

Livret du formateur

Prévention du décrochage : Comment aider les élèves qui n'entrent pas dans les apprentissages ?

N'hésitez pas à nous contacter (sylvie.martin_dametto@ens-lyon.fr) si vous avez des questions à propos de ce parcours et pour partager vos retours d'expériences et suggestions d'amélioration si vous le mettez en œuvre.

Mots des concepteurs

Le livret du formateur est un outil qui a plusieurs buts :

- ✓ Transmettre au formateur les intentions des concepteurs
- ✓ Proposer des outils conceptuels en lien avec thématiques développées dans le parcours
- ✓ Proposer au formateur des éléments et des ressources pour développer et adapter la formation aux besoins qu'il identifie et à son contexte de travail.

Les ressources qui sont proposées dans le parcours comme dans le livret du formateur sont sans doute critiquables, non exhaustives, elles sont le fruit de choix et de compromis. Elles ont été testées par des professeurs des écoles et par des formateurs pour être à la fois au plus près des préoccupations de métier et répondre aux objectifs ciblés.

Elaborer une formation suppose de traiter en parallèle les problématiques des formateurs et des formés.

Nous proposons ici une approche de formation basée sur l'analyse du travail réel, c'est à dire la prise en compte et la compréhension des préoccupations professionnelles des enseignants. Elle tente d'articuler les conditions propices au développement professionnel et à la satisfaction du stagiaire suivant 4 critères :

UTILITÉ → ce qu'on me propose, ça me sert à quoi dans mon travail ? Est-ce que ça correspond à une de mes préoccupations professionnelles ?

UTILISABILITÉ → ce qu'on me propose comme dispositif ou comme outil, concrètement, comment puis-je m'en servir ?

ÉTHIQUE et VALEURS → est-ce compatible avec les valeurs, les mobiles d'agir qui sont les miens ?

APPROPRIABILITÉ → cela va-t-il pouvoir être intégré dans ma pratique et la modifier au moins un peu ?

En tant que concepteurs nous avons tenté de les prendre en compte pour le formé comme pour le formateur. Il nous semble que ce parcours est suffisamment flexible pour permettre à chaque formateur de le contextualiser en tenant compte des contraintes réelles de son travail « ordinaire ».



Descriptif

Si la question du décrochage scolaire s'impose en fin de scolarité obligatoire, les travaux des chercheurs nous aident à repérer ce qui dès l'école primaire pourrait favoriser ce processus. Comment dès le premier degré, certaines pratiques individuelles et collectives favorisent le décrochage ? Comment l'absence de certaines pratiques individuelles et collectives le favorise également ?

Le décrochage étant un processus multifactoriel complexe, les concepteurs ont été conduits à faire des choix quant aux problématiques professionnelles qui seront traitées dans ce parcours. Il ne s'agit en aucun cas de les hiérarchiser. Ce dispositif devrait permettre aux enseignants de dépasser les représentations, les évidences supportées par les chiffres pour enquêter au plus près des pratiques et repérer des pistes d'actions en réponse aux problèmes de métier posés par la posture de certains élèves face aux apprentissages. **Dans ce parcours il n'est jamais question de culpabilisation. Nous attirons néanmoins l'attention du formateur. En effet les tests réalisés auprès d'enseignants montrent que l'étude de la partie à distance peut déstabiliser certains collègues. Lorsque le formateur engagera des enseignants sur le parcours, il pourra les inviter à travailler en binôme sur cette partie de façon à ce que les échanges à deux professionnels permettent d'amortir l'éventuel effet destabilisant.**



Objectifs du formateur

- Interroger la notion de décrochage, mot polysémique et complexe
- Analyser et lire le réel, repérer des problèmes de métier rencontrés par les enseignants
- Ramener la question du décrochage dans le champ des pratiques ordinaires individuelles et collectives
 - Mutualiser ce qui a été construit à distance
 - Permettre aux enseignants d'explicitier, dans leur propre activité, les difficultés auxquelles ils sont confrontés
 - Problématiser les préoccupations exprimées pour en faire des questions de métier
- Concevoir des stratégies d'action au plan d'une école, d'un établissement, de la circonscription, d'un réseau...



Proposition de mise en œuvre

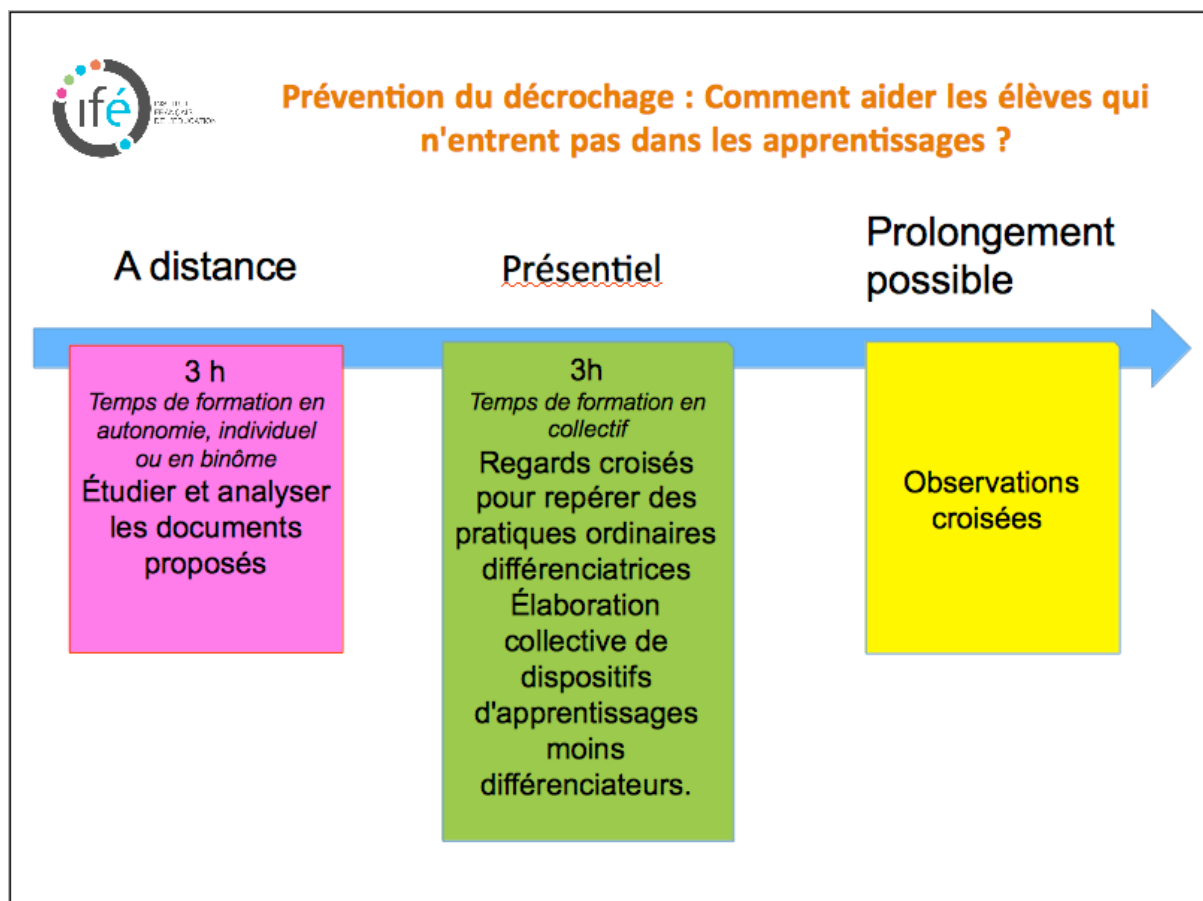
- 3 h à distance (stagiaires en autonomie, de préférence en binômes)
- 3 h en présentiel
- (éventuellement un forum ou des échanges par mail sur les expérimentations envisagées)
- Accompagnement et suivi d'expérimentations/Observations mutuelles



Public cible

Enseignants du premier degré et du second degré

Déroulé de la formation



Organisation et préparation de la formation pour le formateur

Le tableau suivant liste les tâches nécessaires à la préparation de ce parcours (à distance et en présentiel). La dernière colonne vous permettra de planifier ces tâches.

Étape	Objectif	Tâche	Planification
1	Préparer la formation	« Appropriation » des contenus. Mesure de la faisabilité	
2	Explorer les ressources et les références	En visionnant les vidéos et en lisant les textes proposés, faire pour soi-même le travail demandé aux stagiaires dans le carnet de bord.	
3	Préparation du temps de formation en présentiel	Récupérer des éléments de contexte, et éventuellement des traces d'activités	
4	Ouverture du parcours	Envoi d'un mail aux stagiaires pour les informer sur les modalités de travail prévues par le formateur.	
5	Suivi de la phase à distance	Consulter régulièrement et traiter les éventuels messages-mail de vos stagiaires.	
6	Suivi de l'expérimentation et conclusion	Organiser et planifier les temps d'observation entre enseignants	

Inscrire des stagiaires et ouvrir le parcours

Dans votre mail aux stagiaires pensez à :

- Communiquer le lien vers le parcours
- Expliquer le cadre de la formation en vous inspirant si nécessaire des éléments contenus dans la partie « Organisation de la formation »
- Communiquer les dates de la session à distance et le délai pour l'effectuer, du temps de formation en présentiel.
- Expliquer les modalités d'interactions durant la session à distance
- Proposer éventuellement 2 dates fixes pour une prise de contact par mail ou par téléphone
- Expliquer le rôle du carnet de bord et le fait que les écrits de ce carnet seront exploités en formation en présentiel s'ils souhaitent en faire part aux autres et au formateur. Il ne s'agit pas de modalités de contrôle mais bien d'éléments qui enrichiront les temps en présentiel

Mise en œuvre de la formation

Distance (3h – en binômes de préférence)

Cette première phase de formation conduira les stagiaires à se positionner au regard de la problématique du décrochage

- Vous aurez peut-être en tant que formateur besoin de revisiter certains concepts clés apparaissant dans cette partie.
- Il est nécessaire d'anticiper les passages à risque pour les formés (ce qui apportera de la controverse, ce qu'ils peuvent ne pas comprendre au regard de leurs conceptions, de leurs pratiques) mais qui pourra nourrir le débat professionnel en formation en collectif.

