

Sociologie de la pédagogie et des savoirs scolaires
Pédagogie invisible et malentendus d'apprentissage

Dossier documentaire

Alain Beitone

Octobre 2015

Document 1 :

« Le travail de Bernstein offre des outils de description et d'analyse des discours pédagogiques. Même si elles peuvent à leur tour générer des sous-dimensions, trois dimensions fondamentales structurent tout modèle pédagogique dans le raisonnement de Bernstein : les classifications du curriculum, le cadrage de la relation pédagogique et les critères d'appréciation. Il a principalement examiné ces dimensions à partir du type de codage dont elles font l'objet : ces codages peuvent être explicites ou implicites.

A partir de ces dimensions, Bernstein construit deux idéaux-types pédagogiques : le modèle pédagogique visible et le modèle invisible. La distinction visible/invisible doit être comprise du point de vue de l'élève : c'est d'abord à partir de son point de vue que le modèle pédagogique est visible ou invisible. Dans le modèle invisible, les tâches à effectuer sont des tâches globales, le séquençage est lâche, implicite ; l'élève peut difficilement savoir quelles sont les finalités de la tâche ; seul l'enseignement connaît les objectifs spécifiques qu'il poursuit ; ces objectifs sont fortement intégrés. Les pédagogies invisibles sont sous-tendues par une théorie compréhensive, éventuellement implicite, du développement de l'enfant. La pédagogie visible, à l'inverse, se caractérise par un découpage et un séquençage explicite des apprentissages (classifications forte) ; elle met moins l'accent sur la créativité individuelle et la relation pédagogique y est plus explicitement hiérarchique ; les évaluations sont explicites ».

C. Mangez et E. Mangez (2008), *Analyse sociologique des discours pédagogiques application au cas de la politique éducative en Belgique francophone*, in Frandji D. et Vitale Ph. (dirs), **Actualité de Basil Bernstein**, PUR, (pp. 190-191)

Document 2 :

« L'introduction sans étayage particuliers, de modèles d'éducation centrée sur l'élève, voire sur l'enfant, est très pénalisante pour ceux qui manquent des informations et des prérequis nécessaires à la prise en charge de soi, de ses études et de ses apprentissages. L'appel à des remédiations parentales et plus généralement extrascolaire pour soutenir les élèves en difficulté est une sorte de renonciation à la conviction qu'on doit pouvoir apprendre à l'école. Il désarme les enseignants, attise les concurrences pour la maîtrise des apprentissages, culpabilise les familles et les élèves qui ne peuvent tirer leur épingle du jeu ».

E. Bautier et P. Rayou (2009), **Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaire**, PUF, Coll. Education et société.

Document 3 :

« (...) nombre de discours institutionnels, prescriptifs ou incitatifs, mais aussi nombre de pratiques que nous avons pu observer et analyser, visant à adapter contenus et modes de travail pédagogiques aux élèves des milieux populaires, à prendre en compte leurs « différences », réelles ou supposées, peuvent aboutir à consacrer et entériner ces différences, à enfermer les élèves dans ce qu'ils sont, ce qu'ils savent ou ce qu'ils aiment, là où il s'agirait de travailler à ce qu'ils reconnaissent (dans les deux sens du terme) la nécessité et les exigences d'un travail d'acculturation qui leur permette d'élaborer leurs appartenances et expériences passées et présentes pour mieux s'en déprendre et anticiper sur des expériences à venir. Ce risque apparaît d'autant plus grand que, d'une part, les logiques d'adaptation mises en œuvre reposent sur une vulgate sociologique ne percevant les élèves et les milieux populaires qu'en termes de manques, de déficits et d'incapacités, sur des représentations et des valeurs qui sont celles des classes moyennes et supérieures, et que, d'autre part, méconnaissant les différences réellement pertinentes du point de vue des apprentissages scolaires, de leurs contenus et exigences propres, elles peuvent aller à l'encontre des objectifs affirmés en dressant des obstacles supplémentaires au travail cognitif requis par l'appropriation des savoirs par les élèves. En effet, dans la mesure où, comme on vient de le voir, ces différences se situent pour une large part dans la manière dont les élèves interprètent les attentes institutionnelles et les situations scolaires, plus les modes de travail pédagogiques sont flous, « invisibles » ou ambigus, plus ils reposent sur l'implicite, moins ils permettent aux élèves peu familiers du rapport étroit entre travail cognitif et apprentissages effectifs de construire ce rapport nécessaire à l'appropriation des savoirs ».

