



Rapports au savoir, sens de l'activité et malentendus sociocognitifs

La chasse est ouverte !

Étude coordonnée par Benoît Roosens

Décembre - 2018

Avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles

Table des matières

Introduction	3
Rapports au savoir, sens des activités et malentendus sociocognitifs	5
L'élève est toujours coupable	5
Le rapport au savoir est une stratégie rationnelle.....	6
Le sens donné aux activités est une élaboration intelligente.....	8
Le malentendu est une ambiguïté entretenue par l'école sur le sens de l'activité	9
Les quatre types de malentendus sociocognitifs.....	10
Malentendus scolaires.....	12
Malentendus didactiques	17
Malentendus langagiers/sémantiques	22
Malentendus disciplinaires	27
Analyse de situation	29
Conclusion	32
Bibliographie	34

Introduction

Concernant les difficultés scolaires, on entend régulièrement dans les paroles des enseignants que les élèves ne sont pas impliqués, qu'ils sont passifs et attendent la bonne réponse, ou encore s'ils ne comprennent pas, c'est qu'ils ne travaillent pas assez !

Face à ces attitudes d'élèves, l'enseignant peut alors être tenté d'orienter son action pédagogique vers plus de projets pour favoriser leur motivation. Il peut aussi faire le choix d'une assistance renforcée durant les activités proposées. Ou encore, il peut décider de s'adapter à l'élève en modifiant le contenu ou les modalités de travail au cours de l'activité. Mais avec quel succès au niveau de la maîtrise et la compréhension des enjeux d'apprentissages ?

Face à ces choix, la recherche en sociologie et en sciences de l'éducation montre les impasses ou les pièges dans lesquels enseignants et élèves s'enfoncent ou tombent¹. Si l'implication est effectivement plus grande avec un projet, la nature des tâches enferme, bien souvent, les élèves en difficultés dans le faire ou dans l'attachement au but de production au détriment de l'enjeu d'apprentissage. Par ailleurs, une plus grande présence de l'enseignant va renforcer l'attente et la reproduction de la bonne réponse, mais aussi de plus en plus de dépendance vis-à-vis de lui en matière d'apprentissage. Enfin, en tentant de s'adapter au niveau des élèves, le morcèlement des tâches ou la réduction des ambitions va favoriser également les pertes de sens chez les élèves, voire, pour certains d'entre eux, entraîner un sentiment de disqualification de leur capacité d'apprentissage.

¹ J., BERNARDIN, *Transformer le rapport aux savoirs*, Journée d'étude sur les pratiques pédagogiques des dispositifs relais organisée par le Centre Alain Savary de l'INRP - Les pratiques pédagogiques : où en est-on ? Jeudi 30 septembre 2010, Académie de Créteil à CDDP du Val-de-Marne.

Mais dès lors, que faire? Se résigner ou bien interroger pourquoi l'école et ce qui se vit dans les classes restent peu compréhensibles aux élèves de milieux populaires? Et si, à partir des impasses pointées, nous nous arrêtons en particulier sur le rôle joué par le dispositif et les consignes de l'enseignant et en quoi aident-ils ou pas l'élève à construire du sens dans les apprentissages. Finalement, derrière ce que l'on nomme trop régulièrement un problème d'incompréhension ou de manque de travail de l'élève, ne se cache-t-il pas plutôt des ambiguïtés ou des ruptures de sens liées à l'activité d'apprentissage qui, entre l'implicite et l'explicite de l'école, créent des malentendus sociocognitifs? Au cœur de notre démarche, quel éclairage peuvent nous apporter les Rapports au savoir sur les stratégies d'apprentissages mises en place par l'élève pour apprendre? Dans la première partie de l'étude, nous verrons donc en quoi ces trois notions-clés que sont le sens, les Rapports au savoir et les malentendus sociocognitifs nous donnent à comprendre les difficultés d'apprentissage des élèves et plus particulièrement de ceux de milieux populaires, dès lors que ces notions sont pensées et articulées les unes aux autres.

Dans la seconde partie, nous nous attèlerons plus particulièrement à mieux appréhender ce que sont les malentendus sociocognitifs. Si les ambiguïtés ou ruptures de sens produisent des malentendus au cœur des dispositifs, sont-ils tous du même type, comment peut-on essayer de les définir, quels en sont les éventuels symptômes et causes? Ce travail de clarification et de mise en lien vise à rendre aux enseignants leur pouvoir d'agir au cœur des classes et à lever toutes fatalités quant à la possibilité de mettre ou pas au travail les difficultés d'apprentissage. Et, si l'on reprend chacune de nos situations décrites ci-dessus, comme enseignant, à quoi dois-je être vigilant pour éviter de proposer aux élèves des activités qui, soit les enferment dans le faire et les éloignent des enjeux d'apprentissages, soit les rendent exclusivement attentistes et réceptifs à la bonne réponse, ou encore réduisent les exigences et la complexité du travail, mais au contraire transforment leur rapport à l'école, au travail d'apprendre et à la connaissance.

Nous avons fait le choix, dans la troisième et dernière partie, de proposer une situation de classe rencontrée par une enseignante et de la soumettre à l'analyse du lecteur pour qu'il s'approprie et teste le cadre d'actions développé dans cette étude.

Cette étude est fruit d'un important travail collectif coordonné par Benoît ROSENS, chargé d'étude à ChanGements pour l'égalité en collaboration avec Jacques CORNET, Noëlle DE SMET, Benoît JADIN, Sabine KAHN et Fred MAWET, tous les cinq membres du comité d'accompagnement de cette étude.

Rapports au savoir, sens des activités et malentendus sociocognitifs

Dans une leçon sur les antonymes visible en vidéo et utilisée en formation, il y a :

- le contenu exprimé dans une tâche : accoupler des mots de sens opposé ;
- ce qu'on pourrait appeler un « débat » sous forme de dialogue frontal entre l'institutrice et les élèves ;
- le résultat, ce qui est décidé valide et qui doit être noté sur une fiche pré-imprimée en deux colonnes.

Pour l'élève qui a vécu en famille des expériences d'une autorité parentale qui n'a pas à se justifier et où l'exécution des consignes l'emporte sur le sens de ce qui est vécu, cette situation nouvelle d'apprentissage va venir confirmer ce dans quoi il est déjà : c'est l'institutrice qui tranche le débat en acceptant ou refusant les propositions des élèves et l'important, puisque l'institutrice le dit et le rappelle et que matériellement cela a été prévu ainsi, c'est de bien noter dans la fiche prévue à cet effet. La stratégie de cet élève est donc rationnelle : il s'applique à bien exécuter ce que l'école lui demande, en adéquation avec ce qu'il connaît en famille, et il n'apprend pas. Pire, il se renforce durablement dans une disposition scolaire qui continuera à l'empêcher d'apprendre.

L'élève est toujours coupable

Quoi que fassent les sociologues et les sociopédagogues, leurs travaux courent toujours le risque d'être ré-appropriés et ré-interprétés par les enseignants et par les cadres pédagogiques (inspecteurs, directeurs, conseillers, formateurs,...) à partir de l'expérience scolaire qui est la leur et qui ne permet de voir l'échec scolaire que comme un manque, une accumulation d'erreurs de la part de l'élève qui échoue.

Dès lors, le rapport au savoir devient une caractéristique intrinsèque propre à chacun et explicative de la réussite ou de l'échec, le sens donné aux activités, une interprétation juste ou erronée des consignes, et les malentendus, une mauvaise compréhension de la part de l'élève qui échoue dans ce qui est attendu par l'école.

Rappelons d'abord la première disposition indispensable à tout travail sociologique, et par extension pourrait-on dire, de tout travail pédagogique : « considérer toute manière de vivre et de penser comme normale et sensée, postuler et chercher chez toute personne les toujours bonnes raisons de penser et d'agir de telle ou telle manière ». Dès lors, pour ce qui nous occupe, il est nécessaire, avant d'aller plus loin, de considérer que :

- le rapport au savoir n'est pas une caractéristique intrinsèque de la personne, pas un atout ou une carence, pas une absence d'une caractéristique attendue, un nouveau handicap culturel... mais bien une stratégie intelligente élaborée, ici et maintenant, à partir des informations disponibles en situation d'apprendre,
- le sens donné aux activités n'est pas juste ou erroné, mais est, à partir des informations disponibles, une élaboration intelligente des significations, de l'orientation et de la valeur de l'activité proposée,
- le malentendu sociocognitif n'est pas une mauvaise compréhension de ce qui est attendu par l'école, mais une ambiguïté entretenue par l'école entre l'implicite et l'explicite de ce qu'elle attend.

Le rapport au savoir est une stratégie rationnelle

Tout être vivant, pour survivre, recourt nécessairement à la même stratégie : soumettre son action à l'analyse de la situation, même si cette analyse se fait le plus souvent de manière non consciente, non explicite. Une analyse de la situation qui repose sur la mise en relations entre d'une part ce qu'on sait déjà, nos expériences passées accumulées sous forme de « savoirs », nos représentations, dans le sens où nous rendons présentes nos expériences passées, et d'autre part, les informations liées à la situation présente, les indices qu'on peut lire dans ce qui nous arrive ici et maintenant. C'est dans cette relation où chaque pôle revêt une égale importance que s'élabore la stratégie. Et la stratégie déployée est toujours « intelligente », juste, adaptée à la situation en fonction des éléments dont la personne dispose. Ce n'est donc pas la personne qu'il faut changer ou la stratégie qu'il faut corriger, mais bien la situation qui est à repenser.

Le petit d'homme n'est pas programmé. Il est donc nécessairement amené à (se) faire du savoir sur son environnement pour s'y adapter (ou le changer). Et il ne peut faire du savoir nouveau pour lui qu'à partir de qu'il « sait » déjà et du rapport de ce savoir à la nouvelle situation dans laquelle il se trouve. Pas seulement. Il va aussi faire du savoir nouveau pour lui parce qu'il est animé d'une force intérieure qui le pousse à lever le voile, à regarder derrière la porte, à connaître, parce que son Désir le mobilise. Il y a donc une dimension sociologique dans le rapport au savoir : de quel « savoir » dispose-t-il déjà en fonction de son histoire personnelle et comment ce savoir interagit avec les situations, scolaires ou non, dans lesquelles il

est plongé, et une dimension psychanalytique, le mystère de cette force intérieure, ce qui l'anime, ce sur quoi va porter son Désir.