Lors des phases de test du parcours nous avons pu constater que certains enseignants sont déstabilisés et remettent en cause leurs pratiques ordinaires ou réinterrogent sévèrement « la pédagogie différenciée » telle qu'ils la pratiquent (la pédagogie différenciée est souvent vécue comme une forme d'injonction institutionnelle par les enseignants. Nous savons que cette expression regroupe des pratiques qui peuvent être très différentes).

La formation en présentiel sera sans doute l'occasion de conduire des discussions professionnelles autour de questions telles que :

- Comment pratiquer une forme de pédagogie différenciée sans mettre en œuvre des pratiques différenciatrices ?
- Quels sont les compromis d'enseignement à trouver pour faire progresser tous les élèves ?
- À quelles conditions aide-t-on les élèves quand on diversifie son enseignement ?
- Doit-on évaluer de la même façon tous les élèves ?
- L'enseignant peut-il dans sa pratique contrebalancer des signes prédictifs du décrochage (un problème social lié à des publics) qu'il perçoit ?
- Pourquoi dépasser une représentation déterministe du décrochage ?
- ...

En annexe 1, nous proposons quelques outils pour le formateur. Ce sont des ressources relatives aux questions, concepts abordés dans cette partie à distance qui sont mises à votre disposition et intégrées directement dans le livret du formateur.

Propositions pour les temps de formations en présentiel (2 X 1 h 30 min ou 3h)

Pour préparer les animations pédagogiques nous faisons quelques propositions qui nous semblent cohérentes avec les objectifs ciblés dans ce parcours de formation. Lors des animations, il nous semble important de formaliser collectivement des questions saillantes du métier d'enseignant plutôt que de pointer des mauvaises pratiques ou d'en chercher de bonnes.

Il s'agira de réfléchir collectivement aux compromis nécessaires, aux pratiques de classe à développer afin d'expérimenter des formats pédagogiques et didactiques moins différenciateurs. Il conviendra également de faire des liens avec des éléments de contexte. Cela favorisera l'engagement des stagiaires et permettra d'ancrer les travaux de l'animation pédagogique dans la réalité du milieu d'exercice, dans des situations concrètes (ce qui a été observé sur le terrain : photos, vidéos, journaux de bord ou toute trace d'activité).

Objectifs pour le formateur :

- **Mutualiser ce qui a été construit à distance pour favoriser la formulation des préoccupations professionnelles.**
- **Amener les savoirs de recherche et d'expérience pour outiller la réflexion et construire une culture commune autour de certains concepts clés tels que : malentendus sociocognitifs, différenciations passive ou active, secondarisation, décontextualisation.**
- **Repérer des marges d'action, des avancées possibles.**
- **Envisager des niveaux d'action, du petit pas jusqu'au projet dans l'école.**

Propositions d'activités

- À partir de la vidéo d'accroche reprendre certaines questions du carnet de bord qui permettent de poser le cadre de la formation. Par cadre de la formation nous entendons : sans évacuer les autres dimensions du décrochage, se centrer sur la question des pratiques professionnelles.
- Reprendre les questions de la partie à distance en s'appuyant sur les situations de classe étudiées dans la phase à distance ou sur d'autres situations de classe apportées par les stagiaires : ce qui fait écho à son expérience professionnelle en lien avec les questions de malentendus et de différenciations. (Ramener le réel dans la formation)
 - En faire une analyse permettant de faire émerger des invariants pédagogiques au regard des enjeux didactiques de ces séances.
 - Définir des points de vigilance et des éléments tangibles permettant de repérer dans les situations d'apprentissages les processus différenciateurs en prenant appui sur des situations concrètes vécues par les stagiaires (les éléments du forum si scénario 2 ; des traces d'activités si scénario 1 ou la séance de géographie d'Amidou).

Outils pour le formateur en annexe 2 qui vous proposent un autre exemple de séance, un cadre d'analyse des pratiques décrites et un article de recherche pour envisager des questions professionnelles saillantes auxquelles sont confrontés les enseignants.

- Dans le cadre d'un travail de groupe mener une réflexion commune sur la façon d'intégrer concrètement dans ses pratiques individuelles et collectives les apports de cette formation.
- Pour conclure la formation nous vous proposons de consigner les mots et expressions pour fabriquer le nuage de mots du groupe, l'objectif étant de permettre aux stagiaires de mesurer la distance parcourue entre le début de la formation et la fin.

Pour élaborer le nuage de mot :

Aller sur le site : <http://www.wordle.net/>

Puis « [Create](#) your own » et entrer de préférence des mots (plutôt que des expressions qui seront découpées en mots par le logiciel) dans le cadre prévu à cet effet. La taille des mots est liée à la fréquence d'apparition du mot dans le cadre.

Expérimentations : Des pistes pour agir

Objectifs pour le formateur

- Accompagner la mise en œuvre du projet d'expérimentation
- Aider à une première analyse des propositions (Éprouver une situation, un outil)
- Aider à la relance et à la régulation de l'action

À l'issue de l'animation pédagogique, les stagiaires ont ébauché un plan d'action qui peut être individuel ou collectif. Aussi, un temps de travail de 2 heures dans l'établissement, accompagné par le formateur devrait permettre de mettre en œuvre et de recueillir des traces d'activités.

Trois ressources en annexe 3 qui permettent d'appréhender la question du travail des élèves suivant des modalités différentes.

Conclusion du parcours

Cette formation pourra être l'occasion d'ouvrir dans les circonscriptions ou dans les réseaux des espaces collaboratifs de réflexion sur la complexité de la question du décrochage scolaire en lien avec les pratiques ordinaires et au regard des questions qui ont émergé durant le parcours de formation et pour lesquelles les stagiaires ont souhaité un approfondissement.

- Faire une analyse des différentes étapes de la formation
- Noter les évolutions à apporter pour la session suivante

Annexe 1

La construction des inégalités scolaires Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement

Compte rendu de la réunion publique du 1er février 2012, Bulletin de l'OZP n° 92 – février 2012

Jean-Yves Rochex, qui a coordonné avec Jacques Crinon un ouvrage ayant pour thème la construction des inégalités scolaire, est l'invité de l'OZP.

Il va, pendant une heure, rendre compte d'observations de classes du primaire et de regards portés par des chercheurs du réseau Reseida, puis il répondra aux questions de la salle.

L'ouvrage *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et dispositifs d'enseignement. Jean-Yves Rochex et Jacques Crinon (dir.), Presses universitaires de Rennes, 2011* est un ouvrage collectif. il émane des travaux du réseau de Recherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages (RESEIDA) au croisement des regards et des méthodologies de recherche dans différents domaines, aussi bien du côté de la sociologie de l'éducation que de la psychologie des apprentissages ou des didactiques.

Ce travail en réseau permet de voir ce que disent les uns et les autres dans deux types d'approches :

- approche relationnelle (élèves et enseignant en coproduction)
- approche contextuelle (en synchronie et en diachronie)

L'ouvrage rend compte d'observations de classes de l'école primaire, observations longitudinales sur une année en GS, CP et CM2, en ZEP ou dans des quartiers populaires.

Ces observations (à partir d'enregistrements vidéo) permettent de comprendre ce qui se passe dans différentes classes avec des enseignants très divers.

Elles permettent de mettre au jour des processus de production des inégalités et de les analyser. J.-Y. Rochex précise toutefois que l'objectif de cette recherche est la compréhension de phénomènes co-construits au sein de la classe et non l'analyse spécifique des pratiques enseignantes. Ce travail a mis en évidence des processus récurrents concernant à la fois les contenus et le déroulement des séquences de classe.

Deux types de processus, deux types de différenciation sont ainsi mis au jour :

Différenciation passive (on peut parler ici d'abstention pédagogique)

Dans ce premier cas de figure, les différences entre élèves ne sont pas prises en compte a priori ; le travail demandé aux élèves ne peut cependant être efficient pour ceux qui ne saisissent pas les enjeux de l'activité proposée.

Exemple 1

On donne aux élèves une bande de papier sur laquelle est écrite une phrase dans le désordre. Les élèves doivent remettre la phrase dans l'ordre après découpage des mots en se référant à une phrase « modèle » qui leur est donnée. Lorsque le travail de remise en ordre est terminé, l'enseignante vérifie et fait coller la « bonne » phrase sur le cahier.

L'activité proposée participe donc ici de l'apprentissage de la lecture ; en réalité, pour certains élèves, ce n'est pas le cas.

Le visionnage montre une élève qui positionne les mots au fur et à mesure qu'elle découpe la bande et une autre qui découpe tous les mots et les empile ; puis, désarmée, cette dernière copie sur sa voisine. Lorsque l'enseignante donne le « bon à coller », cette même élève mélange à nouveau les mots.

Exemple 2

On demande aux élèves de classer des mots par genre en fonction de leur terminaison.

Les élèves doivent réaliser un enchaînement de tâches qui ne sont jamais thématiques ; les plus faibles d'entre eux ne comprennent pas qu'il s'agit non pas de classer mais de comprendre le principe du classement... Devant les difficultés de nombre d'élèves, la règle finit pas être donnée par l'enseignante.

Différenciation active

Dans ce second cas de figure, les différences entre les élèves sont prises en compte a priori ; on propose aux plus faibles des modes d'aide qui morcellent les tâches mais qui, au final, ne construisent pas d'apprentissages.

Ces modes de différenciation (contrats didactiques différenciés) accroissent les inégalités : pour les uns, on propose des tâches riches de contenus ; pour les autres, des tâches pauvres.

Par exemple, lors d'un exercice où les élèves doivent reconnaître les verbes à l'imparfait, pour faire réussir les plus faibles, on les sollicite moins en leur donnant un texte plus court avec moins de difficultés (comportant un seul verbe par exemple).

Les pédagogies différenciées peuvent ainsi être de véritables chausse-trapes pour les plus défavorisés. Pour ces deux types de différenciation, active ou passive, les processus décrits peuvent s'observer pour différentes formes pédagogiques et pas une en particulier : innovantes, traditionnelles, à l'avant-garde, parfois IMF (instituteurs maitres-formateurs, etc. Ces catégories ne sont donc pas pertinentes pour opposer ou distinguer des pratiques.

Ces processus s'alimentent de logiques hétérogènes qui révèlent des évolutions de la forme scolaire.

1^{ère} logique :

Les modes d'organisation de la classe.

