et des élèves pourtant bel et bien « en activité » dans la classe, il ne faudrait pas pour autant basculer vers un fantasme d'un « tout explicite » dans l'enseignement ! Ce sont les conditions d'une meilleure visibilité des enjeux de savoirs dans les pratiques d'enseignement qu'il s'agit d'interroger et ce, en partant de l'étude de ces pratiques d'un point de vue didactique. La suite du propos tenu nourrit cette ambition. Il s'agit d'élucider ce qui peut-être à l'origine du caractère transparent ou incident des savoirs en jeu, de leur disparition, de leur mise au second plan ou de leur non élucidation derrière le privilège accordé à la « mise en activité » des élèves, et donc à la multiplicité et à la succession des tâches (Rochex, 2011b) dans les pratiques d'enseignement et la construction d'inégalités dans les apprentissages, d'un point de vue spécifique, celui du savoir mathématique. Cette ambition peut faire songer à celle portée par la transposition didactique (Chevallard, 1991) et ses développements plus récents liés à la théorie anthropologique du didactique (Chevallard, 1999). Mais ce n'est pas le même type de projet qui se dessine ici : nous parlerons plus volontiers d'une *transposition sociale des pratiques d'enseignement spécifiques des savoirs* dont la dynamique reste à élucider à ce jour<sup>25</sup>. Pour ce faire, notre point de départ est l'institutionnalisation et ce que nous interprétons comme des dysfonctionnements de ce processus dans les pratiques d'enseignement, à l'origine de la différenciation dans les apprentissages scolaires.

Par exemple, considérons un instant, les pratiques d'enseignement des maîtresses N. et E. dans le domaine géométrique. Les pratiques d'enseignement observées dans la classe de N. présentent une dimension ostensive assumée plus importante que celles de E. La maîtresse « montre le savoir » sur des exemples avant que de donner une succession de tâches à accomplir par la suite. Ainsi lors d'une séance consacrée aux polygones convexes et concaves, elle introduit le savoir visé (visiblement nouveau) de manière ostensive. Elle trace

---

<sup>25</sup> Pour revenir au pas de côté signalé par rapport à la transposition didactique ou à la théorie anthropologique, cette dynamique n'est pas considérée ayant un sens prédéterminé : du savoir savant au savoir enseigné, ou du générique au spécifique (à travers les niveaux de co-détermination de la théorie anthropologique).

deux spécimens de polygones au tableau : l'un convexe, l'autre concave avec des angles désignés puis renseigne les élèves sur ce qui permet de conclure à la nature convexe ou non convexe d'un polygone donné. Pour ce faire la maîtresse s'appuie sur la distinction entre un angle rentrant et un angle saillant sur la base d'un exemple au tableau (en coloriant le secteur angulaire correspondant à l'angle saillant et en dessinant à main levée un arrondi désignant l'angle rentrant). Dans le cas des pratiques de N. à forte dimension ostensive, on peut considérer qu'une part importante du processus d'institutionnalisation se joue « en amont ». La succession de tâches de classement de polygones convexes et non convexes proposées par la suite vise de fait à « recontextualiser » des savoirs exposés au préalable. Les élèves font apparemment le classement attendu par la suite sans difficulté apparente et s'acquittent de la tâche concernée avec succès. Mais cela signifie-t-il pour autant que les connaissances potentiellement sous-jacentes au savoir visé sont mises en fonctionnement ? On assiste plutôt à des effets Jourdain, voire métadidactiques au sein de la classe observée (Brousseau 1998). En effet la réussite constatée dans le classement des figures est imputable à la mise en fonctionnement de connaissances élémentaires du type « reconnaître un coin qui rentre ou un qui ne rentre pas dans une figure », où le moyen enseigné par la maîtresse pour distinguer un angle saillant ou rentrant ne renvoie pas à des savoirs ou des connaissances exploitables sur la notion d'angle. Au final, il n'y a ni institutionnalisation des savoirs visés « en amont », ni recontextualisation des connaissances correspondantes au sein de la situation.