E. Bautier et J.Y. Rochex, « *Ces malentendus qui font la différence* », in J.P. Terrail (dir.), **La scolarisation de la France**, La Dispute 1997 (pp. 115-122)

<http://www.ac-caen.fr/ia50/circo/chv/rar/malentendus.pdf>

Document 4 :

« On le voit, il ne suffit pas d'« innover », ni de vouloir « adapter » les modes de travail pédagogiques aux élèves en difficulté pour ipso facto lever les malentendus d'ordre socio-cognitif entre ces élèves, les enseignants et les exigences propres à l'appropriation des savoirs et au travail intellectuel. Ce qui ne signifie pas que les démarches innovantes ci-dessus interrogées ne puissent être réellement "aidantes" pour certains élèves et leur permettre de remédier à certaines de leurs difficultés.

Force est cependant de constater que, faisant trop bon marché de la spécificité des contenus et activités d'apprentissage, elles se révèlent trop souvent être des leurres, pour les enseignants comme pour les élèves, quant aux possibilités d'appropriation des savoirs et de réelles activités intellectuelles auxquelles elles sont censées donner accès. Autant dire que les conceptions pédagogiques et les pratiques enseignantes "innovantes", qui font aujourd'hui l'objet de fortes incitations institutionnelles au nom de la démocratisation de l'accès au savoir, peuvent, au-delà de leurs oppositions apparentes, partager avec les conceptions et pratiques "traditionnelles", sinon la même indifférence aux différences, du moins la même méconnaissance de ce qui donne forme et contenu aux différences entre élèves, et s'avérer dès lors beaucoup moins "démocratisantes" que ne l'espèrent ou ne l'affirment leurs promoteurs.

A l'encontre d'une telle méconnaissance partagée, d'autres pratiques, d'autres voies de recherche et de réflexion existent, qui ne séparent pas les enjeux politiques et sociaux de démocratisation de l'accès au savoir de la nécessaire interrogation de la culture scolaire et de ses modes de transmission. Les difficultés d'apprentissage, les embûches et les obstacles que les élèves, tout

particulièrement ceux qui sont issus des milieux populaires, rencontrent, voire se créent, sur la voie de l'accès aux savoirs ne se situent pas tant en marge qu'au cœur des enjeux et des réquisits sociaux et épistémologiques des pratiques de savoir. Autrement dit, ils contraignent à décaper le vif des concepts, des savoirs et des pratiques intellectuelles, et du travail de création dont ils sont issus et qu'ils permettent de poursuivre, de la gangue des formes aliénantes de leurs modes de transposition et de transmission didactique, et des contradictions sociales et institutionnelles dans lesquelles ils sont pris. Il n'est pas de raccourci sur la voie de la démocratisation de l'accès au savoir et à la culture. Celle-ci a tout à perdre aussi bien à l'extension d'une conception faible de la culture s'accommodant d'un relativisme empirique ou de méthodologies sans contenus, qu'à l'installation satisfaite dans les formes consacrées de la culture scolaire et de sa transmission, données comme éternelles et indépassables ».

E. Bautier et J.Y. Rochex, « *Ces malentendus qui font la différence* », in J.P. Terrail (dir.), **La scolarisation de la France**, La Dispute, 1997 (pp. 115-122)

<http://www.ac-caen.fr/ia50/circo/chv/rar/malentendus.pdf>

Document 5 :

« ...nous développons une hypothèse qui permet de prendre en considération l'ensemble des situations de travail scolaire, au-delà des seuls moments consacrés à la production linguistique et langagière dans le champ disciplinaire de la langue maternelle. L'hypothèse repose sur les effets du cumul de deux phénomènes : l'évidence scolaire d'une culture écrite partagée par tous dès le plus jeune âge se combine avec une familiarité, partagée au sein même de l'école, avec une langue qui n'est plus tout à fait français standard de l'école et des apprentissages, langue grammatisée et justement fondée dans l'écrit, mais une langue de communication quotidienne, langue circulante, vernaculaire, qui véhicule le partage des références et des expériences. L'illusion de la connivence linguistique et de la familiarité de tous avec la langue écrite vient sans doute de la réduction de l'écart entre cet oral ordinaire et la langue standard du fait de la scolarisation massive et des médias.