Dans le rapport au savoir, il y a donc du déterminé sociologique, du prévisible, du maîtrisable : toute histoire de vie personnelle s'inscrit dans une histoire collective, de genres, de classes sociales, de peuples. Chacun, dans ses expériences passées, en famille principalement, mais aussi dans ses différentes relations sociales et à l'école, chacun a vécu, de manière plus ou moins répétée ou non, plus ou moins identique ou diverse, différentes façons de vivre tel ou tel rapport au travail, à l'autorité, à l'école, à l'interaction (à soi et aux autres), à la langue, aux médias, aux écrans, à l'apprentissage, à l'usage des connaissances, au monde...

Par exemple, si on considère que le travail, c'est l'usage de soi par soi pour les autres, quelles expériences de travail et de légitimité de la peine qu'on se donne sont vécues en famille? Ou encore, si l'autorité, c'est le pouvoir de faire penser ou de faire accomplir par l'autre ce qu'il n'aurait pas pensé ou fait sans cette prégnance, quelles expériences d'élaboration de la règle et de son observance ou non sont vécues en famille, quel type de relation est la plus fréquente, complémentaire ou symétrique? Ou encore, quelles expériences de communication en famille sont vécues, comment se construit ou non le sens de ce qui est vécu ensemble, quels sens sont partagés comment, quelles expériences de l'oral et de l'écrit et de leurs usages sont vécues ou non?

Ce système de dispositions (dans le sens d'être disposé à) et de représentations (dans le sens de mobilisation des expériences passées pour interpréter les présentes), ce système de dispositions et de représentations, donc, n'est pas le rapport au savoir, il est le savoir à mettre en rapport avec la situation nouvelle, avec la situation où il s'agit d'apprendre un savoir nouveau à partir du savoir déjà là.

La situation nouvelle d'apprentissages nouveaux va être interprétée par ce système de dispositions et de représentations à partir de tous les indices signifiants accessibles en termes également de rapport au travail, à l'autorité, à l'école, à l'interaction (à soi et aux autres), à la langue, aux médias, aux écrans, à l'apprentissage, à l'usage des connaissances, au monde... Le rapport au savoir est alors la stratégie élaborée pour répondre à cette situation nouvelle à partir de l'interaction entre un système de dispositions et de représentations et les indices signifiants liés à cette situation nouvelle. C'est cette interaction, ce rapport au savoir, qui permet à l'élève de construire du sens à ce qui lui arrive ici et maintenant, en classe ou dans n'importe quelle situation d'apprendre.

Mais dans le rapport au savoir, il y a aussi de l'indéterminé psychanalytique, de l'imprévisible, du non maîtrisable : toute histoire personnelle est singulière, l'objet du Désir de chacun restera à jamais obscur pour l'éducateur qui voudrait l'imposer. L'enfant, le jeune peut tout à coup attribuer de la valeur à tel ou tel objet d'apprentissage, à telle ou telle activité et s'y investir totalement pour autant que l'école ne réprime pas ce Désir. L'enseignant, l'école doit accepter de se laisser surprendre par cet imprévisible, doit laisser la place au Désir. Le mieux que l'enseignant puisse faire, c'est de Désirer lui-même, désirer savoir, et espérer que chez l'enfant, chez le jeune naisse le désir du désir de l'autre.

Le rapport au savoir ainsi conçu dans ses deux dimensions, sociologique et psychanalytique, permet de comprendre l'importance déterminante, pour

apprendre ou non, pour réussir ou non, du sens donné par chacun, élèves et enseignant, aux activités scolaires.

Le sens donné aux activités est une élaboration intelligente

Le rapport au savoir, la stratégie d'adaptation à une nouvelle situation d'apprendre, c'est à la fois le sens donné à ce qui arrive et l'activité comportementale et mentale face à cette nouvelle situation. Sens et activité comportementale et mentale sont en interaction cohérente. L'activité découle du sens et le sens se construit dans l'activité.

Le sens, c'est à la fois les significations que prennent les indices perçus par l'élève dans cette situation nouvelle, l'orientation (en termes de trajet) que donnent ces indices à la situation et la valeur attribuée à l'un ou l'autre élément de cette situation d'apprentissage. Ces indices perçus par l'élève peuvent confirmer ou faire rupture par rapport à son système de dispositions et de représentations. Par exemple, si un élève vit en famille des situations de dépendance à l'autorité, il est probable qu'il cherche à l'école pour orienter son travail des indices d'infirmité/confirmation de la part de l'enseignant. Si l'enseignant répond favorablement à ses attentes, il confirme et renforce ainsi durablement cette disposition. S'il renvoie l'élève à son propre raisonnement, il remet en question cette disposition et provoque chez l'élève une rupture qui favorise son émancipation (pour autant que d'autres facteurs soient réunis aussi).

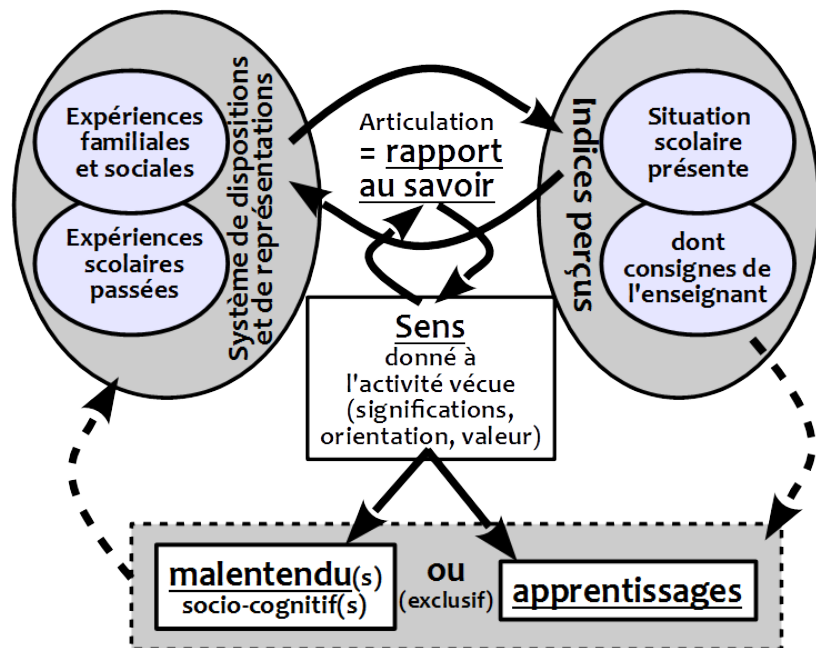
De l'interaction entre système de dispositions et de représentations et indices perçus, l'élève va ou non associer la nouvelle situation d'apprentissage, son contenu ou un ou l'autre de ses éléments à d'autres choses déjà vécues. La nouvelle situation d'apprentissage va prendre de la signification à partir d'autres choses et/ou donner de la signification à d'autres choses qui apparaissent alors différemment. Il peut aussi ou non échanger avec d'autres (autres élèves, parents...) la signification qu'il donne à cette nouvelle situation d'apprentissage. Il construit ou non des significations (et lesquelles?) par l'association avec d'autres choses et/ou par l'échange avec d'autres. Si la situation d'apprentissage n'explicite pas la nécessité de rendre les choses signifiantes par des associations, des mises en lien ou par des échanges et de mettre ces significations à l'épreuve, l'élève qui n'y a pas été préparé en famille peut continuer à « fonctionner » sans cela et ne pas apprendre.

De l'interaction entre système de dispositions et de représentations et indices perçus, l'élève va ou non situer la nouvelle situation d'apprentissage dans un trajet avec une origine et une destination, une évolution avec un début et une suite, un avant et un après cette nouvelle situation. Si la situation d'apprentissage n'explicite pas la nécessité de mettre ces éléments nouveaux en perspective, et de mettre cette perspective à l'épreuve, l'élève qui n'y a pas été préparé en famille peut continuer à « fonctionner » sans cela et ne pas apprendre.

De l'interaction entre système de dispositions et de représentations et indices perçus, l'élève va ou non attribuer de la valeur à la situation d'apprentissage ou à l'un ou l'autre de ses éléments, va ou non décider de mobiliser son énergie sur l'une ou l'autre chose. Si la situation d'apprentissage et l'implication de l'enseignant, son propre désir, ne suscite pas le désir d'apprendre de l'élève, n'oriente pas l'énergie

de l'élève sur l'objet d'apprentissage, l'élève qui n'y a pas été préparé en famille peut continuer à « fonctionner » sans cela et ne pas apprendre.

Si la situation d'apprentissage ne favorise pas chez l'élève la construction du sens, c'est-à-dire l'association et l'échange de significations, la mise en perspective de l'apprentissage et le désir de l'apprentissage lui-même, l'élève qui n'y a pas été préparé en famille va construire du sens à partir des éléments à sa disposition, va être piégé par les malentendus entretenus par l'école et l'enseignant.



Le malentendu est une ambiguïté entretenue par l'école sur le sens de l'activité

Le malentendu sociocognitif n'est pas une mauvaise compréhension de ce qui est attendu par l'école, mais une ambiguïté entretenue par l'école entre l'implicite et l'explicite de ce qu'elle attend.

Les quatre types de malentendus sociocognitifs

Sur base des apports de l'étude « Sortir de l'implicite, travailler les malentendus. Vous pouvez répéter? » (CGé, 2017), des analyses réalisées lors d'une formation « Rapports au savoir et malentendus scolaires » animée dans une école bruxelloise et des travaux de recherche (e.a Escol²), nous avons opéré une tentative de classement pour mieux comprendre les malentendus sociocognitifs : les malentendus scolaires, didactiques, langagiers ou sémantiques, disciplinaires.

Afin de valider ce classement, nous avons, dans un premier temps, tenté de les définir, puis, dans un second temps, nous avons testé et complété nos quatre définitions inachevées à partir des situations de classe communiquées et analysées dans le cadre de nos formations ou sous la forme d'articles dans la revue TRACeS de ChanGements. Ainsi les définitions des quatre types de malentendus et de ce qui les constituent se sont précisées.

Un travail d'aller-retour, croisé avec des apports de la recherche en sociologie et en sciences de l'éducation, nous a ensuite permis peu à peu de pointer une série de symptômes présents dans ces malentendus, mais aussi d'identifier les causes de chacun d'eux.