Les activités sont centrées sur des tâches à effectuer, sans thématisation des objets de savoirs ; les enjeux de savoirs sont opaques, donc susceptibles d'être ignorés.

2^{ème} logique

Les modes de classification.

Ils sont brouillés : par exemple, après avoir observé des dessins de poissons, les élèves doivent en colorier certains pour mettre en évidence des ressemblances entre espèces et, voie de conséquence, repérer les intrus. Dans la séquence observée, l'activité de coloriage prend le dessus sur l'activité de classification.

3^{ème} logique

La question langagière.

Les choses ne sont pas nommées de la même manière en fonction des élèves.

Par exemple, pour rendre « plus facile » la géométrie, dans un triangle, on parlera de bord (pour côté), de pointe (pour sommet) ou de coin (pour angle droit).

Mais ainsi le discours régulateur (communication) prend souvent le pas sur le discours instructeur qui est de fait minoré au détriment des apprentissages.

4^{ème} logique

La question du cadrage.

On constate paradoxalement d'une manière récurrente un sur-encadrement pour les tâches à faible

enjeu cognitif et un sous-encadrement pour les activités comprenant un fort enjeu cognitif.

Toutes ces observations sont convergentes avec le rapport d'Anne Armand sur les ZEP et avec ce que l'on sait de l'évolution des dispositifs d'enseignement.

J.-Y. Rochex émet l'hypothèse que ce qui se déroule dans les classes est influencé par la montée en puissance d'une classe moyenne en France, au détriment de la classe populaire. Il nomme « moyennisation » ce processus qui concerne autant les élèves que les enseignants eux-mêmes.

Débat

La première série de questions posées porte sur les liens entre la recherche et la formation des enseignants. Comment faire en effet pour que ces observations et analyses amènent une véritable transformation des pratiques de classe ? Comment faire pour sortir de l'engrenage ?

J.-Y. Rochex constate que les mots *démocratisation* et *inégalités* ont disparu des textes officiels et que l'« innovation » y est devenue le maître mot (vulgate pseudo-constructiviste) et la question de l'activité est devenue le centre des enjeux.

Il met en cause la formation actuelle qui ne s'intéresse pas assez aux contenus ni ne rend saillante la question des objets d'apprentissages. Il émet l'hypothèse que les futurs enseignants du primaire soient diplômés en lettres ou en mathématiques et rappelle le besoin impérieux d'une véritable formation continue.

J.-Y. Rochex rappelle à cette occasion que la recherche et la formation sont distinctes et que la recherche n'a pas vocation à prescrire des pratiques : ce n'est pas son rôle, la recherche a pour fonction d'élucider des points de questionnement. Cependant, l'échange est nécessaire avec les institutions et les corps d'inspection qui sont les garants de la formation. On pourrait sans doute mieux et davantage développer des interfaces entre recherche et enseignement.

La deuxième série de questions porte notamment sur la question du socle commun de compétences et sur l'articulation entre savoirs et compétences.

J.-Y. Rochex estime que l'articulation savoir/savoirs faire/savoir être est un non-sens car cela oblige à penser séparément les acquis d'un élève. Cette manière de concevoir l'évaluation est

« indigente ». Par ailleurs, il se méfie du « savoir-être » qui peut conduire à avoir des objectifs minima pour certains élèves (les plus en difficulté) tandis que, pour d'autres, on privilégiera les savoirs qui conduisent à la réussite au DNB.

Le livret de compétences est un outil non conceptualisé dans lequel la compétence est justement ce qu'il définit lui-même ! Rochex souligne le caractère « consternant » de la réflexion sur les compétences, qui contraint les enseignants à bricoler.

Il s'interroge à cette occasion sur ce type d'évaluation (livret de compétences), qui selon lui est agité comme un leurre. Une véritable évaluation reste à concevoir, qui ne se contenterait pas de mesurer des résultats mais le type d'activité intellectuelle qui a conduit à de tels résultats.

Il n'est pas ailleurs pas nécessaire d'opposer les savoirs et les compétences. Les savoirs résistent et ont une valeur opératoire. L'école est le lieu de l'étude, elle n'est pas le lieu où l'on apprend des savoirs faire ; *savoir faire du vélo* n'est pas *connaître le fonctionnement de la bicyclette*, ni le *rapport de démultiplication des pignons*. L'école est le lieu de la ressaisie des objets, pas de leur usage.

Conclusion

J.-Y. Rochex a été reçu récemment par une commission du Sénat à l'occasion de la parution de cet ouvrage, il sort de cette audition sans illusions. Les débats sur l'école doivent « payer le prix du détail », comme en témoigne l'exemple du débat – indigent, dit-il – qui a prévalu sur la question des méthodes d'apprentissage de la lecture.

Il émet l'hypothèse que la politisation de la haute fonction publique rend précaire les avancées et que les politiques manquent de continuité, ce qui entraîne une déperdition des acquis en la matière.

Malentendus sociocognitifs, La construction sociale du décrochage scolaire, Entretien avec Patrick Rayou

Bulletin de la ligue de l'enseignement, décembre 2012 p.11-13

Une dimension sociale est présente dans le phénomène du décrochage, et il est essentiel d'en prendre la mesure si l'on veut se donner une chance de traiter le phénomène. Mais les logiques qui aboutissent au décrochage ne sont pas toujours évidentes à décrypter. Parmi elles, la notion de malentendu socio-cognitif permet de lever un coin du voile.

Patrick Rayou est sociologue, professeur à l'université de Paris VIII. Il a notamment publié *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire* (dir.), Presses universitaires de Rennes, 2009, et *Les Inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires* (avec Élisabeth Bautier), PUF 2009, réédition prévue en 2013.

Le décrochage scolaire peut être lu comme le résultat d'une « mauvaise rencontre », ou plus précisément d'une rencontre manquée entre l'individu et l'institution. Que peut dire la sociologie de cet échec ?

On peut tout d'abord tenter de l'appréhender avec des chiffres, même si ceux-ci sont sujets à controverse. On estime généralement à environ 200 à 250 000 le nombre d'élèves concernés, ce qui est considérable. Ce qu'il faut pointer, surtout, c'est que si dans les années 1960 les conséquences d'un abandon précoce de l'école n'étaient pas forcément réhivitoires, elles sont aujourd'hui déterminantes. La signification sociale du décrochage est plus dramatique aujourd'hui. Ensuite, il ne faut pas méconnaître ce que Bourdieu appelait dans *La Misère du monde* le « décrochage intérieur » : ces élèves qui, en apparence, jouent le jeu, qui se rendent à l'école sous la pression des parents ou pour voir leurs copains, mais qui au fond « ne sont plus là pour personne ». Ce qui peut aboutir à un décrochage tout court, car le processus est graduel : il opère un peu à la manière d'une distillation fractionnée. Dernier élément de contexte, la façon d'évoquer le phénomène traduit un glissement inquiétant dans son appréhension. On a longtemps parlé d'« élève en échec », et l'expression s'efface aujourd'hui au profit d'une autre, le « décrocheur ». Ce qui n'est pas anodin, car avec cette posture active on renvoie la personne à sa seule responsabilité. Sans doute y a-t-il eu, par le passé, des abus symétriques, lorsque des élèves « étaient orientés », comme s'ils n'avaient pas voix au chapitre.

Mais il me semble que l'on met un peu trop l'accent, aujourd'hui, sur la responsabilité personnelle des enfants dans leur échec. Cela s'inscrit dans un imaginaire plus vaste de l'individu autonome, « acteur de son parcours », qui a de très bons côtés mais qui conduit parfois à faire bon ménage de la construction des capacités : l'autonomie, cela se construit dans la durée, avec des ressources qui sont variables en fonction des familles et des milieux sociaux.

Précisément, une lecture par catégories sociales permet-elle d'éclairer le phénomène ?

Oui, jusqu'à un certain point et cela mérite quelques précisions. Dans l'ensemble, les catégories classiques de la sociologie restent assez opérantes pour décrire le phénomène. On sait qu'il concerne davantage les garçons que les filles, par exemple, et que sans surprise les milieux populaires sont plus touchés que les classes moyennes et supérieures. Mais il ne faut pas méconnaître l'existence de phénomènes de décrochage au sein des milieux privilégiés, ou simplement de familles qu'on jugerait a priori compatibles avec l'école. Sans aller chercher très loin, une maladie, si elle provoque un retard scolaire, peut déstabiliser durablement un enfant et peser sur son parcours futur. C'est d'ailleurs un phénomène propre à la France, un pays où le retard scolaire est, plus qu'ailleurs, prédictif de la réussite ultérieure.

Mais le décrochage dans les CSP + ou ++ se joue aussi dans d'autres contextes : séparation difficile entre les parents, parents surinvestis dans leur vie professionnelle qui ne sont pas suffisamment présents, ou encore pression à la réussite qui va finir par décourager certains jeunes. À cet égard, le décrochage n'est pas sans évoquer les phénomènes de déclassement social, dont les sociologues débattent depuis une dizaine d'années.

J'observerais cependant que, chez les enfants issus de milieux plus ou moins privilégiés, les filets de sécurité collectifs (relations des parents, inscription dans le privé, coaching etc.) réussissent à ramener beaucoup de jeunes dans des parcours plus classiques. C'est moins le cas dans les milieux populaires. Et il se trouve que ceux-ci sont plus fréquemment touchés par une autre logique, qui touche directement aux apprentissages, et que nous avons appelé, avec d'autres collègues, les malentendus socio-cognitifs.

Pouvez-vous préciser ?