Une situation de communication en géométrie<sup>26</sup> observée dans la classe de E. et déjà évoquée peut à prime abord paraître contrastée, au regard de la leçon sur les polygones observée dans la classe de N que nous venons d'évoquer. Notamment, l'institutionnalisation se positionne davantage à l'issue de la situation d'enseignement. La maîtresse prend appui sur des extraits de productions écrites des élèves visant à guider la reproduction de la figure donnée initialement, visiblement en vue d'exposer les savoirs visés, dans un mouvement de décontextualisation des connaissances. Mais notre analyse de la situation nous permet de pointer des dysfonctionnements du processus d'institutionnalisation qui touchent à cette décontextualisation. On observe des absences de liens<sup>27</sup>, voire des incohérences entre les connaissances mises en jeu dans la situation de communication, leur formulation et les savoirs géométriques institutionnalisés à l'occasion de cette situation d'enseignement. Au final, le sens des connaissances paraît rabattu sur des savoirs liés au vocabulaire géométrique, indépendamment de la fonctionnalité des connaissances sous-jacentes au sein de la situation didactique.

Cette centration sur des aspects liés au vocabulaire dans l'institutionnalisation de savoirs géométriques sans mise en lien des connaissances sous-jacentes est, de fait, commune aux pratiques enseignantes des deux maîtresses de CM2 étudiées. Ce que nous observons dans les classes de N. et de E. tient bien sûr, d'une part, à la nature des tâches ou des situations proposées par les enseignantes et, d'autre part, à la façon dont les maîtresses installent ces situations dans leurs classes respectives. Par exemple, une analyse *a priori* de la situation observée dans la classe de E. permet de souligner que certaines connaissances en jeu dans la situation de communication proposée sont difficilement accessibles. Il en est de même pour la situation d'enseignement observée dans la classe de N. D'emblée, la tâche de classement prescrite sur les polygones convexes et « non convexes » semble pouvoir être accomplie par la mise en fonctionnement de connaissances élémentaires dont le lien avec des savoirs géométriques n'est pas assuré. Mais c'est par ailleurs au fil des déroulements observés qu'on entrevoit les effets communs de rabattement sur le vocabulaire géométrique conventionnel

---

<sup>26</sup> Des élèves décrivent des figures à d'autres élèves en vue de leur reproduction.

<sup>27</sup> Voir la référence au dictionnaire utilisée pour écrire la définition de la diagonale plus haut.

*stricto sensu* dans la gestion du processus d'institutionnalisation par les deux maîtresses. Ces analyses permettent de pointer un phénomène didactique, spécifique des savoirs à enseigner dans les domaines apparentés de la géométrie et de la mesure des grandeurs. Dans ces domaines, plus que dans le domaine numérique (concernant à la fois les savoirs attenants aux nombres et au calcul), l'étude des pratiques des deux maîtresses révèle un souci d'identification des savoirs et de leurs enjeux. Il est notamment fréquent qu'elles se démarquent des attentes institutionnelles concernant les savoirs concernés. La distinction entre polygones convexes et non convexes hors programme, pourtant enseignée par l'une des deux maîtresses en est un exemple parmi d'autres. On peut dès lors s'interroger sur les critères d'identification des enjeux de savoirs en géométrie à enseigner dans les pratiques d'enseignement à l'école. Les phénomènes didactiques révélés par l'étude des pratiques des enseignantes dans l'enseignement de savoirs du domaine numérique ne sont pas tout à fait du même ordre : les savoirs enseignés semblent globalement davantage conformes aux références de l'institution didactique, du moins en apparence, du point de vue de leur étiquetage « officiel ». On constate toutefois divers dysfonctionnements dans l'institutionnalisation des savoirs visés que nous n'exposons pas ici mais qui laissent penser que la question de la visibilité ou de la « lisibilité » des savoirs à enseigner n'est pas totalement réglée pour autant et pèse tout autant sur le processus d'institutionnalisation dans les pratiques d'enseignement et la construction d'inégalités scolaires dans les apprentissages concernés. Nous espérons avoir fait entrevoir à travers les brefs exemples précités, la façon dont savoirs et pratiques d'enseignement semblent se composer et se recomposer dans un processus social de transposition qu'il nous tient à cœur d'étudier au regard de la construction des inégalités scolaires.