Ces catégories ne sont pas étanches et un malentendu dans telle situation peut très bien être à la fois didactique et langagier, par exemple. Mais il nous semble

² L'équipe ESCOL (Éducation et scolarisation) regroupe des enseignants-chercheurs et chercheurs associés exerçant pour la plupart à l'Université Paris 8 Saint-Denis ou à l'Université Paris-est Créteil - ESPÉ de l'Académie de Créteil. Les travaux menés dans le cadre de cette équipe visent pour l'essentiel à étudier et mieux comprendre le renouvellement des processus de production des inégalités sociales et sexuées en matière de scolarisation et d'accès aux savoirs et aux modes de travail intellectuel.

intéressant de distinguer les sources possibles de malentendus afin de mieux analyser ce qui se passe en classe et mieux les éviter.

Pour chaque forme de malentendu, nous proposons :

- une courte définition,
- une ou plusieurs illustrations tirées du terrain de l'enseignement obligatoire ou supérieur,
- une identification des symptômes et de ce qui est à la source du malentendu,
- une ébauche de points de vigilance ou pistes de travail.

Malentendus scolaires lorsque les rapports à l'école, au travail d'apprendre, à la connaissance ne sont pas favorables aux apprentissages.

Illustration A

Cette après-midi, les 22 élèves de ma classe de 2e primaire sont souriants : je leur avais annoncé ce matin qu'ils allaient savoir de combien ils avaient grandi depuis leur entrée en 2e maternelle. (...). Ils sont tous motivés pour se mettre au travail. Mais se mettre au travail pour apprendre quoi ? C'est la question que je leur pose. Six doigts se lèvent immédiatement : ce sont ceux de Louise, Léo, Ulysse, Manon, Émilien et Mia. Six enfants « bobos », raccourci qui, dans ma bouche, ne signifie pas « bourgeois bohème », mais bien « élève dont la famille est apte à construire son enfant comme élève, avant même qu'il soit scolarisé et tout au long de sa scolarisation »... « Bobos » c'est quand même un peu synonyme et c'est plus simple à dire !

Je ne les interrogerai pas. C'est à Kelly (une « populo »... élève dont la famille n'est pas apte... « Populo », c'est quand même un peu...) qui ne lève pourtant pas le doigt, que je demanderai de dire ce qu'elle pense apprendre. « On va prendre son bâton, on va faire une ligne, on va voir. » Elle n'en dira pas plus.

C'est parce que beaucoup d'enfants dans une classe obéissent à tout ce que demande l'enseignante, sans jamais se demander ce qu'ils vont apprendre en effectuant la tâche que j'ai pris l'habitude de poser presque toujours cette question avant de commencer l'activité (...).

V., Baudrenghien, *Mesurer... Tout un apprentissage*, dans TRACeS de ChanGements n° 224, Didactique en milieux populaires, janvier-février 2016.

Illustration B

« Perrine et Baxter glissèrent le long du fleuve. Bientôt, ils entendirent un drôle de bruit, un grondement sourd. Ce n'était pas le grondement d'un volcan. Ce n'était pas le fracas du tonnerre. Quel était ce danger qui les menaçait ? C'était une énorme chute d'eau qui allait les emporter, Baxter et elle ».

Ce texte fait partie d'un album illustré pour enfant que nous lisons en classe, séquence après séquence, dans le cadre d'une leçon de lecture qui a comme visée la compréhension de texte. Après la lecture, les enfants doivent entourer le mot « vrai » ou le mot « faux » placés à la suite d'affirmations. Luliana, une élève issue milieu culturellement éloigné de la culture scolaire, entoure le mot « faux » à la suite de l'affirmation « Les deux amis entendent un grondement sourd ».

Liliana est une petite fille qui apprend à lire avec difficultés. Ce jour-là, l'enseignante (une très jeune enseignante...) de remédiation est assise à côté d'elle pour l'aider à déchiffrer, tout en la laissant choisir seule les mots qu'elle désire entourer. Elle n'est pas la seule à avoir entouré le mot « faux ».

Je décide donc de renvoyer au groupe entier cette question. Malgré l'illustration qui montre une énorme chute d'eau, beaucoup d'enfants n'ont pas compris que ce que signifie l'eau qui tombe (comme eux pourraient tomber dans la cour de récréation !). Le bruit associé à une chute d'eau leur est évidemment encore plus inconnu. Des enfants ou moi-même renvoyons à l'illustration pour comprendre ce qu'est une chute d'eau, nous imitons le bruit d'une chute qu'on peut entendre quand on est près de cette chute ou loin de cette chute. Luliana prend tout à coup la parole (sans lever le doigt...) : « Ah, j'ai compris, de l'eau qui tombe de haut, ça fait du bruit, mais quand on est loin, on ne l'entend pas très bien ! C'est un peu comme l'orage ! »

J'en déduis que Luliana et les autres enfants qui s'étaient trompés ont compris et je demande de fermer et ranger le cahier. La jeune institutrice qui est assise à côté de Luliana me demande : « Elle ne doit pas corriger dans son cahier ? ». Maé, élève issu de milieu culturellement proche de la

culture scolaire, sans demander la parole, répond : « Mais non, c'est dans sa tête que ça doit être juste et pas dans le cahier ! »

Propos recueillis auprès de V. Baudrenghien, enseignante et militante à ChanGements pour l'égalité

Illustration C

(...) Isabelle, l'enseignante de remédiation, avait dû quitter notre classe avant que nous ayons terminé nos mesures et leurs transpositions écrites. Quand elle revient une semaine plus tard pour une nouvelle activité qui consistait maintenant à mesurer sa taille en 2e année et à écrire cette mesure, je demande à Bilal de lui expliquer ce que nous avons appris. « On a pris nos ciseaux et Véronique nous a donné des bandes, on a coupé et moi, c'est un et trois. » Aïe, ce n'est pas encore gagné pour Bilal ! Mais quand il voit à mon expression que je n'approuve pas ce qu'il vient de dire, il se reprend : « Ah ! Non, ça, c'est ce qu'on a fait ! » Il n'a pas pu dire ce qu'il avait appris !

Pour mesurer leur taille, les enfants doivent réinvestir des savoir-faire qu'ils ont appris précédemment. Quand ils devront, ensuite écrire la mesure de leur taille, ce sont des savoirs qu'ils devront utiliser. Comme d'habitude, je laisse Isabelle superviser le travail des enfants qui pourront, à mon avis, se débrouiller plus ou moins seuls et je m'occupe des enfants plus en difficulté. Alors que je laisse Kelly prendre les centimètres pour mesurer les 23 centimètres supérieurs à un mètre (elle aurait dû prendre 2 décimètres puis 3 centimètres) et que je demande à Bilal de dire ce que Kelly fait (longtemps et avec beaucoup de difficulté... reporter 23 fois un centimètre, c'est long et peu précis !) j'entends ma jeune collègue « aider » un enfant : « Non ! Prends d'abord le mètre, pose-le ici. » Elle montre une extrémité du bâton. « Prends le décimètre. Pose-le ici. Encore une fois ! Ah ! Non ! Il faut les mettre bout à bout ! Bien, maintenant prends un centimètre et pose-le là... etc. » Pascal fait tout ce que lui demande Isabelle qui me dira à la fin de l'activité : « C'était difficile pour Pascal, mais il y est arrivé ! » Arriver à quoi ? A-t-il appris ou réussi ? (...)

V., Baudrenghien, *Mesurer... Tout un apprentissage*, dans TRACeS de ChanGements n° 224, Didactique en milieux populaires, janvier-février 2016.

Faites le test, interrogez des élèves et des enseignants sur leur rapport à l'école et vous aurez sans nul doute autant de représentations que de personnes interrogées.

Dans les petites sections, il n'est pas rare d'entendre dire dans les paroles des élèves qu'ils viennent pour « jouer et être avec les amis », puis à mesure qu'ils montent dans les niveaux d'enseignement, ce rapport évolue et, pour certains, se rapproche des messages de l'école : « on est là pour apprendre à lire, écrire, compter, calculer » ; « on est là pour apprendre des choses utiles pour notre métier »...

Mais la raison d'être de leur présence à l'école peut prendre un chemin opposé à ces représentations, quand l'élève, face à des difficultés récurrentes d'apprentissage et/ou d'intégration depuis la maternelle, développe un ressentiment négatif vis-à-vis de la chose scolaire et dit : « l'école, c'est une perte de temps », « il n'y a aucune utilité au cours », « à quoi ça sert de travailler » ; « j'y vais parce que je suis obligé ». Ces dernières paroles sont bien loin des messages de certains enseignants qui présentent l'école comme « un lieu où l'on apprend à penser », « un passage pour la réussite future », ou encore « un espace/temps pour apprendre à vivre en collectivité et devenir un citoyen de demain »...

Mieux connaître les motivations ou le rapport à l'école de l'élève et de l'enseignant devient intéressant dans la mesure où il permet d'interroger leur rapport respectif au travail d'apprendre et à la connaissance. Pour chacun de ces acteurs scolaires, c'est quoi travailler, c'est quoi apprendre à l'école et qu'est-ce

qu'on y apprend? Toutes les postures d'apprenant ou d'enseignant permettent-elles d'apprendre?

Comme nous montre la recherche, certains élèves de milieux populaires adoptent depuis l'école maternelle une posture normalisante³, c'est-à-dire « productrice de conformité comportementale ou intellectuelle ». Cette posture peut s'expliquer par des propriétés⁴ de la « classe populaire » :

- des propriétés de position sociale : tâche d'exécution ; expérience de la subordination et de la domination ;
- des propriétés culturelles : « une culture ne reposant pas sur une primauté d'une tradition écrite et scolaire, mais sur des contenus élaborés à partir d'une pratique non théorisée, non objectivée, et véhiculée par une transmission orale »⁵ ; l'apprentissage d'un métier sur le tas, en imitant les autres, en se débrouillant pour faire comme eux.

Ainsi au cours d'activités scolaires, les élèves de milieux populaires s'astreignent par exemple à bien se comporter⁶, à bien exécuter une consigne, à bien remplir leur feuille, à bien ranger, à bien faire leurs devoirs, à bien répéter mots à mots ce que l'enseignant leur apprend ou encore à identifier la bonne réponse, la reproduire et l'étudier par cœur.