Oui, car la formule peut prêter à malentendu. On le sait, l'acte d'apprendre est inséparable d'un contexte. Les élèves sont socialisés dans un certain type d'attentes, et il peut y avoir une confusion entre les logiques sociales et les logiques d'apprentissage. Je m'explique. Ces dernières sont marquées par des sauts cognitifs importants, par exemple à l'entrée en sixième. Or beaucoup d'élèves ne voient pas ces logiques cognitives, mais les logiques sociales. Et si la confusion n'est pas dommageable en primaire, où elles coïncident encore beaucoup, elle est plus coûteuse au collège, où ce qui est en jeu n'est pas d'être poli avec le professeur ou d'avoir fait ses devoirs, mais d'avoir vraiment compris la leçon. Les « contrats didactiques », ainsi que les nomment les chercheurs en sciences de l'éducation, changent d'un niveau à l'autre, et les élèves ne repèrent pas ces changements. La conséquence ne se fait pas attendre : leurs résultats s'en ressentent, et cela leur apparaît comme une injustice, voire comme du favoritisme, et certains élèves noirs ou d'origine maghrébine imaginent même du racisme. Dans ces conditions, le découragement se double d'un rejet. Le problème, c'est que les familles n'ont pas toujours les moyens de les aider à passer d'un « contrat didactique à l'autre ». C'est ce que montre très bien l'étude récente de Séverine Kakpo sur les devoirs dans les milieux populaires (*Les devoirs à la maison*, PUF, 2012). Le professeur demande aux élèves de lire et les mères de famille, qui ont à cœur la réussite de leurs gamins, leur demandent de lire à haute voix. Or on sait que les mécanismes intellectuels mis en jeu par une lecture à voix haute et une lecture silencieuse ne sont pas du tout les mêmes. Mais l'enseignant qui a prescrit la lecture ne sait pas ce qui se joue d'une famille à l'autre. Au total, l'école participe sans le savoir à la production d'inégalités et d'inégalités qui sont aujourd'hui plus dures et plus définitives qu'elles ne l'étaient il y a une ou deux générations. C'est pourquoi il est essentiel de revenir sur ces questions et d'en nourrir la formation des enseignants.

Processus de différenciation active :

On a vu que les situations effectives dans lesquelles sont placés les élèves ne correspondent que rarement à celles que l'enseignant pense avoir installées. Cela permet de comprendre qu'il ne soit pas en capacité de mesurer l'écart qui existe entre sa compréhension de la situation et la représentation que ses élèves se construisent de cette même situation, ni de percevoir pourquoi certains élèves ne réussissent pas. L'enseignant va alors avoir tendance à différencier le type de tâches et de supports pour « aider » les élèves qu'il va juger les plus en difficulté. Cette volonté sans visée pédagogique différenciée relève plutôt de modes d'adaptation où se mêlent représentations sociales, souci de bien faire et rapports différenciés aux tâches. Ceux qui sont considérés comme étant les plus faibles ne vont pas être confrontés aux connaissances et aux savoirs de la même manière que le reste de la classe.

L'enseignant va décliner les situations effectives suivant le niveau supposé des élèves, à partir d'éléments tangibles ou ressentis. Pour les élèves présumés « faibles, » il surinvestit plutôt la dimension technique et matérielle, pour viser une valorisation de ces élèves sur des réussites ponctuelles à des tâches simples engageant essentiellement des savoirs procéduraux à automatiser. L'enseignant va devoir guider pas à pas l'élève qui a des difficultés à faire de lui-même des liens entre les dispositifs. Il va segmenter les tâches pour lui permettre de réussir chacune d'entre elles, car leur agencement dans un cheminement d'ensemble lui apparaît comme hors de portée pour l'élève en difficulté. Confrontés, de manière répétitive, à des tâches et à des apprentissages différenciés, sur des

temporalités longues, parfois depuis la maternelle, les élèves œuvrent dans des univers différents avec des modalités de travail différentes, ce qui contribue à creuser un écart entre les élèves présumés « bons », plutôt issus de classes moyennes et aisées, et les élèves présumés « en difficultés », majoritairement d'origine populaire et appartenant à des familles immigrées ou issues de l'immigration.

Le fait de faciliter les réussites ponctuelles des élèves en difficulté en leur évitant d'avoir à se confronter aux sauts cognitifs les prive de suivre le cheminement intellectuel complet, exigé pour les autres élèves et les enferme dans des activités de moindre niveau. Cela participe à la fabrication passive de difficultés de compréhension pour les non-initiés. De manière invisible, enfermés dans ces pratiques de différenciation les élèves les plus en difficulté sont condamnés à n'avoir que rarement l'occasion de décontextualiser leurs connaissances pour élaborer du savoir. Ce que l'on attend d'eux, les ressources qu'on leur fournit et celles dont on les prive ne leur permettent pas de développer les mêmes compétences et les mêmes connaissances que les autres puisqu'ils ne sont pas mis en situation pour progresser comme leurs camarades. S'ils sont les plus faibles, ce n'est pas, ou pas seulement, parce qu'ils sont moins capables que les autres d'apprendre, mais plutôt parce que c'est à eux qu'on enseigne le moins. Se renforce ainsi année après année la difficulté scolaire. Les inégalités qui résultent de ces processus produisent leurs effets à long terme. Au fil du temps les élèves pourront avoir des niveaux très différents, sans lien avec leurs capacités propres ou celles présumées de leurs familles à les accompagner dans leur parcours scolaire. En fait, ils n'auront pas été confrontés aux mêmes situations.

Ainsi, on observe une organisation de la classe à plusieurs vitesses, productrice d'inégalités, mais qui maintient les élèves dans le sentiment de participer à une communauté d'apprentissage.

Le processus de « secondarisation » — Décontextualisation

→ Notion explicitée par Bautier. E, Goigoux. R, Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle, Revue Française de Pédagogie, n° 148, juillet-août-septembre 2004 *

Extrait de la page p.91

« Ce terme trouve son origine dans la distinction faite par Bakhtine (1984) dans un champ éloigné du scolaire, la production littéraire :

Les genres premiers, décrits comme des productions spontanées, immédiates liées au contexte, dans l'oubli d'un quelconque apprentissage.

Les genres seconds, fondés sur les premiers, sont retravaillés, ressaisis évacuant les conditions spécifiques de leur production et supposant une production discursive dépassant l'interaction située et lui accordant un sens générique.

“Ce processus de ‘secondarisation’ implique simultanément décontextualisation et adoption d'une autre finalité.” [...]

Les objets et les supports à l'école, sont systématiquement des enjeux de questionnement, convoquent des univers de savoirs, sont des objets d'étude et pour l'étude, sont des ressources d'apprentissage, des objets d'analyse et de commentaires. Or, certains élèves se centrent sur le sens ordinaire, quotidien, des tâches, des objets et des mots, considérant les objets et les supports dans leur existence et leur usage non scolaire.

Ces savoirs peuvent aussi n'être assimilés qu'aux savoirs d'action scolaire, ponctuels, et n'incluent pas que ces actions permettent d'apprendre au-delà de leur mise en œuvre.

La constitution des savoirs renvoie toujours à des questions posées au-delà de soi et de la situation immédiate par des hommes qui ont précédé. Cette dimension du sens de l'école est difficile à appréhender

pour les élèves qui évaluent les savoirs à l'aune d'une vérité ou d'une utilité qui leur est extérieure. Cette constitution des objets de l'action scolaire en savoirs partagés collectivement et qu'il n'est pas pertinent de valider au nom de soi, fait partie de manières d'être, secondarisées au savoir. »

→ **Explication et Schématisation proposées par Laparra, M. , Margolinas, C. Milieu, connaissance, savoir. Des concepts pour l'analyse de situations d'enseignement, Pratiques N° 145/146, Juin 2010**

Extrait des pages 145, 146 et 155 [...]

« Une description de la relation pédagogique pourrait être : le professeur enseigne, l'élève apprend.

La description didactique est bien différente, car ce qui nous importe c'est ce que le professeur enseigne et ce que l'élève apprend.

Une distinction fondatrice

Dans le cadre de la théorie des situations, nous attribuons des sens différents au savoir et à la connaissance.

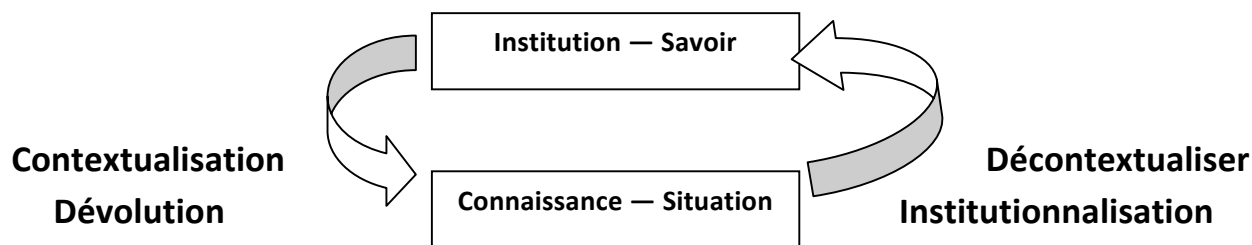
Une connaissance est ce qui réalise l'équilibre entre le sujet et le milieu, ce que le sujet met en jeu quand il investit une situation. Il s'agit d'un concept très large, qui inclut à la fois des connaissances du corps, des connaissances dans l'action, des connaissances de l'interaction, des connaissances mémorisées, etc.

Un savoir est d'une autre nature, il s'agit d'une construction sociale et culturelle, qui vit dans une institution (Douglas, 1986/2004) et qui est par nature un texte (ce qui ne veut pas dire qu'il soit toujours matériellement écrit). Le savoir est dépersonnalisé, décontextualisé, détemporalisé. Il est formulé, formalisé, validé et mémorisé. Il peut être linéarisé, ce qui correspond à sa nature textuelle.

Les savoirs sont accumulés par la culture, mais ils sont issus de connaissances, de rencontres avec des situations. Si les savoirs ne sont « que du texte » et qu'ils ne se constituent pas en connaissances en situation alors ils sont inutiles, comme peut l'être un texte anonné dont la fonction s'est perdue. Ainsi la transmission des savoirs implique l'acquisition de connaissances et donc l'investissement de situations qui permettent leur rencontre (c'est le processus de dévolution).

Dans un mouvement inverse, un équilibre fugitivement rencontré dans une situation singulière ne peut devenir une ressource pour de futures situations. La formulation, la formalisation, la mémorisation, la reconnaissance d'une valeur culturelle et sociale sont nécessaires pour permettre de qualifier la connaissance comme savoir (c'est le processus d'institutionnalisation).

Il a ainsi une circulation entre connaissance et savoir et une complémentarité entre processus d'institutionnalisation et de dévolution. [...]



Ce qui fait obstacle aux repérages des connaissances c'est qu'elles sont de natures très différentes. C'est inévitable dans une « situation authentique » : certaines peuvent être associées à des savoirs par le professeur, d'autres non (Laparra & Margolinas, 2008).