De ce point de vue, les échanges et collaborations – entre didacticiens et sociologues, mais aussi entre didacticiens des mathématiques et didacticiens « du français » – dont cet ouvrage collectif est la trace et le produit, et dont RESEIDA vise à être le creuset, nous ont permis de mettre au jour des phénomènes et processus récurrents, qui se nouent pour l'essentiel autour de couples notionnels tels que dévolution / institutionnalisation, tâches / enjeux de savoirs, connaissances / savoirs, pédagogie visible / invisible, discours instructeur ou vertical / régulateur ou horizontal..., qu'il s'agit de penser ensemble, à la fois pour en conforter la cohérence théorique, mais surtout pour en éprouver le caractère heuristique, et pour éprouver les apports de l'échange pour chacun des points de vue dont il se soutient. Notre travail en commun nous a incontestablement permis de progresser non seulement pour réaffirmer à quel point les modes de catégorisation les plus courants des pratiques enseignantes, qui reprennent trop souvent, de manière plus ou moins élaborée, les figures imposées du débat pédagogique, s'avèrent très insuffisantes, voire constituent des obstacles pour étudier les questions qui sont les nôtres, mais aussi pour proposer et mettre à l'épreuve des catégories descriptives de ces pratiques et des dispositifs qui les structurent qui soient plus sensibles à la fois au traitement des objets et enjeux de savoir, aux contextes et aux médiations par lesquelles se re-produisent les inégalités scolaires et les processus de domination, voire de disqualification sociale.

Pour autant, bien des choses restent à faire, dont nous ne donnerons que deux grandes directions : travailler à mieux distinguer – ne serait-ce que conceptuellement – et pour mieux en penser et étudier les rapports les différentes dimensions du processus de transposition sociale, ou de recontextualisation des savoirs et pratiques de savoir que nous voyons à l'œuvre dans les classes, et des malentendus et des implicites qui s'y donnent à voir, : dimensions tenant des rapports sociaux et des représentations dont ils sont le creuset, dimension proprement didactique, dimension que l'on pourrait qualifier d'« infra-didactique » (liée entre autres à la composante langagière et littéraciée ou à la forme scolaire, qui sont non pas indépendantes des savoirs et domaines disciplinaires mais, pour une part, communes à

tous), et dimension « structurelle » liée à l'asymétrie irréductible propre au rapport pédagogique, qui fait que tout ne saurait être explicite ou explicitable, ce que Platon avait brillamment illustré par le paradoxe de Ménon. Mais également travailler à mieux élucider, au-delà des pratiques elles-mêmes, les registres de détermination des récurrences et convergences, ou des différences, que l'on y observe, lesquels peuvent relever des trajectoires sociales, professionnelles ou « savantes » des professionnels de l'école ; celui des ressources, instrumentations et « idéologies professionnelles » qui sont à leur disposition et dont ils font usage ; celui des politiques éducatives et des contextes socio-institutionnels différenciés dans lesquels ils exercent. En ce sens, l'un des prolongements du travail collectif dont on a tenté ici de donner un aperçu, visera, dans un projet actuellement en cours d'élaboration, non seulement à décrire et étudier – à une échelle plus large que celle des pratiques de classe observées dans la durée – les modes différenciés (ou non) d'adaptation des curriculums selon les contextes historiques et, surtout, sociaux et institutionnels d'exercice, et selon les contraintes et les épreuves – « objectives ou « subjectives » qui en résultent pour les acteurs concernés.