Se soumettre à la règle, se conformer en imitant les autres et en exécutant des procédures ou des consignes concourt donc pour ces élèves à les mettre dans une attitude ou une posture qui les éloigne des réels enjeux d'apprentissage, et cela de façon d'autant plus forte que les enseignants développent à l'insu de leur plein gré des dispositifs qui renforcent activement ces attitudes ou postures⁷.

C'est ce qui peut arriver dans le cadre d'activités où, par exemple, les élèves remplissent des fiches d'exercices de mathématiques ou de français et, à partir des résultats, ils sont sensés déduire ou comprendre une règle mathématique ou grammaticale. Faire un travail de déduction de manière régulière amènerait ces élèves à intégrer progressivement qu'apprendre c'est finalement deviner.

De même, quand, au terme d'une leçon de compréhension à la lecture (illustration B), l'enseignante de remédiation insiste auprès de sa collègue chargée du cours sur l'importance d'indiquer la bonne réponse dans le cahier de Luliana, cela amènerait certains élèves à assimiler qu'apprendre c'est bien remplir sa feuille.

³ À opposer au terme normatif, car « producteur d'activité de pensée ». Voir J.-Y. ROCHEX dans l'article *Écoles en milieu populaire : quelles pistes de travail ?*, TRACeS de ChanGements, 163, Pédagogie pauvre, novembre-décembre 2003.

⁴ J., CORNET, Th., DIEZ, *Peut-on -encore- parler de « classes populaires, d'après un article de O. SCHWARTZ*, dans TRACeS de ChanGements n° 205, Classes sociales, avril-mai 2012.

⁵ Idem

⁶ Du moins pendant une période, car pour certains élèves ayant compris que l'école n'est pas faite pour eux ou que l'on n'attend plus rien d'eux, c'est la révolte !

⁷ *La construction des inégalités scolaires, au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, sous la direction de J.-Y. ROCHEX et J. CRINON, Presses Universitaires de Rennes, 2001.

Dans l'illustration C, « apprendre » prend encore une tout autre dimension. On peut lire que, face à ce qui semble être des hésitations ou des difficultés de l'élève, l'enseignante fait le choix de lui dicter précisément comment il doit procéder pour bien mesurer sa taille. Ainsi, elle permet à l'élève de réussir la tâche, mais qu'a-t-il appris de cette situation où l'enseignante lui porte ce type d'assistance ?

Toutes ces illustrations donnent à voir comment l'élève, à partir des interactions de son système de représentations et de dispositions en lien avec les indices perçus dans les activités, il intègre petit à petit des attitudes ou postures peu favorables à l'apprentissage.

D'autres interventions de l'enseignant liées à ses représentations du vécu des élèves de milieux populaires peuvent également influencer les mises au travail. En les considérant comme des « pauvres petits malheureux qui ont la vie difficile », l'enseignant, comme évoqué dans la situation de classe où l'élève doit mesurer (Illustration C), peut être tenté de leur rendre la vie plus facile en leur proposant des activités simplifiées et découpées en mini tâches. Le risque est alors que ces mini-tâches ne deviennent pour l'élève qu'une succession d'actes techniques perdant de leur sens au niveau de l'apprentissage. La réduction des exigences et la simplification des tâches conduisent finalement l'élève à ne pas apprendre la même chose que les autres camarades, et sont une façon active de produire des inégalités scolaires.

Sur base des difficultés rencontrées par l'élève, l'enseignant doit d'abord essayer de comprendre ce qu'il se passe et éventuellement développer d'autres situations ou d'autres dispositifs permettant de revenir, par d'autres voies, à la visée souhaitée. Maintenir ses exigences sur l'enjeu d'apprentissages est primordial, tout en acceptant que certains élèves ne l'atteignent pas en une fois.

Comme nous l'évoquerons plus en détail pour le malentendu didactique, on peut aussi constater un certain nombre de dérives dans le cadre des pédagogies actives qui, certes, conduisent les élèves à être actifs, mais qui si l'enseignant ne prend pas soin de l'activité de recherche et de la consigne les enferment dans des attitudes conformistes ou de soumission à travers des procédures et des tâches à exécuter (e. a. souligner, entourer, découper, colorier...) au détriment de la visée d'apprentissage.

Pour éviter de piéger les élèves dans cette forme de malentendu scolaire, l'enseignant doit être attentif à les aider à construire à la fois le sens de leur présence à l'école, mais aussi à comprendre qui sont ces savoirs et quels sont les processus ou quelles sont les démarches mentales à mettre en œuvre pour atteindre les visées d'apprentissage. Parmi les pistes possibles à explorer, il y a veiller à :

- identifier avec les élèves ce qu'ils vont apprendre et pourquoi/pour quoi ils vont l'apprendre en début et/ou en cours d'activité ;
- éviter des mises en situation et des activités (de recherche) qui orientent les élèves dans le « faire » ou l'« exécution » au détriment de l'enjeu d'apprentissage ;
- s'arrêter et mettre en évidence le processus ou le chemin suivi par les élèves pour construire le savoir ou la compétence.

Concernant cette dernière piste, certains enseignants ont développé des pratiques où, par exemple, ils font revivre aux élèves une même séquence de travail en leur fournissant les résultats de leur recherche ou les réponses obtenues, avec comme nouvelle consigne de se centrer sur la démarche et de la détailler le plus précisément possible. D'autres enseignants, quant à eux, proposent au terme d'une activité de formuler dans un carnet ce qu'ils ont appris. Organisé de façon régulière, ces temps de travail permettent à l'élève de mieux identifier, au fur et à mesure, ce qu'il a appris, comment il a appris, comment il a levé les obstacles.

Malentendus didactiques lorsque l'enjeu/la visée d'apprentissages disparaît au profit des procédures (consignes) et/ou du produit (résultat final) et/ou de l'obtention puis de la reproduction de la bonne réponse.

Illustration D

C'était au début de mon cours de sciences sociales en BAC1 sciences humaines. Pour travailler les notions de justice et de démocratie, j'avais proposé 20 normes, règles ou lois pour lesquelles chacun devait noter s'il trouvait cette « loi » très bonne, bonne, mauvaise ou très mauvaise. Exemples : liberté de circulation pour les sportifs professionnels (arrêt Bosman faisant jurisprudence) ou encore obligation pour chacun des enfants de faire l'entretien de sa chambre dans la famille Dupont (décision de madame Dupont).

Ensuite, par groupes de 5, ils devaient comparer leurs réponses et débattre pour expliciter (tiens donc !) les critères de légitimité de ces « lois ». Les objectifs d'apprentissage étaient doubles : des objectifs de savoir et des objectifs de savoir-être. Je voulais construire le concept de démocratie en travaillant les critères de légitimité formelle (comment la décision a été prise) et les critères de légitimité substantielle (les valeurs au nom desquelles la décision a été prise). En principe, en débattant du pourquoi ils trouvaient que c'était une bonne loi ou non, ils devaient arriver à ces critères de légitimité. Dans la mise en commun, je devais simplement veiller à la rigueur et à la précision de la formulation (par exemple distinguer démocratie directe pour un conseil de classe et démocratie représentative pour le parlement ou encore opposer la liberté de l'arrêt Bosman à l'égalité de la famille Dupont).

Je voulais également travailler une disposition fondamentale en sciences humaines : la capacité à prendre distance par rapport à soi. Je voulais transformer les adhérences à des valeurs implicites ou à des conventions sociales héritées de la famille en adhésion personnelle consciente et réfléchie. Bref, je voulais faire un travail d'émancipation. Et, comme dans les groupes, cela a discuté ferme, qu'il a fallu les arrêter, que ces débats interrogeaient les évidences et que les critères ont été bien explicités, il me semblait que chacun avait progressé dans sa liberté de pensée. Vive les pédagogies actives !

À l'examen de janvier, je leur ai donné 5 nouvelles règles ou lois et leur ai demandé de justifier en quoi elles étaient démocratiques ou non, en variant et multipliant les critères de légitimité. 90 % d'échecs... La majorité s'est contentée de développer son point de vue personnel comme dans le début de l'activité, avant le travail d'explicitation des critères et de construction du concept de démocratie. Un pédagogue dirait que le niveau taxonomique de l'évaluation était trop élevé. Il ne s'agit pourtant que d'une application, pas d'un transfert. Ce n'est donc pas cela. D'autres pourraient dire que le niveau de formulation final était trop élevé et qu'il y avait un problème de compréhension. Ce n'est pas cela non plus. Pour moi, c'est le sens même de l'activité qui n'a pas été compris. Sa signification a été comprise (l'explicitation des critères dans le débat a donné sens à ce débat), mais pas son orientation ni sa valeur. L'explicitation des critères n'a pas orienté différemment leur réflexion, l'après n'était pas subjectivement différent de l'avant. La valeur intellectuelle, la puissance euristique, le gain d'abstraction du travail d'explicitation (la généralité des critères, leur pertinence pour évaluer n'importe quelle règle ou loi) n'ont pas été perçus. Pourquoi ?

À mon sens, surtout parce que l'activité a si bien marché ! Ce qui subjectivement pour eux a pris de la valeur, c'est le plaisir à débattre avec de nouveaux copains de classe. Cela a pris tellement d'importance que le reste ne pouvait plus en avoir. (...).

J., Cornet, Expliciter, dans TRACeS de ChanGements n° 224, Didactique en milieux populaires, janvier-février 2016.

Illustration E

Une autre exemple plus succinct tiré du niveau fondamental met en avant que certains élèves ne perçoivent pas qu'à travers l'activité de pâtisserie dont le but est de produire des biscuits, la visée est, quant à elle, d'apprendre les quantités.

Illustration F

M (enseignante) : Les antonymes, c'est les mots de sens contraire. D'accord, on les appelle les antonymes. Il faudra bien se rappeler ce mot. D'accord ?

Un élève : Les antonymes ?

M : C'est des mots qui ont des sens opposés. C'est la même chose que des mots de sens contraires.

Un élève : C'est-à-dire, fort et faible ?

M : Par exemple. Mais justement, tu vois, il fallait qu'on mette des exemples.

(L'enseignante montre sa feuille aux élèves)

M : Là comme les synonymes, ils appartiennent à la même classe grammaticale. Donc, tu nous as dit R, quel est l'antonyme de fort ?

Un élève : Faible.