La situation ainsi construite peut apparaître paradoxale ; on peut la décrire en termes bernsteiniens. Le paradoxe se situe dans la construction au quotidien de la classe d'un discours horizontal et de situations « particulariste », concrète, à traiter « matériellement » dans un oral de l'oralité ordinaire, quand l'objectif réel est celui de la construction de significations universalistes, générales qui ne peuvent se construire que dans l'élaboration que permet l'usage littéracié de la langue, y compris dans les échanges oraux ».

E. Bautier, *Quand le discours pédagogique entrave la construction des usages littéraciés du langage*, in J.Y. Rochex et J. Crinon (dirs), **La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement**, PUR, Coll. Paidéia, 2011 (pp. 160-161)

Document 6 :

« Pour comprendre les effets potentiellement négatifs pour une partie de la population scolaire de cette situation scolaire très contemporaine, elle doit être mise en relation avec les évolutions curriculaires qui, justement, touchent simultanément savoirs et langage. Nous avons déjà ailleurs développé les relations étroites entre l'importance accrue des usages du langage dans la classe et l'affaiblissement des savoirs disciplinaires (code sériel chez Bernstein) au profit non seulement des savoirs de communication orale et écrite, mais aussi des savoirs transversaux et de nouveaux savoirs régionalisés, et surtout de la segmentation des savoirs liés à leur contextualisation de plus en plus grande et à leur transformation en compétences. Ces savoirs ne relèvent pas d'une inscription disciplinaire particulière, mais ils les supposent souvent ; ils supposent également la

secondarisation de l'expérience et de la culture quotidienne médiatisée, ou plus largement de l'expérience culturelle et sociale des milieux fortement scolarisés, et la mise en relation de compétences et connaissances hétérogènes (il en est ainsi de l'introduction du cinéma à l'école, plus largement de l'art, de l'éducation à l'environnement ou à la santé). Le rôle du langage littéracie est central dans le processus de construction de ces savoirs, c'est lui qui est à l'œuvre dans sa fonction de mise en relation, de construction de la généricité et d'élaboration du « nouveau » par les élèves eux-mêmes. (...) Si on se souvient des attaques dont les savoirs académiques, culturellement et socialement construits, ont fait l'objet dans les travaux sur la reproduction sociale par l'école, au motif de leur rôle discriminatoire, la prépondérance actuelle des savoirs situés dans les managements langagiers littéraciés est plus discriminante encore, puisqu'elle invisibilise ce qui est savoir aujourd'hui. (...) Les contenus de savoir sont aujourd'hui devenus flous, ou du moins, sont des enchevêtrement de contenus disciplinaires, ponctuels le plus souvent, d'usages du langage, de raisonnements et de mode de faire procéduraux dans les activités ».

E. Bautier, *Quand le discours pédagogique entrave la construction des usages littéraciés du langage*, in J.Y. Rochex et J. Crinon (dirs), **La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement**, PUR, Coll. Paidéia, 2011 (pp. 161-162)

Document 7 :

« Les manuels d'aujourd'hui, bien plus que ceux d'il y a cinquante ans, sollicitent une activité intellectuelle et des dispositions pour la réaliser qui sont plus exigeantes. Simultanément, ils sont davantage l'occasion d'encourager l'élève à réaliser des choses plus difficiles, en opérant seul des sauts cognitifs à partir de tâches, et un risque d'inégalités d'apprentissage. Les élèves doivent ainsi se saisir d'une pluralité d'éléments hétérogènes, de l'ensemble des composantes d'une double-page ou d'une séquence : textes de savoir, documents à étudier comme une « source » ou une « donnée » (tableau statistique, carte, témoignage d'époque...), représentations d'informations (frise chronologique, graphique, carte...), etc.

Les manuels sollicitent là des dispositions cognitives de « mises en relation » de nature diverse : inférences à partir des pages précédentes ou entre portions de pages, comparaison entre cas, décontextualisation, distinction entre singularité et généralité, ordonnancement chronologique, lien entre texte, image, et données. C'est lié à la nature des savoirs, qui ne sont plus délivrés en textes linéaires tout prêts à l'usage de la mémorisation-restitution, mais que l'élève doit découvrir et formuler lui-même, ou charger de sens complémentaire à partir des tâches suggérées quand ils sont donnés sous forme de court résumé. En outre, les savoirs sont présentés de façon bien moins simplifiée, en intégrant les savoirs savants et leur caractère provisoire, comme en mettant en relation différents points de vue disciplinaires décloisonnés. Et ils sollicitent simultanément la construction de savoirs, impersonnels par définition, et la mobilisation de ressentis personnels et d'opinions de sens commun.