« Le professeur peut faire participer les élèves, mais il ne peut pas s'engager avec eux dans un processus qui permet de transformer les connaissances en situation en savoir institués (processus d'institutionnalisation) : nommer, formuler, prouver, généraliser, faire mémoriser, s'il ne dispose pas de savoirs qu'il identifie comme tels, c'est-à-dire qui sont visibles institutionnellement depuis sa position de professeur. Les élèves sont capables d'investir de nombreuses connaissances en situation, mais ces connaissances ne sont pas décontextualisables, ce qui fait qu'à chaque nouvelle situation, ils recommencent à zéro (Margolinas & Laparra, 2008). »

« Ni le professeur ni les élèves ne sont en cause ici, mais par contre les phénomènes que nous avons décrits nous semblent poser des questions aux didactiques. »

Annexe 2

Stéphane Bonnery, « Bassekou et les fils électriques en technologie », *Comprendre la difficulté scolaire*

Bassekou est l'un des élèves suivis. En CM2, Pascale, sa maîtresse, conduit une séquence de technologie durant six semaines avec les objectifs suivants : l'apprentissage du schéma électrique et de la « schématisation »¹, la construction des notions de « circuit électrique, élément conducteur ou isolant, montages en série ou en parallèle ». L'enseignante découpe sa séquence en plusieurs étapes.

Elle fait d'abord fabriquer l'un des éléments du circuit électrique (l'interrupteur) que les élèves vont manipuler pour réaliser des montages. Elle fait ensuite « dessiner » cet élément et les autres qui composent le circuit (fils armés de pinces crocodiles, pile, ampoule, support d'ampoule qui sert à faciliter les branchements sur celle-ci). À cette étape-là, les élèves ont également réalisé des montages en série qu'ils doivent encore « dessiner ». Enfin, elle fait « schématiser » les montages que les élèves ont réalisés et dessinés.

Ce qui motive la conduite de cette séquence pour la maîtresse, c'est d'abord de préparer ses élèves à la 6^e où le recours à des codes symbolisés est plus fréquent alors qu'elle trouve que c'est « difficile pour ces élèves-là ». Elle vise aussi à « faciliter ce passage à la schématisation » : tout en voulant que les élèves rencontrent cette difficulté, elle souhaite les ménager pour « ne pas les décourager » et les « motiver pour des choses abstraites ». Car, pour elle, ces écoliers sont plutôt « des concrets ». D'où l'idée de passer par l'étape du dessin et par la fabrication d'un interrupteur, laquelle vise aussi à étayer la confrontation à cette difficulté par de « l'affectif » : chaque élève aura son interrupteur marqué de son prénom. Les multiples manipulations dans lesquelles les élèves sont engagés ont une double intention ; un « passage par le concret » et un moyen académique qui serait utilisé dans n'importe quel établissement, pour induire, faire découvrir les savoirs de la leçon. Enfin, le passage par le dessin répond au sentiment qu'a l'enseignante de devoir passer par une étape intermédiaire entre le circuit réel et sa schématisation.

Lors de la séance n° 2, à l'aide d'une fiche photocopiée, les écoliers réalisent des exercices qui induisent la notion de conduction. Ils procèdent à des essais et, à partir des questions que pose le professeur et des réponses plus ou moins sollicitées chez les uns et chez les autres, le groupe conclut rapidement que, si le « circuit » est bien monté (« quand tous les éléments sont reliés »), « l'ampoule s'allume ». Cette conclusion est reformulée par l'enseignante sans le terme de conduction : « L'ampoule s'allume. Le courant électrique passe ».

Toujours dans cette séance, quand les élèves « dessinent » l'interrupteur, l'ampoule, la pile, ils se heurtent à des difficultés de « représentation » ; faut-il dessiner autant de spirales qu'en compte le pas de vis de l'ampoule ? Combien de dents compte la pince crocodile ? Bassekou s'attache ainsi à changer de couleur de stylo quand les gaines des fils du circuit sont de couleurs dépareillées.

Au début de la séance n° 3, les élèves doivent reconstituer le montage qu'ils ont « dessiné » au cours de la séance précédente. Bassekou, en binôme avec Vikash, consulte ce matériel du regard et paraît bloqué. Vikash s'est jeté le premier sur le matériel car, comme dans beaucoup d'autres binômes, les élèves travaillent moins ensemble que chacun leur tour, en démontant entre les deux. Quand vient son tour, Bassekou prend les fils en main et reste interdit, les regardant en alternance avec son dessin. Vikash intervient : « Mais vas-y, qu'est-ce que t'attends ? » et se voit répondre (à voix très basse, comme le fait toujours Bassekou en classe, essayant d'être le plus discret possible) : « Les fils, c'est pas les mêmes, y'en avait un rouge, en avait un vert, et

¹ Les guillemets signalent des propos de l'enseignante (enregistrés). Quand ils signaleront les propos des élèves cela sera précisé.

là c'est pas pareil... » Son interlocuteur dit à haute voix : « Qu'est-ce que t'en as à foutre ? Tu branches les fils comme ça, tu vas voir » et il essaie de les lui prendre des mains, d'où des gesticulations, Bassekou considérant que son tour est venu de manipuler.

La maîtresse intervient, rappelle les consignes de travail en binôme : « On n'est pas là pour faire tout seul, mais pour s'entraider et échanger. Vikash, tu n'as pas à faire tout tout seul. » Ce dernier répond : « Mais c'était pour lui montrer, il sait pas faire... ». Bassekou l'interrompt : « Si, je sais faire, mais c'est parce que les fils c'est pas la même couleur, et je savais pas que ça faisait rien. ». Ce dont l'enseignante se saisit pour s'adresser à toute la classe : « Alors, écoutez, tous [...] Alors la couleur des fils, c'est pas important, en fait, les fils, ils sont à l'intérieur de ce qu'on voit ; ils sont recouverts d'un plastique de couleur, mais à l'intérieur c'est les mêmes. Si vous aviez un fil d'une couleur, vous pouvez le remplacer par un fil d'une autre couleur ». Avec cette nouvelle consigne, Bassekou peut travailler : il prend des fils d'une autre couleur sans écouter davantage la suite où la maîtresse explique : « Quelle que soit la couleur des fils, la fois précédente on a vu que le courant passait de la même façon ».

Pour l'enseignante, l'objectif de la séance n° 4 est d'« aider les élèves à passer du dessin au schéma », en présentant celui-ci comme « une sorte de dessin plus simple ». Alors que jusqu'à présent la séquence avait procédé par induction au travers de consignes guidées par des fiches photocopiées, l'institutrice fait un « mini » cours magistral sur la façon de « symboliser » l'ampoule, l'interrupteur, les fils et la pile. Ensuite, les élèves réalisent un nouveau montage qu'ils doivent alors non plus « dessiner » mais « schématiser ». Elle fait peu le lien entre les symboles représentant les éléments du circuit et la notion de conduction.

Si Bassekou sait répéter qu'il s'agit d'un « dessin simplifié », il n'a pas conscience de la différence entre un « dessin » et un « schéma ». Alors qu'il recommence plusieurs fois le schéma, à coups de gomme, l'enseignante, qui vient voir l'avancée du travail, lui demande pourquoi il n'y arrive pas. Il répond : « C'est les fils, j'arrive pas à faire plus long celui qu'est plus long et plus petit celui qu'est plus petit. ». Après reformulation, il apparaît que Bassekou essaie de respecter la longueur proportionnelle de chaque fil électrique sur son schéma. La maîtresse lui dit : « Ça n'est pas important, ce qui compte, c'est que les fils relient bien chaque élément. Qu'ils soient plus longs ou plus courts, ça change rien ». Bassekou reprend la tâche avec cette nouvelle consigne, sans écouter la suite des explications.

Lors de la correction du même exercice, l'enseignante réalise le schéma au tableau. Elle réalise plutôt plusieurs schémas, variant l'ordre des éléments branchés en série, pour montrer que les différentes solutions proposées par des élèves sont « bonnes ». Sur ces schémas au tableau, quel que soit l'ordre, les trois éléments (ampoule, pile, interrupteur) sont reliés par des fils dont la représentation d'ensemble forme un rectangle. L'enseignante demande au groupe « Qui n'a pas réussi à faire le schéma ? » Bassekou fait partie des trois élèves qui lèvent la main : « Alors, Bassekou, où est le problème ? — C'est les fils... — Encore ? — Non... c'est pas pareil... c'est qu'ils tournent pas... » L'enseignante se penche sur la feuille : « Ah, c'est parce que tu as relié directement les éléments ? Mais c'est bon... c'est très bien... [puis, s'adressant à tous et en reproduisant au tableau le schéma de Bassekou qui a plutôt la forme générale d'un triangle dont les sommets sont la pile, l'interrupteur et l'ampoule et dont les côtés sont entortillés comme les vrais fils]. Ceux qui ont relié directement les éléments, comme ça, ne se sont pas trompés. En fait, c'est pareil... mais pour les prochaines fois, on va plutôt relier les éléments du circuit schématisés en donnant à l'ensemble des fils une forme de rectangle ». Bassekou est content : sa solution est « bonne ».

Après la classe, le chercheur lui demande pourquoi il a eu « juste » : « Parce que Pascale elle a dit, y en a plusieurs des bonnes solutions — Oui, mais comment on sait, qu'on peut faire les deux ? — Parce que Pascale elle l'a dit. — D'accord, mais à ton avis, pourquoi elle a dit qu'on pouvait faire les deux ? — Je sais pas... »

Stéphane Bonneri « Un cadrage inadéquat des activités qui facilite les malentendus »

Avec cet exemple, on retrouve les *malentendus socio-cognitifs* mis en évidence par des recherches précédentes². Certains élèves comme Bassekou, que l'on trouve plus fréquemment dans les milieux populaires, croient que ce qu'on attend d'eux se limite à se *conformer* aux consignes, à résoudre des tâches scolaires et à atteindre le résultat.

Sur les mêmes tâches peuvent en effet être mobilisées différentes *attitudes cognitives* qui ne produisent pas les mêmes effets en termes d'apprentissage. Pour une part non négligeable, les « difficultés d'apprentissage », donc les inégalités, sont liées à la mobilisation d'attitudes cognitives, de « rapports au savoir »³, qui ne sont pas ceux qui permettent de s'approprier les savoirs scolaires.