(L'enseignante écrit le mot au tableau, puis retourne devant la classe et montre sur la feuille où les enfants doivent écrire le mot)

M : Vous l'écrivez ici le deuxième exemple.

(L'enseignante se déplace dans la classe pour montrer à certains élèves où mettre les antonymes sur la feuille)

M : Ensuite, il faudrait qu'on en trouve un autre exemple. Il faut en mettre au moins deux. N, tu écris l'exemple là ! Fort et faible.

(Des élèves lèvent le doigt depuis un petit temps et cherchent l'attention de l'enseignante).

(L'enseignante va se placer derrière N et lui montre où elle doit écrire)

N : Je l'ai écrit là.

M : Non, là tu as écrit fort ou costaud. Ce sont des synonymes.

(L'enseignante retourne se placer devant la classe. Jusqu'à la fin de la séance, elle ne retourne plus écrire les propositions des élèves au tableau)

M : Oui.

Un autre élève : Maitresse et maitre.

M : Alors maitresse et maitres, ce n'est pas vraiment un contraire. Lui, c'est une femme. Maitre, c'est un homme. Mais, ils font le même métier. Ce n'est pas vraiment le sens opposé.

M : Robin ?

L'élève : Soleil et pluie.

M : Soleil et pluie ? Alors, c'est vrai que c'est un mot différent, mais la pluie c'est quelque chose qui est totalement différent du soleil. Ce n'est pas l'opposé. Le mot n'a pas le sens opposé. Tu comprends ?

Un élève : Mort et vivant ?

M : Mort et vivant...

Un autre élève : Mort-vivant.

(Inaudible)

(L'élève regarde ce que son camarade de banc a noté)

M : Robin, tu as un autre exemple ?

(Inaudible)

Un élève : Homme et femme.

Un élève : Fou et intelligent.

M : Fou et intelligent.

Un élève : Mauvais et bon.

M : Mauvais et bon.

Un élève : Petit et gros.

(L'enseignante fait non de la tête. Certains élèves font plusieurs propositions qui sont inaudibles et l'enseignante marque son désaccord en bougeant la main)

Un élève : Grand et mince.

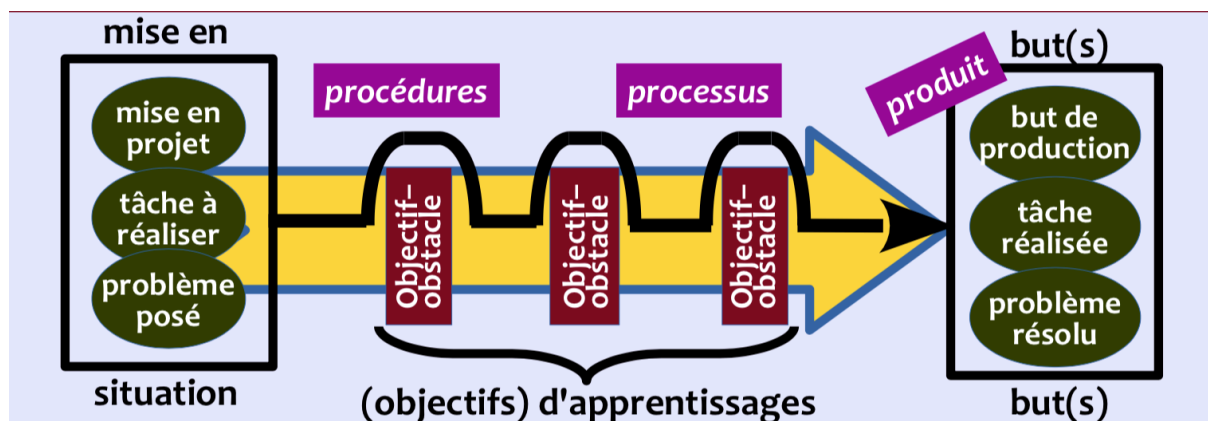
Retranscription d'une séquence vidéo tirée de la Plateforme Néopass@ction, Institut Français de l'Éducation, Maud, enseignante en cours préparatoire, anime une séquence à propos des antonymes.

Chacune de ces situations, qu'elles soient de type pédagogie active ou de type transmissif, permet d'interroger la pertinence de l'enjeu d'apprentissage et/ou les moyens que l'enseignant met en œuvre pour y arriver.

Dans l'illustration D, débattre pour expliciter les critères de légitimité de lois est-elle la seule procédure pour permettre d'atteindre les objectifs de savoir et de savoir-être imaginés par l'enseignant ? Et dans l'illustration E, si les procédures (manipuler et peser des ingrédients) et la production (des biscuits) permettent une plus grande implication, ne constituent-elles pas un obstacle pour certains élèves qui voient leur attention détournée des enjeux d'apprentissages (apprendre les quantités) ? Enfin, dans le cas de l'illustration F, n'est-ce pas à la fois le choix de l'enseignante de travailler les antonymes et la modalité pour y arriver qui mettent la majorité des élèves dans une posture attentiste ? Que vise l'enseignant dans cette dernière situation ? Améliorer le vocabulaire, respecter le programme, jouer avec les mots ou... ? Pour éviter ces impasses ou ces pièges pédagogiques, sur quoi doit porter l'attention des enseignants ?

Pour l'enseignant, il s'agit d'empêcher deux attitudes par rapport au travail scolaire qui sont à la fois des attitudes positives et de bonne volonté de la part des élèves et néfastes à leurs apprentissages : l'attente de la bonne réponse à mémoriser ou l'accueil passif d'un discours non interrogé d'une part, et d'autre part le respect scrupuleux des prescriptions, l'exécution non réfléchie des consignes. Pour le dire autrement, il s'agit de détourner l'attention du résultat attendu pour le tourner davantage sur le chemin pour y arriver⁸.

⁸ Le développement est tiré d'un texte sur *les fondamentaux relationnels* produit dans le cadre des travaux du Pacte d'excellence.



Dans le rapport entre procédures (e. a. consignes), processus (démarches mentales) et produit (résultat final), il s'agit de faire comprendre que tant le respect des procédures que la réalisation du produit ne sont que des prétextes à travailler le processus.

Il faut que l'élève apprenne, et c'est la responsabilité de l'enseignant de veiller que pour apprendre, deux attitudes contradictoires et complémentaires doivent être entraînées : l'implication personnelle dans le travail scolaire, dans la réception de ce qui est transmis ou dans la recherche de la solution de l'exercice ou du problème posés et la distanciation par rapport à son propre travail, le regard réflexif sur soi-même dans le travail.

L'élève doit apprendre, et l'enseignant doit l'y aider⁹, à :

- respecter les consignes, accepter les codes et conventions, et en même temps à...
- se jeter dans le travail, l'écoute active ou l'activité proposée, s'y livrer, s'y impliquer, y impliquer toute sa personne, et en même temps à...
- dire ce qu'il est en train de faire, pourquoi il le fait et comment il le fait, à expliciter le sens qu'il y voit personnellement et l'importance que cela a à ses yeux, et en même temps à ...
- dire ce que l'école en attend, pourquoi l'école le lui propose et comment elle le lui propose, à en expliciter le sens scolaire et les comptes que l'école lui en demandera.

Pour s'assurer que l'implication ne nuise pas à la distanciation, que l'attitude ou la posture première n'empêche pas la posture seconde, il faut que l'enseignant soit vigilant à mettre en place des stratégies d'enseignement qui tiennent compte¹⁰ :

- que la mise en situation favorise la plus grande implication personnelle possible, que l'apprenant s'engage intensément dans l'activité (attitude première),

⁹ Ceci est développé dans le chapitre 6 de J. CORNET et N. DE SMET, *Enseigner pour émanciper, émanciper pour apprendre*, ESF 2013.

¹⁰ J., CORNET, *Rapports au savoir des milieux populaires*, intervention Poitiers, juin 2015.

- que les procédures ou consignes (ressources et contraintes) doivent être conçues pour empêcher les stratégies de travail inefficaces :
- difficile d'atteindre le but en appliquant simplement les procédures,
- pas de « bonne réponse » unique, but le plus ouvert possible,
- évaluation du produit uniquement formative et par comparaison des produits,
- que si plusieurs activités sont nécessaires à l'acquisition d'un concept, l'enseignant doit veiller à leur articulation et aux liens qui les unissent et qui ne sont pas toujours perçus par les élèves,
- L'explicitation doit principalement porter sur la distinction entre visées et buts (attitude première),
- La scolarisation doit principalement porter sur le recul réflexif, l'explicitation du processus ou de la démarche mentale, et des rapports entre procédures, processus et produit (attitude seconde).

Malentendus langagiers/sémantiques lorsque l'élève ne partage pas le sens de la commande de l'enseignant ou ne perçoit pas ou perçoit autrement l'action ou la démarche mentale qu'il doit mettre en œuvre pour réaliser une consigne ou une tâche.

Les malentendus langagiers peuvent trouver leurs sources à deux niveaux :

La langue de scolarisation

Illustration G

Assis au coin à paroles, les enfants de première année primaire attendent ma consigne d'écriture : « Vous allez écrire le portrait d'une mamie. De quoi allez-vous parler dans votre texte ? »

De nombreux doigts se lèvent. Le mot « portrait » semble connu ! J'interroge Safia qui agite le doigt avec insistance : « Je vais la dessiner. » Je reprends : « Je n'ai pas demandé de dessiner une mamie. Vous allez écrire un texte pour décrire votre mamie. De quoi vas-tu parler dans ton texte, Safia ? » Elle persiste : « Je vais la dessiner ! ». J'abdique : « Et bien, si tu la dessines, à quoi vas-tu faire attention ? » « À ne pas rater ! »

Le malentendu s'est installé. D'abord, parce que Safia est persuadée qu'un portrait, c'est un dessin, sans doute parce qu'elle en a dessiné un en maternelle. Ensuite, si j'ai utilisé l'expression « faire attention à quelque chose » dans le sens « d'observer quelque chose », elle l'a comprise comme « prendre garde à, faire gaffe à ».

V., Baudrenghien, *Perles de langage ou indices pour l'enseignant ?*, dans TRACeS de ChanGements n° 232, septembre-octobre 2017.