Ce sont les élèves eux-mêmes qui doivent construire un point de vue sur l'objet étudié, d'où des exigences plus grandes, des savoirs plus difficiles à s'approprier. Or, le manuel cadre de façon très diffuse cette mobilisation de dispositions, qui s'avèrent de fait davantage pré-requises que considérées comme étant à développer chez tous les élèves. Ainsi peut être objectivé un apprenant supposé par le manuel, dans la connivence, qui saura se saisir des éléments du manuel avec les dispositions attendues. Les observations de classe montrent que les élèves effectifs qui correspondent à ce modèle s'avèrent en général être issus de familles qui ont fait des études. Et par défaut, les autres élèves, bien plus souvent issus de familles populaires, se voient de fait dévolus des exigences dénivelées, qui peu à peu gênent le cumul des apprentissages et leur développement ».

S. Bonnery, *Sociologie des « élèves supposés » par les manuels et de leurs usages dans les classes : une entrée pour questionner les didactiques des disciplines*, HEP de Vaud, Colloque Sociologie et didactique, 13 et 14 septembre 2012

<http://www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/uer-agirs/Actualit%c3%a9s/Colloque%20didactiques%20et%20sociologie/Contributions-du-colloque/atelier-5%e2%80%93manuels-scolaires-et-construction-des-savoirs/sociologie%20des%20eleves-supposes-par-les-manuels-2012-uer-agirs-hep-vaud.pdf>

Document 8 :

« La définition que nous avons présentée, d'un discours pédagogique actuellement dominant, nous semble éloigner les élèves d'une socialisation langagière et cognitive qui les inscrirait dans la familiarité avec la littéracie étendue supposée par le fonctionnement de l'école aujourd'hui. Les difficultés qui s'ensuivent pour certains élèves au moins vont dans le sens d'un accroissement des inégalités, accroissement renforcé par la mise en œuvre différenciée de ce discours pédagogique selon le niveau réel ou représenté des élèves. En effet, alors qu'avec les classes jugées bonnes, la langue standard est souvent présente et produite par l'enseignant, plus les élèves sont considérés comme ayant des difficultés scolaires et/ou étant de milieux populaires, plus les enseignants inscrivent leurs interventions et le dialogue sur le registre quotidien et horizontal, plus les phrases sont inachevées et peu formelles.

L'évolution curriculaire et langagière que nous venons de décrire interroge les possibilités pour les élèves de produire un texte de savoir. Tout semble se passer comme si actuellement, les élèves étaient davantage entraînés à répondre à des questions, dire un sentiment ou une opinion en écho à tel ou tel texte, qu'habités à produire un texte faisant dialoguer des savoirs au sein d'une discipline identifiées à l'aide d'une familiarité avec une langue et ses usages littéraciés ».

E. Bautier, *Quand le discours pédagogique entrave la construction des usages littéraciés du langage*, in J.Y. Rochex et J. Crinon (dirs), **La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement**, PUR, Coll. Paidéia, 2011 (p. 171)

Document 9 :

« Le pilotage, ou même la conception, du travail de l'enseignant par les tâches conduit à une péjoration, voire à une méconnaissance des enjeux de savoir et de travail intellectuel (et donc des différences et inégalités entre élèves au regard de ces enjeux), tant en amont qu'au cours ou en aval de l'effectuation des tâches, tant dans la conception, le choix ou la réalisation matérielle des tâches et des supports de travail proposés aux élèves, que dans les modalités de cadrage de ce qu'en fait chaque élève, et dans celles du travail, individuel et collectif, censé permettre d'en tirer des règles, des conclusions ou des enseignements. Cette péjoration, ce caractère incident des enjeux de savoir et de travail intellectuel fait que, dans nombre de nos observations, ils ne sont ni à l'origine des pratiques d'enseignement, ni, pour nombre d'élèves, à leur dénouement, et que le caractère très incertain au regard de ces enjeux des situations et des pratiques mises en œuvre aboutit à un gain didactique très faible, voire quasi nul pour les élèves qui ne disposent pas des ressources et des dispositions nécessaires pour aller au-delà de la seule effectuation des tâches, pour les mettre en relation, entre elles et avec des enjeux et contenus de savoir qui les dépassent et anticipent sur des tâches, des situations et des apprentissages à venir. Il est d'ailleurs à craindre que cette logique de pilotage par les tâches du travail enseignant et des situations et activités proposées aux élèves soit exacerbée par l'importance croissante des contraintes et dispositifs d'évaluation et des logiques ou des tentations de restriction curriculaire et de *teaching to the test* qui en résultent bien souvent et par des modes de redéfinition des curriculums privilégiant une approche par compétences qui, d'une part, renforce les risques de confusion entre des situations

d'apprentissage et d'évaluation, et, d'autre part, minore ou contourne la spécificité et le rôle des savoirs et des disciplines ».