Par comparaison, les élèves les plus familiers des logiques scolaires savent, parce qu'ils l'ont appris auparavant (probablement hors de l'école), que la réalisation des tâches scolaires, l'application des consignes et l'obtention du bon résultat, s'ils sont importants, ne le sont que parce que cela constitue un moyen de construire un savoir, de consolider ou d'évaluer son acquisition. Leur confrontation à l'école sur le registre cognitif engage une attitude beaucoup plus réflexive, une *attitude d'appropriation*, car ils ont conscience du lien entre les tâches et leurs finalités. Cette attitude d'appropriation est beaucoup plus conforme aux exigences spécifiques de la transmission scolaire et à l'apprentissage de savoirs modelés par les logiques de la culture écrite⁴.

Mais les dispositifs pédagogiques observés prévoient peu ce que nous appellerons la *mise en travail des* élèves, de façon qu'ils construisent les postures cognitives adéquates à l'appropriation des savoirs. De ce fait, ces postures apparaissent comme des prérequis, exigés *implicitement* de tous les élèves sans être enseignés. En ne prenant pas en charge la transformation des dispositions construites dans l'éducation familiale en attitudes requises pour apprendre, l'école fait ici preuve d'une « indifférence aux différences »⁵ propice à la production d'inégalités scolaires.

Les uns commettent des *délits d'initiés à la culture scolaire* : la bonne posture cognitive, l'attitude d'appropriation vont de soi pour eux. Elles sont du domaine de l'évidence, comme elles le sont pour les enseignants. Pour d'autres, comme Bassekou, plus fréquemment issus de milieux populaires, ces évidences n'en sont pas. Ils mobilisent spontanément plutôt des *attitudes de conformité* : ils obéissent aux consignes et cherchent à parvenir au résultat « juste » de l'exercice, de la tâche, sans imaginer que ce que l'on attend d'eux ne s'en tient pas là. Sans imaginer que l'effectuation de la tâche devrait être l'occasion de la relier à des exercices antérieurs, de l'associer à tel savoir, à telle notion formalisée, à telle leçon mise en forme pour « décontextualiser/recontextualiser » le savoir dans différentes tâches.

Dans l'exemple ici proposé, Bassekou cherche à se conformer à la consigne de chaque exercice sans concevoir que les consignes successives induisent la construction d'un savoir, d'une notion. Quand, dans l'exercice n° 1, on lui demande de réaliser un montage, puis d'indiquer ce qu'il observe, il sait répondre « l'ampoule s'allume ». Mais il ne perçoit pas l'existence d'un rapport entre ce premier exercice et les suivants, dont l'enchaînement, la comparaison des résultats doivent le mener à comprendre que l'ampoule allumée témoigne que le courant passe dans un circuit fermé et qu'il ne passe pas dans un circuit ouvert. Disjoignant les exercices pour se conformer aux consignes de chacun d'entre eux et obtenir le résultat conforme, il ne sait pas répondre à la dernière question « Qu'en conclus-tu ? » Mais, en additionnant les points obtenus à chaque exercice, il a la moyenne sur l'ensemble de la fiche. Il ne voit donc pas qu'il travaille « à côté » de ce qui est sollicité. Comme souvent sur le registre cognitif de la confrontation à l'école, Bassekou

² Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, « Apprendre: des malentendus qui font la différence », 1997, réédition Jérôme Deauvieux et Jean-Pierre Terrail, *Les Sociologues et la transmission des savoirs*, op. cit.

³ Ce livre s'inscrit ainsi dans la continuité des recherches (citées en bibliographie) de l'équipe ESSI-ESCOL (Elisabeth Bautier, Bernard Charlot, Patrick Rayou Jean-Yves Rochex) mais aussi d'autres chercheurs (Bernard Lahire, Mane-Lise Peltier, Jean-Pierre Terrail).

⁴ Guy Vincent, Bernard Lahire et Daniel Thin, « Sur l'histoire et, la théorie de la forme scolaire », in Guy Vincent (sous la direction de), *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ?*, PUL, Lyon, 1994.

⁵ Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les Héritiers*, Éditions de Minuit, Paris, 1964.

mobilise dans cette situation des *attitudes de conformité aux consignes* au lieu d'*attitudes d'appropriation du savoir*.

De telles observations ne mettent pas seulement en cause les façons de faire de l'élève, elles interrogent la co-construction des difficultés scolaires entre l'élève et l'école. Les formes du travail scolaire (modélées par les programmes, les manuels, etc.) auxquelles l'élève est confronté participent aux malentendus. Ceux-ci sont du domaine « socio-cognitif » : ils dépendent d'évidences qui ne sont pas les mêmes d'un milieu social à l'autre.

Dans cette séance de technologie (comme dans celles qui seront analysées plus loin et dans la plupart des autres observées), le dispositif pédagogique utilisé apparaît à cet égard à la fois pas assez cadré (trop diffus) et cadré trop étroitement (morcelé en mini-tâches)⁶.

D'un côté, il engage tout d'abord les élèves dans des séries d'exercices, de tâches peu cadrées où ils travaillent en principe par binôme, mais de fait individuellement. Ces tâches prolongées sont encouragées par l'usage de fiches toutes prêtes, qui proposent aux élèves des pages entières d'exercices. Le cadrage ici est trop faible, en raison de l'absence de validation collective et institutionnalisée des résultats, et d'intervention officielle de l'enseignante pour expliciter les liens logiques entre exercices. Les tâches ne sont pas reliées explicitement à un cheminement intellectuel progressif concourant à l'acquisition d'une notion. De tels liens sont du domaine de l'évidence, leur explicitation ne fait donc pas partie de la *mise en travail*. Celle-ci s'opère sur le programme des tâches, sur l'effectuation d'une liste d'exercices, pas sur le rapport entre tâche et contenu de savoir, qui reste implicite. L'élève est simplement *mis en présence* du savoir dans une série d'exercices dont le cadrage trop diffus ne le contraint pas à mobiliser l'attitude cognitive sollicitée, mais le laisse adopter celle qui lui semble aller de soi. Cette logique pédagogique imprègne l'ensemble de la séquence de technologie, Même quand l'enseignante ne distribue pas de photocopies, elle donne une série de consignes qui ne font pas l'objet d'un cadrage progressif et collectif du cheminement intellectuel. En même temps, devant les difficultés de certains élèves, les mêmes tâches sont adaptées en les morcelant en minitâches⁷. Celles-ci déplacent l'activité cognitive hors de l'enjeu de savoir ou répondent aux demandes des élèves qui cherchent à se contenter d'attitudes de conformité. Quand Bassekou bute sur une difficulté pour représenter des fils, l'enseignante reformule la consigne en procédure opératoire immédiatement applicable et il n'éprouve plus de difficulté : il a contourné l'enjeu cognitif. Dès qu'on lui dit de ne pas représenter la couleur des fils, il s'exécute sans demander ni écouter pourquoi. Quand il bloque devant la longueur proportionnelle de chaque fil, la nouvelle mini-consigne lui suffit : cette longueur est indifférente. Et quand se pose la question de la représentation normée du circuit sous forme de rectangle, il se satisfait d'avoir « juste » parce que la maîtresse l'a dit. Il y a ici *un cadrage trop étroit* de la *mise en travail*. On ne sollicite plus les attitudes d'appropriation en segmentant en petites tâches indépendantes : l'attention est focalisée sur la résolution successive de ces dernières pour se *conformer* au résultat validé par l'enseignante.

Nos observations permettent de généraliser le constat suivant ; ces dispositifs pédagogiques sont conçus comme si les tâches prescrites conduisaient obligatoirement l'apprenant à mettre en œuvre le « rapport à » (à la culture, à l'école, au savoir...) sollicité, à savoir *l'attitude d'appropriation*. Comme si cette dernière était évidente et spontanée, il n'est pas envisagé qu'une *mise en travail* par un *cadrage trop faible* des tâches et des objectifs qu'elles poursuivent a pour conséquence de ne permettre à des élèves comme Bassekou de ne percevoir que ce qu'on peut appeler les *signes extérieurs de l'étude* : une liste d'exercices sans objectif. La conviction non interrogée que *l'attitude d'appropriation* « coule de source » conduit à se contenter de *mettre les élèves en présence* des savoirs : à eux presque seuls de découvrir l'objectif *implicite, invisible*⁸ de la séance.

⁶ L'étude des contraintes de cadrage de l'activité intellectuelle, ici déplacée pour étudier l'activité des élèves, est empruntée à Basil Bernstein (*Langage et classes sociales*. Éditions de Minuit, Paris, 1975, chapitre XI; «Classes et pédagogies : visibles et invisibles », repris dans Jérôme Deauvieu et Jean-Pierre Terrail, *Les Sociologues, l'école et la transmission des savoirs, op. cit.* La distinction entre les degrés de cadrage emprunte aussi à Roland Goigoux, *Les Élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, CNEFEL, Suresnes, 2000.

⁷ On retrouve ce constat chez des didacticiens des mathématiques: Denis Butlen, Marie-Lise Peltier et Monique Pézard, «Nommés en REP, comment font-ils ? », *RFP*, n° 140, 2002.

⁸ Basil Bernstein, «Classes et pédagogies; visibles et invisibles», in Jérôme Deauvieu et Jean-Pierre Terrail, *Les Sociologues, l'école et la transmission des savoirs, op. cit.*

Ces deux dimensions du dispositif (cadrage lâche/cadrage étroit) ont partie liée. L'engagement des élèves (ne partageant pas les évidences scolaires) dans des tâches allongées, qui cadrent peu l'activité cognitive, oblige l'enseignant à intervenir de façon adaptée en cadrant étroitement sur la résolution de la tâche.