Illustration H

L'évaluation écrite d'un cours de philosophie en FOPA (master en sciences de l'éducation à l'UCL) requiert chaque année des étudiants qu'ils puissent comparer des auteurs entre eux en mettant leurs idées éducatives en dialogue. Si la tâche inquiète régulièrement une bonne partie de l'auditoire par son aspect « littéraire » - entendez une question ouverte à traiter sur plusieurs pages sous forme de texte continu avec libre choix des auteurs et des enjeux - elle suscite tout aussi fréquemment un même malentendu. Par cette consigne « comparer », mon attente implicite envers les étudiants est qu'ils mettent en relation des idées en faisant des hypothèses sur leurs degrés de proximité et de différence. Or, ce travail de comparaison s'assimilera pour plusieurs d'entre eux à la demande de présenter les auteurs un à un en énonçant chaque fois tout ce qu'ils savent sur eux, voire de produire nécessairement malgré l'exigence formelle du texte continu un tableau dans lequel chaque colonne rassemble les idées d'un même auteur. Comparer c'est pour eux énumérer, additionner, pas mettre en dialogue, ce qui pour moi était justement l'objectif même du travail comparatif.

Propos recueillis auprès de Th. Michiels, chargé de projets et d'études à ChanGements pour l'égalité

Chacune de ces illustrations montre que face à un malentendu perçu, l'enseignant doit mettre au travail le premier sens que donne un élève à l'activité et se dire

que son interprétation de ce qui fait difficulté pour lui n'est qu'une hypothèse de travail et qu'il y en a sans doute d'autres.

Parmi les sources de malentendus langagiers possibles, la langue de scolarisation ou les termes utilisés par l'enseignant sont des indices qui peuvent être interprétés différemment par les élèves. En effet, il n'est pas toujours évident de dire précisément ce que l'on met derrière des termes et des actions qui consistent, par exemple, à observer, justifier, approfondir, développer, faire preuve d'originalité ou encore comme dans nos illustrations « écrire le portrait d'une mamie » ou « comparer des auteurs entre eux ».

Dans l'illustration G, le mot « portrait » dans la première partie de la consigne fait référence à un dessin et vient quelque peu brouiller la demande de l'enseignante qui souhaite que ses élèves réalisent surtout un travail descriptif sous la forme de texte.

Dans l'illustration H, l'objectif de travail « comparer » n'est, lui, pas perçu de la même manière par l'enseignant et les élèves. Lui imagine un travail de mise en dialogue voire de confrontation des idées des auteurs en faisant des hypothèses sur leurs degrés de proximité et de différence, alors que certains élèves traduisent sa commande comme étant une présentation d'auteurs et une énumération de leurs idées.

À côté de l'implicite du langage, on constate aussi que la transposition¹¹ du vocabulaire de la langue de scolarisation dans la langue du quotidien crée des ambiguïtés voire des inégalités entre élèves qui n'ont pas le même vécu en dehors de l'école. Par exemple, pour expliquer le terme de sommet d'une forme géométrique, l'enseignant fait référence au sommet irrégulier, voire arrondi d'une montagne vue en vacances. Ce parallèle aide-t-il les élèves à mieux appréhender le terme de sommet comme étant un point culminant ou un point le plus élevé d'un objet ?

Illustration I

J'ai mis en place dans ma classe de 2e primaire la démarche « A tâtons vers le rectangle » décrite par une collègue¹². Chaque enfant, rendu aveugle par un bandeau, a dans les mains une boîte (un parallélépipède rectangle). Il en découvre certaines caractéristiques (les faces qui sont plates, les arêtes qu'on suit avec le bout d'un doigt, les sommets qui piquent). Pendant cette première phase, je ne sais plus à la suite de quelle remarque d'enfant, je précise qu'on parle de tous ces aspects uniquement pour les « boîtes ».

Et l'activité continue, pendant quelques jours, plus ou moins comme celle décrite par ma collègue. Alors que les enfants dessinent chaque face de leur boîte séparément, sur une feuille quadrillée, pour que « les faces ne grossissent pas, que les pointes piquent bien et que ce soit bien droit » (premières perceptions du parallélisme et de l'orthogonalité), un enfant interrompt son dessin et m'interpelle : « Véronique, tu t'es trompée, au début de l'activité ! Tu as dit qu'il n'y avait que les boîtes qui avaient des faces, des arêtes et des sommets... C'est faux ! Je trouve que la brique (il y a une brique sur la table de présentation de la classe), elle a aussi des faces, des arêtes et des sommets !

¹¹ Dans le sens de passage dans un autre contexte.

¹² M. DE TERWANGNE, *À tâtons vers le rectangle*, dans TRACeS de ChanGements n° 174, Mathématiques, janvier-février 2006.

Beaucoup d'enfants acquiescent et se mettent à me donner des exemples de parallélépipèdes rectangles qu'ils observent dans la classe.

Propos recueillis auprès de V. Baudrenghien, enseignante et militante à ChanGements pour l'égalité

De même, le choix des mots, dans le cadre d'une activité où les élèves construisent un concept, n'est pas toujours évident pour un enseignant et peut conduire ses élèves à de nombreux malentendus. Dans l'illustration I, le malentendu, à propos du mot « boîte » lors de la construction du concept rectangle, serait sans doute resté dans la tête de plusieurs élèves si aucun d'entre eux n'avait fait la remarque. En effet, les élèves lui attribuaient le sens de l'objet matériel ou concret alors que l'enseignante lui donnait le sens d'un objet mathématique... Depuis, elle et ses élèves utilisent un nouveau mot : les « boîtes math ». Cependant, ce nouveau mot permet-il pour autant d'évacuer le malentendu sachant que le mot boîte n'existe pas en mathématique et qu'il aurait été préférable d'utiliser le mot objet ! Cette clarification est d'autant plus importante que certains élèves, comme nous l'avons décrit dans la forme de malentendu scolaire, développent un rapport de soumission à l'apprentissage et vont uniquement s'attacher à retenir le bon mot, avec, dans ce cas-ci, toutes les ambiguïtés qu'il représente.

La formulation et la précision de la consigne

Dans une classe de 4e primaire, une enseignante dispose ses élèves par groupe de trois. Chaque groupe va recevoir une boîte avec 24 centicubes et une feuille de papier quadrillé. Les consignes suivantes sont données oralement :

« Combien y a-t-il de petits cubes dans la boîte ? Bien les placer (ranger) sur la table pour que l'on puisse voir tout de suite combien il y en a. Trouver le calcul qui va avec.

Sur une feuille quadrillée, il faut dessiner comment ont été rangés les cubes. Dans l'équipe de trois, chacun a un rôle : un responsable des cubes, un dessinateur, un calculateur. Mais tous les cerveaux participent ».

Or, l'enseignant attend des élèves qu'ils forment des rectangles pour faire apparaître x colonnes ou lignes de y cubes. Puis qu'ils en dessinent une vue comme à la figure 1 et qu'ils traduisent cela par $x \times y = 24$.

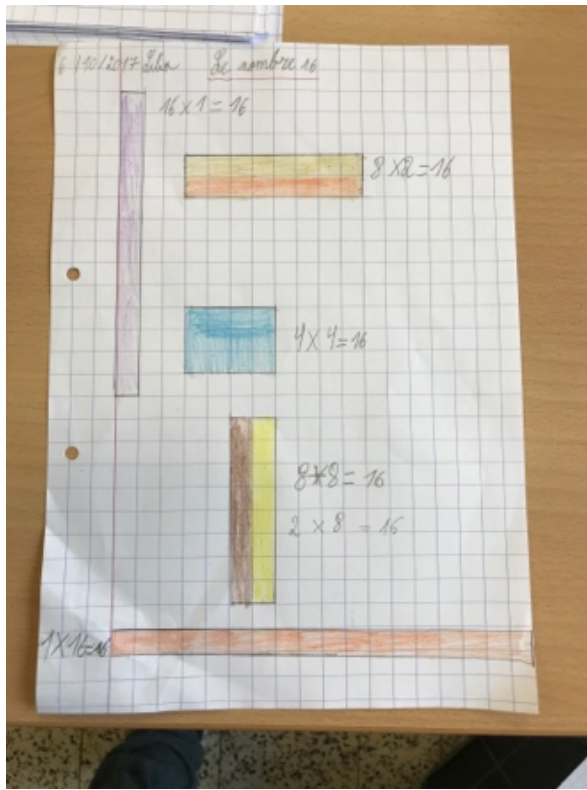


Fig. 1

Tout au long de trois séquences d'une heure, trois jours de suite, de nombreux élèves vont compter les cubes et vont faire des décompositions additives (par exemple, $10 + 10 + 4$ ou $4 + 4 + 4 + 4 + 4$) qu'ils connaissent déjà. Quand l'institutrice insiste pour que les élèves disposent leurs cubes en rectangle, certains le font comme sur la figure 2.



Fig. 2

Suite aux difficultés des élèves à réaliser ce qu'elle attend d'eux (des décompositions multiplicatives), l'enseignant est obligé d'interrompre maintes fois le travail pour donner de nouvelles consignes. Il doit également faire le tour de toutes les tables et assister les élèves au travers de petites questions pour découper la difficulté en plus petits seuils surmontables.

Les différentes illustrations et l'analyse que nous en faisons montrent qu'il est important :

- d'éviter les transpositions entre le vocabulaire de l'école et du quotidien,
- de travailler à l'implicite de la langue et/ou à la précision du vocabulaire de travail utilisé par l'enseignant, par exemple en veillant à communiquer des consignes courtes ; à les répéter plusieurs fois et/ou à faire reformuler les élèves avec leurs mots.

Avoir cette vigilance, c'est permettre aux élèves de milieux populaires d'une part « d'accéder au langage scolaire et à travers lui au métier d'élève, et d'autre part, de développer progressivement la maîtrise de la langue¹³ ».

¹³ C., LEMOINE, enseignante, auteur du site Maternales.net

Malentendus disciplinaires lorsque l'enseignant et les élèves (et leurs parents) ne partagent pas les mêmes représentations au niveau des finalités, du contenu, des activités d'une discipline scolaire ou d'une matière.

Illustration J

Lors d'une interview, une enseignante en mathématiques en Haute École, nous confie que certains de ses élèves considèrent que « les mathématiques c'est une affaire d'équations ou de formules, que c'est un langage purement formel, et donc qu'on ne peut pas résoudre un problème en exprimant par exemple son raisonnement en français ».