## Bibliographie

- Bakhtine, M. (1984), *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- Bautier, É. (2011), Quand le discours pédagogique entrave la construction des usages littéraires du langage. In Rochex J-Y. et Crinon J. (Eds.), *La construction des inégalités scolaires, au cœur des pratiques et dispositifs d'enseignements* (pp. 133-146), Rennes : PUR, Coll. Paideia.
- Bautier, É., Catteau, C., Joigneaux C., Thouny C. (2011), Des difficultés invisibles aux apprentissages non faits. In Rochex J-Y. et Crinon J. (Eds.), *La construction des inégalités scolaires, au cœur des pratiques et dispositifs d'enseignements* (pp. 133-146), Rennes : PUR, Coll. Paideia.
- Bautier, É., Crinon, J., Delarue-Breton, C. Marin, B., (2012), « Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? », *Repères*, n° 45, 63-79.
- Bernstein, B. (1970/1975), « Sur les formes de classification et de découpage du savoir dans les systèmes d'enseignement », in B. Bernstein, *Langage et classes sociales*, Paris, Éd. De Minuit.
- Bernstein, B. (1975), *Classes et pédagogies : visibles et invisibles*, Paris, CERI-OCDE.
- Bernstein, B. (2007), *Pédagogie, contrôle symbolique et identité : théorie, recherche, critique*. traduit par Ramognino – Le Déroff G., Vitale P. Sainte Foy (Québec) : Presses de l'Université de Laval.
- Bonnéry, S. (2011), Sociologie des dispositifs pédagogiques : structuration matérielle et technique, conceptions sociales de l'élève et apprentissages inégaux. In Rochex J-Y. et Crinon J. (Eds.), *La construction des inégalités scolaires, au cœur des pratiques et dispositifs d'enseignements* (pp. 133-146), Rennes : PUR, Coll. Paideia.
- Bourdieu, P. (1966), « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, VII, 325-347.
- Butlen, D. (2004), *Apprentissages mathématiques à l'école élémentaire. Des difficultés des élèves de milieux populaires aux stratégies de formation des professeurs des écoles*. Note de synthèse pour l'habilitation à Diriger des recherches, Université Paris 8.
- Butlen, D., Peltier-Barbier, M.L., Pézard M., (2004), Des résultats relatifs aux pratiques de professeurs débutants ou confirmés enseignant les mathématiques à l'école. In Peltier-Barbier M-L (Ed.) *Dur pour les élèves, dur pour les enseignants, dur d'enseigner en ZEP* (pp.70–81). Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Jaubert, M., Rebière, M. et Bernié, J.-P. (2004), L'hypothèse « communauté discursive », *Les cahiers Théodile* 4, Université Lille 3.

- Brousseau, G. (1986), Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques, *Recherches en didactique des Mathématiques* 7(2) 33-115.
- Bulf, C., Mathé, A.-C., Mithalal, J., Wozniak, F. (à paraître), Le langage en classe de mathématiques, quels outils d'analyse en didactique des mathématiques, In Bronner A., *Des problèmes de la profession à l'étude du langage*. Grenoble : La pensée sauvage. Cdrom.
- Chartier, R., Compère, M.-M., Julia, D. (1976), *L'éducation en France du XVI<sup>ème</sup> au XVIII<sup>ème</sup> siècles*, Paris, CDU-SEDES.
- Chopin, M.-P. (2008), La visibilité didactique : un milieu pour l'action du professeur. Présentation d'un concept pour l'étude de pratiques d'enseignement. *Education et didactique* 2(2) 63–80.
- Chevallard, Y. (1991), *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (1999), L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherches en didactique des mathématiques* 19(2) 221–266.
- Coulange, L. (2011), Quand les savoirs mathématiques à enseigner deviennent incidents. Étude des pratiques d'enseignement des mathématiques d'une enseignante de CM2. In Rochex J-Y. et Crinon J. (Eds), *La construction des inégalités scolaires, au cœur des pratiques et dispositifs d'enseignements* (pp. 33-44), Rennes : PUR, Coll. Paideia.
- Coulange, L. (2012), *L'ordinaire de l'enseignement des mathématiques, Pratiques enseignantes et leurs effets sur les apprentissages des élèves*. Note de synthèse en vue de soutenir une Habilitation à Diriger des Recherches, Université Paris 7.
- Crinon, J. (2011), Des pratiques langagières dans la classe et la coconstruction des difficultés scolaires. In Rochex J-Y. et Crinon J. (Eds), *La construction des inégalités scolaires, au cœur des pratiques et dispositifs d'enseignements* (pp. 33-44), Rennes : PUR, Coll. Paideia.
- Foucault, M. (1977/1994), « Le jeu de Michel Foucault », entretien, *Bulletin périodique du Champ freudien*, n° 10, 1977, 62-93 ; repris in M. Foucault, *Dits et écrits II, 1976-1988*, Paris, Gallimard, 298-329.
- Forquin, J.-C. (1989), *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, Bruxelles, De Boeck.
- Goigoux, R. (2007), « Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants », *Éducation et didactique*, 1(3), 47-70.
- Gobert, S. (à paraître), Construction des significations, dans et par le langage. In Bronner A. (Coord.), *Des problèmes de la profession à l'étude du langage*. Grenoble : La pensée sauvage. Cdrom.
- Joigneaux, C. (2008), Notice « Forme scolaire », in A. van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, PUF, 347-349.
- Joigneaux, C. (2009), *Des processus de différenciation dès l'école maternelle. Historicités plurielles et inégalité scolaire*, Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation, Université Paris VIII Saint-Denis.
- Joigneaux, C. (2011), Forme scolaire et différenciation des élèves à l'école maternelle. Un cas d'école ? In Rochex J-Y. et Crinon J. (Eds), *La construction des inégalités scolaires, au cœur des pratiques et dispositifs d'enseignements* (pp. 33-44), Rennes : PUR, Coll. Paideia.
- Lahire, Bernard (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de "l'échec scolaire" à l'école primaire*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- Laparra, M., Margolinas, C. (2011), Quand les maîtres contribuent à leur insu à renforcer les difficultés des élèves. In Rochex J-Y. et Crinon J. (Eds), *La construction des inégalités scolaires, au cœur des pratiques et dispositifs d'enseignements* (pp. 33-44), Rennes : PUR, Coll. Paideia.