Le passage par l'étape de dessin est aussi une adaptation. Quand la maîtresse dit que le schéma est un dessin « simplifié », elle souhaite rassurer les élèves. Quand Bassekou veut respecter la couleur des fils, la séance où la notion de conduction est induite n'a pas eu lieu, on en est encore à l'étape du dessin : il n'est donc pas en décalage. Mais les fois suivantes, pour comprendre ce qui est sollicité dans la schématisation, les élèves doivent se déprendre de ce qu'ils ont fait dans cette tâche de dessin, saisir le changement d'exigence. Alors que la séquence est censée avoir permis aux élèves de déplacer leurs conceptions, Bassekou en est encore à représenter d'abord les fils électriques en respectant leur longueur relative, puis les montages en étant le plus fidèle possible aux formes entortillées des fils. Il ne soupçonne pas que la représentation attendue des éléments du circuit repose sur le critère de conduction, donc que tous les autres aspects matériels du montage sont évacués dans cette schématisation : la couleur des fils, leur longueur, leur forme. Il n'a pas idée que, par voie de conséquence, la représentation du circuit peut être uniformisée, normée arbitrairement et par convention de façon rectangulaire. Et, au bout du compte, la séquence ne lui aura pas permis de le comprendre. Pour lui, la consigne est toujours la même, simplement, il ne faut pas « se fatiguer à mettre tous les détails ». D'avoir entendu que le schéma est un « dessin simplifié » l'a conduit à un contresens sur la nature de l'activité scientifique en technologie. Il n'entend dans les mini-régulations individuelles de l'enseignante que ce qui lui permet de résoudre la tâche, et pas les quelques autres indications qui, elles, renvoient au phénomène de conduction. Ces indications, qui proposent des formulations générales du phénomène étudié, sont trop rares. Surtout, elles sont trop diffuses, n'étant ni institutionnalisées ni désignées explicitement comme l'objet central de la séquence. Elles apparaissent à Bassekou comme l'un des multiples énoncés de la maîtresse, qu'il n'a pas les moyens de trier ou de hiérarchiser. Il réalise alors dessin simplifié après dessin simplifié en essayant de se conformer au résultat qu'il croit attendu par l'enseignante à partir des consignes morcelées successives de cette dernière.

Le malentendu n'est perçu ni par l'élève ni par l'enseignante. Le dispositif pédagogique permet à Bassekou de croire qu'il fait ce qu'on attend de lui, puisqu'il manifeste tous les *signes extérieurs de l'étude* : il ne reste pas inactif, il répond aux questions, trouve le résultat conforme. Et ces signes extérieurs de l'étude sont pour l'enseignant l'indice laissant penser que l'élève est dans la bonne activité. Pour montrer à quel point les malentendus socio-cognitifs peuvent passer inaperçus des professeurs et des élèves, à quel point ces derniers peuvent résoudre des tâches sans apprendre, voici un court exemple. Dans la même classe, l'enseignante vise à consolider l'acquisition d'une notion au travers d'un exercice où il est demandé de distinguer dans des phrases successives (présentées en colonne) si l'adjectif est épithète ou attribut. La réponse concernant la première phrase est donnée collectivement (c'est un « bon » élève que l'enseignante interroge, sûre de démarrer l'exercice par un succès qui enrôle toute la classe dans la tâche). La réponse de l'élève, correcte, est « épithète ». L'enseignante enchaîne avec : « Très bien, allez, on refait ensemble la deuxième phrase. » Elle interroge Vikash qui n'est pas un « bon » élève. Il répond « attribut » — . C'est une erreur. Avant de le lui signifier, l'institutrice demande à Vikash d'expliquer sa réponse. Il répond : « Parce qu'épithète on Ta déjà mis la phrase avant. — Et alors ? — Je croyais qu'on pouvait le mettre qu'une fois ! » S'il avait répondu juste, le malentendu serait passé inaperçu⁹.

La mobilisation cognitive des élèves peut donc facilement s'opérer sur le mode du malentendu. C'est le cas quand ils adoptent des attitudes de conformité qui, évidentes pour eux, ne sont pas celles que sollicite l'école. Celle-ci ne peut assurer la réussite des apprentissages, dans un grand nombre de cas, qu'au prix d'une conversion de la posture intellectuelle des élèves, chez qui les habitudes de vie familiale (s'agissant par exemple de respecter les consignes explicites formulées par l'adulte) induisent des attitudes intellectuelles différentes de celles requises par les apprentissages scolaires. C'est là sans doute une situation inévitable dans une société de classes. L'objectif de l'institution scolaire pourrait être de surmonter de tels malentendus. Mais, on va le voir, les façons d'enseigner peuvent ne pas permettre de lever ces malentendus, quand elles ne les suscitent pas.

⁹ Ce cas récurrent confirme (Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, «Apprendre: des malentendus qui font la différence», article cité) que certains dispositifs pédagogiques qui veulent faciliter le travail des élèves (en leur fournissant des fiches photocopiées avec des exercices à trous, des questionnaires à choix multiples, des éléments de listes qu'il suffit de relier par des flèches...) participent activement aux malentendus.

Proposition d'un outil d'analyse des séances présentées dans « des pratiques différenciatrices »

Proposition de Grille pour la séquence de technologie présentée dans le texte de Stéphane Bonnery

	Dispositif pédagogique		Projet didactique/Logiques d'apprentissage	
	Attendu	Observé	Attendu	Observé
Apprendre	<ul style="list-style-type: none"> — À travailler ensemble — À se familiariser avec les attendus de la 6ème 	Discret, n'ose pas interroger l'enseignante, cherche à se conformer strictement (les bonnes couleurs de fils) à la consigne (Bassekou) ou fait pour voir (Vikash)	Apprentissage du schéma électrique et de la schématisation Notions : circuits électriques, élément conducteur ou isolant, montages en série ou en parallèle	2'/Procèdent à des essais Le groupe conclut : « si le circuit est bien monté, l'ampoule s'allume » 3'/Dessiner pose problème, les élèves se heurtent à des difficultés de représentations 4'/Recommence plusieurs fois la schématisation afin de respecter la forme du dessin (longueurs des fils électriques...)
Enseigner	Préparer les élèves pour la 6ème : <ul style="list-style-type: none"> — Les familiariser aux codes symbolisés — Faciliter le passage à la schématisation — Les motiver pour les choses abstraites — Étayer la confrontation à la difficulté par de « l'affectif » — Passage par le concret : les multiples manipulations, le dessin 	L'enseignante apporte des explications qui visent à faire réussir la tâche (rassurer les élèves), à faciliter l'exécution du travail Lors de la correction elle valorise le travail de tous, même celui qui est hors norme	Découpage en séances : 2'/Faire manipuler pour réaliser des montages et induire la notion de conduction 3'/Faire dessiner les éléments des circuits, réaliser les montages correspondant 4'/Passer à la schématisation Proposer une correction, un résultat institutionnalisé, une référence	2'/Propose des exercices, pose des questions durant les essais Reformule la conclusion : « l'ampoule s'allume, le courant électrique passe » 3'/L'enseignante apporte des explications qui ne s'appuient pas sur des objets de savoirs précis (vocabulaire spécifique, nature des fils conducteurs) 4'/Mini cours magistral sur la façon de symboliser (= dessin simplifié) mais pas de lien entre symboles et notion de conduction. L'enseignante donne les bonnes réponses et valide sans explicitation.
Observations	<i>En termes d'attendu, l'élève par son comportement conforme, rassure l'enseignante d'autant plus que le résultat est correct, la solution est « bonne » pour lui. L'enseignante n'a pas pu repérer ce qui n'est pas compris</i>		<i>La tâche effectuée a masqué le fait que l'élève n'a pas pris conscience de la différence entre dessin et schéma d'un montage électrique, n'a pas compris la notion de conduction. L'enseignante ne fait jamais appel aux notions censées être enseignées pour justifier les</i>	

La carte du relief en 6e. Colorier ou symboliser ? 6 février 2011, par Stéphane Bonnéry

Ce que je vous présente ici est le résultat d'un travail de recherche conduit dans des établissements très populaires. J'ai, pendant deux ans, suivi des élèves de la deuxième moitié du CM2 au premier trimestre de cinquième en passant par l'année de sixième. Pour faire comprendre mon propos, je voudrais développer un exemple, celui d'Amidou qui est dans l'une des classes de sixième. Pour lever tout malentendu disons que, pour moi, la question de l'origine nationale ou « ethnique » n'est pas centrale

Même si toutes les familles, y compris populaires, ont des formes de savoirs et de culture, une certaine forme de culture – la culture scientifique, la culture littéraire – a été pendant très longtemps l'apanage des privilégiés. Aujourd'hui, le pari de la démocratisation scolaire n'a pas totalement abouti. [...] Elles interrogent la mission de l'école dans la société et, même si elles ne concernent pas que les enseignants, elles les intéressent au premier chef.



Amidou est en cours de géographie et c'est la première fois de l'année qu'ils font une carte de géographie. Il s'agit d'apprendre à réaliser une carte en respectant un code de couleurs en fonction des reliefs – les plaines sont en vert et les montagnes en marron.

Pendant toute la séance, l'enseignante essaie d'attirer l'attention des élèves sur ce code.

Elle dit et redit : « Quand il y a plus de 1 000 mètres, on utilise le marron le plus foncé » ; « Si c'est moins élevé c'est moins foncé », etc.

Amidou lui, agit comme à l'école élémentaire : il cherche à bien colorier, « à faire juste ».

Il a, depuis le début de sa scolarité, développé une façon de faire que l'on observe souvent dans des classes d'établissements populaires : **seul le résultat compte**.

Ainsi, avec d'autres élèves, il va harceler l'enseignante : « Madame, cette zone-là c'est vert ? ».

Et l'enseignante répond : « Mais non, je l'ai dit deux cents fois, c'est le marron le plus foncé parce que... ». Mais, quand elle explique pourquoi c'est le marron le plus foncé, Amidou et d'autres, n'entendent que le nom de la couleur et, tandis qu'elle donne les explications, ils se contentent de colorier, sans essayer de comprendre.

Pour Amidou, il est évident qu'il est là pour « faire le travail » c'est-à-dire pour appliquer des consignes. Il n'imagine pas que cette tâche vise des contenus de savoir : la notion de relief, le codage d'une carte.

À l'inverse, pour l'enseignant – qui a été un bon élève – il est très compliqué de comprendre ce que les élèves ne comprennent pas, surtout quand le résultat est correct. Car, à la fin de la séance, Amidou a effectivement bien colorié sa carte. Mais il n'a pas compris pourquoi c'est exact. Et ce n'est pas à la maison qu'il va mieux le comprendre, ni même pendant l'aide aux devoirs quand il révise pour l'interrogation prévue.

Quand quelques jours plus tard, il doit colorier une carte différente – car pour vérifier que les élèves ont bien compris l'enseignante ne donne pas la même carte que celle réalisée en classe – Amidou ne sait pas faire... Il est même scandalisé : « C'est pas juste, c'est pas la carte qu'il fallait apprendre ! ». Et, quand je lui

demande comment ont fait ceux qui ont réussi, il répond : « Je me demande bien qui leur a dit que ce ne serait pas la même carte » !