Illustration K

Dans l'illustration que nous utilisons ci-dessus pour le malentendu didactique, J. Cornet fait également d'autres hypothèses pour expliquer pourquoi ses élèves sont passés à côté de l'objectif d'apprentissage souhaité. Selon lui, « d'autres éléments ont pu jouer, comme leurs représentations sociales du cours de sciences sociales (de la parlote...) et des sciences sociales comme discipline (des avis parmi d'autres) ».

Illustration L

Lors d'un échange entre une enseignante et une maman d'origine maghrébine, cette dernière lui confie qu'elle ne comprend pas pourquoi sa fille a cours de français puisqu'elle le parle quotidiennement. Dans le cadre du cours de français, travailler sur la langue ne va pas de soi. Certains élèves et leurs parents n'imaginent pas qu'au cours de français, on peut travailler sur le sens d'une phrase, d'un texte, mais aussi sur la structure de cette phrase ou de ce texte et ce que sont chacun des mots qui les composent. Pour l'école, le français est aussi un objet de travail et d'apprentissage de l'abstraction et de l'analyse.

Cette enseignante évoque également que ses élèves du secondaire exprimaient que pour eux « faire du français, c'est faire des carrés autour des mots dans une phrase ».

Propos recueillis auprès de N. De Smet, enseignante à la retraite et militante à ChanGements pour l'égalité

Illustration M

En math...

Il faut trouver l'unique et bonne réponse ;

C'est vrai ou faux, il n'y a pas d'affirmation ou d'énoncé ambivalent, il n'y a pas de discussion possible ;

On définit toujours clairement les objets qu'on étudie ou qu'on manipule ;

Il faut bien suivre les règles.

Les maths...

C'est du calcul ;

C'est déductif et rigoureux ;

C'est sérieux, ce n'est pas du bricolage ou de la fantaisie ;

C'est hyper précis, un ensemble de formules à apprendre par cœur » et des signes ésotériques.

Propos recueillis auprès de B. Jadin, enseignant en mathématique dans le supérieur et militant à ChanGements pour l'égalité

Illustration N

Début d'année académique pour une vingtaine de jeunes fraîchement sortis de l'école et désireux d'étudier la philosophie. Je les rencontre dans le cadre d'activités de lecture et travaux sur textes : l'occasion de les confronter par mes questions et par le dispositif à leurs représentations de la démarche philosophique. « C'est quoi la philo pour vous ? » Pour plusieurs visiblement, c'est s'exprimer, causer, débattre. « Débattre de quoi ? » D'après eux de tout et n'importe quoi. « Avec une exigence propre ? »... Si les réponses n'apparaissent pas aisément ici, l'un des étudiants me proposera plus tard une piste, dans un autre contexte. Je le reçois dans mon bureau suite à un exercice d'écriture qu'il a réalisé. Je le questionne sur des problèmes de forme : espacement de phrases étonnant, ponctuation décalée, usage de termes qui n'ont pas de sens dans le contexte... Il me dit que c'est son style philosophique à lui ! Faire de la philosophie, ce serait donc permettre à chacun de s'exprimer en « respectant » le discours de chacun ?

Propos recueillis auprès de Th. Michiels, chargé de projets et d'études à ChanGements pour l'égalité

Toutes ces situations illustrent diverses représentations concernant les disciplines scolaires et leur mise en œuvre. Un auteur qui a développé le concept de conscience disciplinaire met en exergue qu'« une discipline scolaire est une construction sociale organisant un ensemble de contenus, de dispositifs, de pratiques, d'outils... articulés à des finalités éducatives, en vue de leur enseignement et leur apprentissage à l'école » (Reuter, 2007).

La représentation d'un élève de ce que sont les finalités (à quoi cela sert ?), le contenu (qu'est-ce qu'on apprend ?), les activités (quelles sont-elles ?), par exemple, de mathématiques se construit à partir de ses expériences de vie et de ses expériences scolaires ou autrement dit de son rapport au monde, à l'École, au travail d'apprendre et à la connaissance.

Au niveau des messages, que me disaient mes parents ou mes enseignants à propos de la place ou de l'importance des mathématiques, par exemple, par rapport à la gestion de la maison, des possibilités de métier, de compréhension de phénomènes de société... ?

Au niveau de l'apprentissage, l'élève a-t-il été confronté à un modèle transmissif de savoir-savant ou un modèle de recherche ou de compréhension de ce qui l'entoure via des pédagogies actives ? A-t-il été invité par l'enseignant à respecter scrupuleusement les procédures et à bien prendre note de la réponse ou du produit final, ou au contraire, à prendre distance par rapport à celle-ci ou celui-ci, et à s'intéresser ou à interroger la démarche mentale produite pour y arriver ?

Les messages et les méthodes d'apprentissage ont donc un impact non négligeable sur les représentations que peuvent avoir les élèves sur une discipline et les malentendus qu'ils peuvent créer ou entretenir. À ce titre, les malentendus disciplinaires sont donc intimement liés aux malentendus scolaires, didactiques et langagiers.

Analyse de situation

Cette troisième partie propose au lecteur de tester le cadre d'actions développé dans cette étude à partir d'une situation de classe rencontrée par un enseignant. Selon vous, quelles sont les ruptures probables de sens et quels types de malentendus ont pu se créer au cours de l'activité? Et à partir de l'analyse, comment transformer les rapports au savoir des élèves pour qu'ils soient plus favorables aux apprentissages?

C'est en 3e année primaire que nous commençons à travailler la grammaire et particulièrement la nature des mots. Les élèves ont bien évidemment déjà rencontré toutes les natures de mot sans qu'un travail explicite n'ait été mené sur celles-ci. Une des premières activités que je mène avec les élèves concerne les mots dont le nom est « nom »... Déjà pas simple, cette nomenclature !

À travers le problème des « s » (accord en nombre dans le groupe nominal), les élèves ont eu à distinguer les « mots qui disent ce que c'est » (les noms) et les « mots qui disent comment c'est » (les adjectifs). Critères sémantiques pour différencier la nature des mots, les critères syntaxiques seront abordés plus tard.

Vient ensuite l'étude des pronoms. Le problème envisagé ici pour distinguer ces « mots qui remplacent d'autres mots » n'est plus d'ordre grammatical. Il s'agit de mettre au point une stratégie de compréhension en lecture.

Après avoir visionné un documentaire sur les guêpes, les enfants ont raconté leur cycle de reproduction puis l'ont écrit. Dans ces textes, il y avait des répétitions, nombreuses à ce point que les enfants en ont ri lors de la lecture devant la classe. Pour diminuer ce nombre, c'est sans aucun problème qu'ils ont employé les pronoms personnels « il », « ils », « elle » et « elles », mais aucun autre pronom n'a été proposé. C'est lors de cette activité que les enfants ont dit que ces mots étaient des « mots qui remplacent d'autres mots ».

Pour terminer la leçon d'éveil autour de la reproduction de la guêpe (qui sera généralisée à la reproduction des insectes puis à la reproduction du vivant), j'ai écrit moi-même un texte que j'ai fait lire aux élèves.

Les enfants connaissant bien le sujet n'ont pas eu de problèmes de compréhension générale. Pourtant, quand il a fallu trouver quels noms étaient remplacés par les pronoms « celui-ci », « lesquelles », « y » et « les » beaucoup d'enfants ont eu des difficultés. Ces enfants trouvaient souvent le nom remplacé par le pronom, mais lorsqu'ils le remplaçaient dans la phrase, celle-ci n'était plus correcte. (La phrase « Les guêpes construisent des alvéoles puis elles y pondent leurs œufs. » était remplacée par la phrase « Les guêpes construisent des alvéoles puis les guêpes les alvéoles pondent leurs œufs. »). Ils cherchaient alors d'autres mots, sans plus de succès !

Cette démarche n'est pourtant pas démunie de sens et il serait dangereux de ne pas s'y arrêter avec les élèves. Si le remplacement des pronoms personnels « il », « ils », « elle » et « elles » dans la phrase fonctionne correctement (donne une autre phrase correcte), il n'en va pas de même pour les autres pronoms. Les pronoms remplacent des noms, mais ces noms ne peuvent pas toujours être mis à la place du pronom (là où il est écrit) dans la phrase.

Ce problème explicité, les élèves étaient très curieux de savoir comment ils allaient faire pour vérifier que le mot qu'ils ont trouvé est bien le mot que le pronom remplace, d'autant plus que les enfants qui y arrivaient ne pouvaient leur donner aucun indice pour trouver ce nom : « Ben, si tu comprends, tu trouves ! ». Mais pour comprendre, il faut trouver !

J'ai alors mis en évidence que le mot remplacé par le pronom apparaissait toujours quelque part (et pas trop loin !) avant dans le texte. Nous l'avons vérifié dans le texte. Ça aide, mais pas assez ! Mais nous avons cependant retenu ce constat.

Pour terminer l'activité, j'ai demandé aux élèves de remplacer dans le texte les mots répétés.

« La guêpe fondatrice cherche un endroit pour faire son nid. Pour faire son nid, la guêpe fondatrice doit trouver le bon matériel qui est du bois qu'elle mélange avec sa salive. Elle retourne à son nid et fabrique des petites alvéoles en forme d'hexagone ».

À la suite du travail précédent, plusieurs pronoms étaient écrits au tableau. Mais quand j'ai demandé à Adan par quoi il avait remplacé le mot « nid », fièrement il a dit le mot « maison » ! Toute cette activité n'avait pas permis à Adan de comprendre que le travail portait sur certains mots qui ne permettaient pas de comprendre un texte. D'ailleurs, quand j'ai demandé à Adan ce qu'il pensait avoir appris il a dit : « à remplacer des mots » ! Et la situation dans laquelle je les avais placés permettait bien de donner cette signification aux « mots qui remplacent ».

Blanche, qui, elle, avait remplacé le mot « nid » par le pronom « le » dans la phrase « Pour faire son nid, la guêpe fondatrice doit trouver le bon matériel qui est du bois qu'elle mélange avec sa salive. » a répondu à Adan : « Mais non, ça, avec « maison », ce n'est pas difficile à comprendre ! C'est avec le « le » que ce serait difficile ! »

Quelques jours plus tard, lors de l'organisation d'une parade pour ouvrir le thème de l'année sur les stratégies de lecture, je propose aux enfants de préparer quelque chose autour de ces fameux « mots qui remplacent ». Ils sont enthousiastes, mais lorsqu'il s'agit de dire le lien avec les stratégies de lecture, seuls les doigts de Blanche et Antonin se lèvent ! Adan est capable de dire que lire c'est déchiffrer et comprendre, mais comment les « mots qui remplacent » pourraient être concernés par ces deux actions, ça, il n'en a aucune idée ! Pressés par le temps nous organisons notre défilé sans avoir travaillé explicitement sur la compréhension (ou l'incompréhension) d'un texte lié au réseau anaphorique !