- Margolinas, C., Laparra, M. (2011), Des savoirs transparents dans le travail des professeurs à l'école primaire. In Rochex J-Y. et Crinon J. (Eds), *La construction des inégalités scolaires, au cœur des pratiques et dispositifs d'enseignements* (pp. 33-44), Rennes : PUR, Coll. Paideia.
- Mercier, A. (2008), Une question curriculaire de l'enseignement élémentaire des mathématiques : la « résolution de problèmes », L'enseignement des mathématiques à l'école primaire, *Actes du séminaire national des 13 et 14 novembre 2007 à Paris, EduSCOL*. [http://media.education.gouv.fr/file/Formation\\_continue\\_enseignants/13/0/actes\\_maths\\_primaire\\_110130.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/Formation_continue_enseignants/13/0/actes_maths_primaire_110130.pdf)
- Perrin-Glorian, M.-J. (1997), Que nous apprennent les élèves en difficulté en mathématiques ?, *Repères IREM*, 29, 43-66.
- Rochex, J-Y., Crinon J. (2011), *La construction des inégalités scolaires, au cœur des pratiques et dispositifs d'enseignements*. Rennes : PUR, Coll. Paideia.
- Rochex, J-Y. (2011a), Au cœur de la classe, contrats didactiques différentiels et productions d'inégalités, In Rochex J-Y. et Crinon J. (Eds) *La construction des inégalités scolaires, au cœur des pratiques et dispositifs d'enseignements* (pp. 91-110). Rennes : PUR, Coll. Paideia.
- Rochex, J-Y. (2011b), Conclusion la fabrication de l'inégalité scolaire : une approche bernsteinienne, In Rochex J-Y. et Crinon J. (Eds) *La construction des inégalités scolaires, au cœur des pratiques et dispositifs d'enseignements* (pp. 173-198). Rennes : PUR, Coll. Paideia.
- Roditi, E. (2010), Le développement des pratiques enseignantes en mathématiques d'un professeur d'école : une étude sur dix années d'exercice. In Coulange L. et Hache C. (Eds) *Actes du Séminaire National de Didactique des Mathématiques Année 2009* (pp. 201-227). Paris: ARDM et IREM de Paris 7.
- Saujat, F. (2010), *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle : une approche clinique du travail du professeur*, Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université de Provence.
- Schubauer-Leoni, M.-L. (1988), « Le contrat didactique dans une approche psycho-sociale des situations d'enseignement », *Interactions didactiques*, n° 8, Universités de Genève et de Neuchâtel, 63-75.
- Vincent, G. (1980), *L'école primaire française. Étude sociologique*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.