Une famille « normale »

Mon exemple se situe donc dans une classe de sixième que fréquente Amidou, un enfant de famille très populaire. Contrairement aux idées reçues, sa famille n'est pas démissionnaire. Les familles démissionnaires n'existent pas ! Simplement, dans sa famille, on maîtrise peu les codes scolaires. Quand Amidou part à l'école le matin, on lui demande simplement d'être sage, de se taire, d'écouter et de faire ce qu'on lui demande de faire. Et, quand il rentre le soir, on lui demande bien comment cela s'est passé, mais personne n'a les éléments de connaissance nécessaires pour aller plus loin. [...]

La famille fait confiance à l'école pour assurer la transmission des savoirs, d'une culture commune, pour que chaque enfant soit un futur adulte, un futur citoyen, un futur salarié qui aura des outils intellectuels pour faire face au monde. [...]

L'idée de « handicap socioculturel » pose donc un gros problème !

Cela dit quelque chose d'exact : toutes les familles ne maîtrisent pas la culture scolaire, il y a des écarts importants. Oui, mais parler de « handicap socioculturel » reviendrait à dire que ces familles handicapent leurs enfants, qu'elles pénalisent. Cela signifierait qu'il est nécessaire d'arriver à l'école en étant déjà suffisamment familier de la culture scolaire. Mais très peu d'enfants sont dans ce cas. [...]

Comme il y a une très forte correspondance entre le type d'emploi et le niveau de qualification, cela signifie que 54 % des élèves de collège ont des parents qui n'ont probablement pas fait d'études, pas plus loin que le BEP. Ce n'est pas un problème, c'est la norme. Ils n'auront pas droit, à la maison, à une reprise de la leçon sur le théorème de Thalès ou sur la morphologie du conte de Vladimir Propp – qui est au programme de la sixième, comme chacun sait. Amidou appartient à cette famille normale qui n'a pas les moyens d'aider ses enfants.

Quel modèle d'élève ?

Au-delà de l'anecdote, il importe de voir que, quand l'école ne prend pas complètement en charge le travail d'explicitation aux élèves, eux en trouvent ailleurs.

D'ailleurs, Amidou pense que c'est parce que l'enseignante est raciste.

Il ne s'agit pas de chercher des coupables.

Les familles ne le sont pas.

Les enseignants, ceux de primaire comme ceux de collège, ne le sont pas plus.

Ce sont bien davantage les dispositifs pédagogiques, qui sont en question, et ce, dans le contexte de notre société, où les savoirs sont de plus en plus complexes ce qui implique que l'écart, entre ce que les élèves de familles populaires connaissent et qu'ils doivent apprendre, augmente.

La contradiction entre démocratisation et sélection va croissant. L'école, et elle seule, peut prendre en charge ce problème. Pour cela, il faut qu'elle en ait les moyens, que les conditions soient réunies. Notamment, la question de la formation des enseignants est importante, comme la prise de conscience du modèle implicite d'élève qui pilote les dispositifs pédagogiques, comme du modèle qui pourrait le remplacer.

Mon livre est illustré par le penseur de Rodin coiffé d'un bonnet d'âne : ce n'est pas l'enfant qui porte un bonnet d'âne, c'est nous, adultes de la culture cultivée, pas nécessairement un enseignant, qui avons du mal à comprendre ce que les élèves ne comprennent pas.

C'est ce défi qui est à relever : quel modèle d'élève pilote le système scolaire ? Celui qui peut comprendre avec l'aide de sa famille ou celui qui n'a que l'école ?

Proposition de Grille pour la séance de Géographie

	Dispositif pédagogique		Projet didactique/Logiques d'apprentissage	
	Attendu	Observé	Attendu	Observé
Apprendre	À la fin de la séance, il a effectivement bien colorié sa carte	Il est là pour « faire le travail » c'est-à-dire pour appliquer des consignes. Agit comme à l'école élémentaire : il cherche à bien colorier, « à faire juste ». Pas de démarche d'auto-validation de son travail, demande la validation de l'enseignante. L'élève pose de nombreuses questions qui ne sont pas en lien avec l'enjeu de l'activité mais plutôt avec l'activité de coloriage	Réaliser une carte en respectant un code de couleurs en fonction des reliefs – les plaines sont en vert et les montagnes en marron	Il n'imagine pas que cette tâche vise des contenus de savoir : la notion de relief, le codage d'une carte. N'entend que le nom de la couleur, se contente de colorier, sans essayer de comprendre. Il n'a pas compris pourquoi c'est exact
Enseigner	À la fin de la séance, il a effectivement bien colorié sa carte	il est très compliqué de comprendre ce que les élèves ne comprennent pas, surtout quand le résultat est correct	Essaie d'attirer l'attention des élèves sur ce code	Elle donne les explications, elle explique pourquoi c'est le marron le plus foncé Recentre ses réponses sur l'enjeu de la tâche
Observations	<p>Malentendu sur la posture scolaire : <i>L'enseignante en est-elle consciente ? Cela interroge la question de la valorisation pour maintenir la motivation. Où met-on le curseur ?</i> <i>En termes d'attendu, l'élève par son comportement conforme, rassure l'enseignante d'autant plus que le résultat est correct</i> <i>Il avance pas à pas, à l'aveuglette, pas de démarche qui s'inscrirait dans une stratégie globale de résolution.</i> <i>L'enseignante n'a pas pu repérer ce qui n'est pas compris</i></p>		<p>— <i>La tâche effectuée a masqué le fait que l'élève n'a perçu qu'un aspect de l'activité : colorier avec la bonne couleur.</i> — <i>L'élève n'a pas compris pourquoi c'était la bonne couleur.</i> — <i>L'enseignante ne perçoit pas le malentendu entre ses réponses et les attentes de l'élève.</i> <i>Elle présuppose de l'élève que ses questions attendent des réponses sur l'enjeu de la tâche là où l'élève veut réussir la tâche pour lui faire plaisir</i></p>	

Proposition de quelques invariants repérés lors des tests itératifs réalisés

L'objet de savoir n'est pas repéré, perçu ou évalué par l'élève comme par l'enseignante :

- La conformité est suffisante pour l'élève : *il est enfermé dans une logique du faire, guidé par la recherche de la réussite immédiate**
- L'exécution de la tâche est suffisante pour l'enseignant : *il favorise l'activité de l'élève qui agit, manipule, parle, cherche. Le contenu réel de l'activité intellectuelle est parfois difficilement accessible car les indices utilisés pour évaluer ce critère sont des indices attentionnels**.

La tâche exécutée masque :

- Ce que l'élève n'a pas compris : *interroger l'objet scolaire en exerçant une activité de pensée et un travail spécifique, « l'attitude de **secondarisation** * »*
- Ce que l'enseignant n'a pas réussi à « tisser » : *caractère opaque et implicite des réquisits scolaires**

Ce qui conditionne l'activité de l'enseignant

Laparra Marceline , Margolinas Claire, (2010). « Milieu, connaissance, savoir. Des concepts pour l'analyse de situations d'enseignement », *Pratiques* n° 145/146 pp.150-154

http://www.pratiques-cresef.com/p145_la1.pdf

Annexe 3

— « La marguerite des impressions » de Marc Prouchet

Document (Pdf) : http://www2.ac-lyon.fr/centres/delay/IMG/pdf_la_marguerite_des_impressions_m.prouchet.pdf

Document commenté (Video) : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/documents-smd/la-marguerite-des-impressions-expliquee-par-marc-prouchet>

— Patrick Rayou « Le travail des élèves » Vidéo 3 (12 min) <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/les-formations-education-prioritaire/piloter-en-education-prioritaire-1/piloter-en-education-prioritaire-quelles-collaborations-pour-quelles-priorites>

— Chercher, expérimenter ensemble au service de la réussite scolaire de tous les élèves ; Compte rendu d'un forum pédagogique dans la Drôme <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/actualites-de-leducation-prioritaire-1/chercher-experimenter-ensemble-au-service-de-la-reussite-scolaire-de-tous-les-eleves-compte-rendu-dun-forum-pedagogique-dans-la-drome>

Bibliographie et sitographie complémentaires à celles proposées aux stagiaires

Rochex Jean-Yves, Crinon Jacques. (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : PU. 214 p.

<http://lectures.revues.org/9996>

Bernardin Jacques (2013). *Le rapport à l'école des élèves de milieux populaires* De Boeck éducation. 122 p.

Coché Frédéric, Génot Pascale, Khan Sabine, Puissant Marina, Robin Françoise, « Pratiques enseignantes en milieu défavorisé : comment amener les élèves "au regard instruit" ? » *INRP*

<http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/340.pdf>

Toullec-Théry Marie, Marlot Corinne (2013). « Les déterminations du phénomène de différenciation didactique passive dans les pratiques d'aide ordinaire à l'école élémentaire » *Revue française de pédagogie* n° 182, pp. 41-64

<http://rfp.revues.org/3998>

Kahn Sabine (2006) « La relativité historique de la réussite et de l'échec scolaires »

Revue Française de pédagogie n° 155, pp. 21-33

http://www.acef.ca/c/revue/pdf/EF-39-1-54_KAHN.pdf

Cèbe Sylvie « Bande audio et diaporama dans lesquels elle développe les questions suivantes : Quelle est la part jouée par l'école (les pratiques d'enseignement, les activités, les tâches, les méthodes, les outils et la formation des enseignants) dans la production de la réussite scolaire des élèves, ceux qui ont le plus besoin que l'école leur enseigne ce qu'elle attend d'eux ? Comment cerner les mécanismes par lesquels l'environnement social (familial et scolaire) influence la cognition en développement, pour intervenir à l'école de manière plus pertinente ? »

<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/maternelle/formation-la-maternelle-une-education-prioritaire-compte-rendu>

Feyfant Annie (2012). Enseignement primaire : les élèves à risque (de décrochage). *Dossier d'actualité Veille et*

Analyse, n° 80 <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=80&lang=fr>

Rubrique décrochage du Centre Alain Savary

<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/difficultes-dapprentissage-et-prevention-du-decrochage>

Les textes de problématisation pour les Assises de l'Education Prioritaire p.11, 14, 18, 20, 22

<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/assises-de-leducation-prioritaire-2013>

Vidéo de 11 min <http://neo.ens-lyon.fr/neo/formation/analyse/le-multi-agenda>

Bucheton Dominique, Soulé Yves (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education et didactique*, 3(3), 29-48.

<http://educationdidactique.revues.org/543>