Lors de ce défilé, une autre classe avait réalisé une affiche sur laquelle il était écrit « faire son film ». Il s'agit d'une formulation utilisée dans le manuel « Lectorino et lectorinette » pour signifier aux enfants qu'ils doivent se faire une image mentale de ce qu'ils lisent. Nikola, un bon lecteur de ma classe est étonné : « Eh, Véronique, regarde, eux aussi ils font leur film ! ».

Je m'interroge alors sur la compréhension qu'ont les enfants des activités que nous faisons en classe autour de la compréhension en lecture. Nikola croyait que, seuls, les enfants de notre classe devaient faire leur film quand ils lisaient. De nombreux enfants de la classe ont été surpris quand je leur ai dit que tous les gens qui lisent et comprennent ce qu'ils lisent ont fait leur film ! J'ai insisté sur le fait que ce qu'on apprendait pour comprendre un texte c'était pour qu'ils arrivent à comprendre seuls ce qu'ils lisent. Adan a dit qu'il n'avait pas besoin de comprendre tout seul ce qu'il lisait puisqu'il ne lisait jamais ailleurs qu'à l'école et qu'à l'école, il y avait toujours quelqu'un pour lui expliquer ce qu'il n'avait pas compris ! Antonin, par contre, a demandé la parole : « Ah ! Mais alors, les mots qui remplacent, c'est aussi pour ça qu'on travaille dessus ! »

Vous avez réalisé un travail d'analyse à partir du cadre d'actions que nous proposons ? Vous avez des hypothèses sur les ruptures probables de sens et pu identifier différents types de

de malentendus au cours de l'activité ? Vous avez des propositions didactiques pour transformer les rapports au savoir des élèves ? N'hésitez pas à nous communiquer vos réflexions par mail en contactant benoit.roosens@changement-egalite.be. Les réflexions qui nous seront parvenues nous permettront d'élaborer un nouveau dispositif qui pourrait être testé par l'enseignant.

Conclusion

Pour sortir de la fatalité ou des impasses, nous avons fait le choix d'investir dans un cadre d'actions élaboré à partir de trois notions clés que sont les Rapports au savoir, le sens et les malentendus sociocognitifs, mais aussi d'étudier ce qu'il ouvre comme possibles par rapport aux difficultés d'apprentissage des élèves et plus particulièrement ceux de milieux populaires.

Chaque enfant qui arrive à l'école a une histoire de vie marquée par des conditions et des positions de classe différentes, mais aussi marquée par des relations humaines particulières selon la configuration familiale, la place qu'il y occupe, les liens privilégiés avec l'un ou l'autre de ses membres... Ainsi, l'histoire de vie, personnelle, familiale, de classe sociale, de genre et de peuple façonne ou formate notre rapport au savoir.

Cette histoire de vie ou cette expérience passée accumulée par chaque enfant façonne peu à peu son système de dispositions (dans le sens d'être disposé à) et de représentations (dans le sens de mobilisation des expériences passées pour interpréter les présentes) qui est à l'œuvre dans chaque nouvelle situation d'apprentissages que ce soit en famille ou à l'école. Ce système de dispositions et de représentations est le savoir à mettre en rapport avec la situation nouvelle où il s'agit d'apprendre un savoir nouveau à partir du savoir déjà là. Autrement dit, l'enfant ou l'élève va donner un sens particulier à la nouvelle situation d'apprentissage à partir des interactions de ce système et les indices signifiants liés à cette situation nouvelle.

Le sens, c'est à la fois, les significations que prennent les indices perçus par l'élève dans cette situation nouvelle, l'orientation (en termes de trajet) que donnent ces indices à la situation et la valeur attribuée à l'un ou l'autre élément de cette situation d'apprentissage. Et ces indices perçus par l'élève peuvent confirmer ou faire rupture par rapport à son système de dispositions et de représentations, et avoir comme conséquence que le sens donné peut lui être favorable ou pas en termes d'apprentissage.

Dès lors, le malentendu est toujours à comprendre comme une bonne compréhension de l'élève en fonction des indices dont il dispose. Il faut donc agir sur tous ces indices et en particulier sur le dispositif y compris le vocabulaire de l'école pour favoriser la reconstruction d'un sens propice aux apprentissages. Comme enseignant, qu'est-ce que je vais mettre au cœur du dispositif pour obliger l'élève à construire un sens différent, plus efficace, et que celui-ci ait envie de grandir tout en tenant compte de ce que je sais de son histoire de vie, des formes probables de Rapports au savoir et des malentendus qui y sont liés.

Après avoir clarifié ces notions clés et montré les relations entre elles, nous avons entrepris de définir quatre types de malentendus sociocognitifs : les malentendus scolaires, didactiques, langagiers ou sémantiques, disciplinaires. Pour chacun d'eux, nous avons pointé une série de symptômes présents, mais aussi tenté d'y identifier les causes. Nous avons montré que les différents types ne sont pas indépendants de l'un de l'autre, mais au contraire certains d'entre eux peuvent être à l'origine l'une de l'autre ou à minima s'alimenter. Nous avons également pointé pour chacun des malentendus des pistes de travail en tenant compte du cadre d'actions élaboré à partir de trois notions clés que sont les Rapports au savoir, le sens et les malentendus sociocognitifs.

Nous avons ensuite proposé au lecteur de tester ce cadre d'actions en le mettant à l'épreuve d'une situation vécue par une enseignante afin de pointer les ruptures probables de sens, d'identifier les malentendus et ensuite d'imaginer des hypothèses pour transformer les rapports au savoir des élèves pour qu'ils soient plus favorables aux apprentissages.

Ce cadre d'actions s'est arrêté sur quelques points généraux qui restent à transcrire pour chaque apprentissage. Il est donc nécessaire, tout comme nous l'avons précisé dans les conclusions de l'étude « Sortir de l'implicite, travailler les malentendus. Vous pouvez répéter? » (CGé, 2017) de travailler les malentendus sociocognitifs dans le champ didactique précis, dès la maternelle et de poursuivre ce travail jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire.

Bibliographie

É., BAUTIER, J.-Y., ROCHEX, *Ces malentendus qui font la différence* dans J.-P. TERRAIL (dir.), *La scolarisation en France, Critique de l'état des lieux*, La Dispute, 1997, p.105-122.

L., BERNARDI et al., *Enseignement explicite. Une clé pour la réussite de tous*, dans Fenêtre sur cours n° 431, 12 décembre 2016.

J., BERNARDIN, *Les malentendus face à l'apprentissage*, Colloque Lire-écrire « Accompagnement à la scolarité et réussite des apprentissages », 29 novembre 2003, Université Lyon 3.

J., BERNARDIN, *Le rapport au savoir, nouveau handicap?*, TRACeS de ChanGements n° 160, mars 2003.

J., BERNARDIN, *Transformer le rapport aux savoirs*, Journée d'étude sur les pratiques pédagogiques des dispositifs relais organisée par le Centre Alain Savary de l'INRP - Les pratiques pédagogiques : où en est-on? Jeudi 30 septembre 2010, Académie de Créteil à CDDP du Val-de-Marne.

S., BONNERY, *Construction des inégalités dans la confrontation des élèves à l'école*, [En ligne], consulté le 13 décembre 2018. URL : http://www.gfen.asso.fr/fr/construction_des_inegalites_scolaires

D., BUCHETON et Y., SOULÉ, *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*, *Éducation et didactique* [En ligne], vol 3 - n° 3 | Octobre 2009, mis en ligne le 01 octobre 2011, consulté le 30 septembre 2016. URL : <http://educationdidactique.revues.org/543>; DOI : 10.4000/educationdidactique.543

D., BUCHETON, D. (Dir) (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.

B., Charlot, *Le rapport au savoir*, chapitre du livre *Éducation et formation : recherches et politiques éducatives* (dir. J., Bourdon), éditions du CNRS, 1999, pp. 17-34.

CNDP-CRDP, *Le langage à l'école maternelle*, mai 2011.

IRESMO, *La réussite scolaire : la norme paradoxale du jeu scolaire*, 29 décembre 2016.

J.C., CORNET, Th., DIEZ, *Peut-on -encore- parler de « classes populaires, d'après un article de O. Schwartz*, dans TRACeS de ChanGements n° 205, avril-mai 2012.

J.-L., Guyot, D., AFGOUSTIDIS, *L'apprentissage du français de scolarisation : principes et repères*, La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, n° 36, INSHEA, 2006.

Ph., MEIRIEU, *Peut-on comprendre ce qui se passe à l'école en faisant l'impasse sur la pédagogie?*, Aout 2009, [En ligne], aout 2009, consulté le 13 décembre 2018.

URL : https://www.meirieu.com/COMPTE-RENDUS_OUVRAGES/Bautier_Rayou_cpte_rendu.pdf

Ph., PERRENOUD, *Sens du travail et travail du sens à l'école*, Cahiers Pédagogiques n° 429-430 : Dossier : « Cette fameuse motivation », janvier 2005.

F., PICOT, *Développer et structurer le langage en maternelle*, Éd. Retz, 2008.

Y., REUTER, *La conscience disciplinaire*, Éducation et didactique [En ligne], vol 1 - n° 2 | septembre 2007, mis en ligne le 01 septembre 2009, consulté le 30 septembre 2016. URL : [http:// educationdidactique.revues.org/175](http://educationdidactique.revues.org/175) ; DOI : 10.4000/educationdidactique.175

J.-Y., ROCHEX, *Écoles en milieu populaire : quelles pistes de travail?* dans TRACeS de ChanGements n° 163, décembre 2003.

La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement, sous la direction de J.-Y., ROCHEX et J., CRINON, Presses Universitaires de Rennes, 2001.

J.-Y., ROCHEX, *Traquer les implicites pour combattre les inégalités : Bonnes pratiques ou vigilance partagée?*, Dialogue n° 162, Dossier : Pratiques pour lever les fatalités, octobre 2016.