Jean-Yves Rochex, *La fabrication de l'inégalité scolaire : une approche bernsteinienne*, in J.Y. Rochex et J. Crinon (dirs), **La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement**, PUR, Coll. Paidéia, 2011 (p. 179)

Document 10 :

« Pour notre part, nous avons fait l'hypothèse que s'affirme, en lien étroit avec l'affirmation de dispositifs pédagogiques et de modalités de classification et de cadrage qui renforcent l'invisibilité ou le caractère implicite de ce qui est attendu des élèves, un « genre discursif scolaire », qui semble d'autant plus prégnant que l'on a à faire avec des élèves ou des classes de milieux populaires. Ce genre discursif se situe au croisement de l'influence des théories de l'apprentissage dites constructivistes et de leur diffusion sous forme de doxas et idéologies pédagogiques, et de valeurs et préoccupations liées aux conceptions dominantes de l'enfance, de l'élève, de la démocratie ou des rapports entre l'école et ce qui n'est pas elle : valeurs de participation, « respect » ou promotion des différences, de la diversité, des identités et particularités individuelles, requalification de l'expérience sociale non scolaire, souci de faire que les individus soient partie prenante dans les processus sociaux et scolaires les concernant, etc. Préoccupations et valeurs certes généreuses et pensées comme contribuant quasi naturellement à la « libération des enfants » et à la démocratisation de l'institution scolaire, mais qui nous semblent trop souvent (...) minorer ou contourner à la fois les enjeux propres aux contenus de savoir et à leur apprentissage, et les enjeux de pouvoir et de production d'inégalités qui leur sont liées, contribuant par là même à la fois à une déspécification et à une désociologisation de la question scolaire ».

Jean-Yves Rochex, *La fabrication de l'inégalité scolaire : une approche bernsteinienne*, in J.Y. Rochex et J. Crinon (dirs), **La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement**, PUR, Coll. Paidéia, 2011 (p. 194)

Document 11 :

« ...le genre discursif scolaire que nous avons tenté de donner à voir concourt à faire du discours horizontal –discours fortement contextualisé, traitant les savoirs et les significations de manière segmentée et particulariste, et orienté par et vers des pratiques et des visées d'action et de communication spécifique à un contexte particulier et dépendant de lui – le discours principal régissant la relation pédagogique, alors que les attendus scolaires continuent à relever, voire relèvent de plus en plus et de plus en plus tôt dans les parcours scolaires, du discours vertical – discours décontextualisé, à visée d'élaboration et d'échange de significations universalistes, émancipées des situations et des rencontres particulières et pouvant établir entre elles des relations et un ordre propres, seconds, qui en développent les pouvoirs de réflexivité sur les situations passées et d'anticipation sur des situations à venir. Un tel genre discursif scolaire contribuerait ainsi à leurrer durablement les élèves (voire les enseignants) sur la nature réelle des attentes de l'institution. Nous en avons montré ou évoqué de nombreux indices, relevant de différentes composantes ou dimensions des dispositifs pédagogiques : des types de texte et supports de tâches sur lesquels on fait travailler les élèves, à leurs modes de reconfiguration en situation et aux modalités de nomination ou de désignation de ce qui est présenté comme pertinente de faire ou d'apprendre, en passant par les types d'interactions langagières ou sémiotiques dans lesquelles se conjuguent (au détriment du premier, semble-t-il) le discours instructeur à visée d'apprentissage et le discours régulateur, à visée de communication et de contrôle ».

Jean-Yves Rochex, *La fabrication de l'inégalité scolaire : une approche bernsteinienne*, in J.Y. Rochex et J. Crinon (dirs), **La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement**, PUR, Coll. Paidéia, 2011 (p. 194)

Document 12 :

« Si la mise en place du cours dialogué dans les classes faibles oscille entre sous-participation et sur-participation tous azimuts des élèves, c'est bien parce que l'effectivité pédagogique de cette pratique requiert des dispositions scolaires spécifiques. Dans l'idéal, un « bon » cours dialogué est celui où la progression du propos se nourrit des interventions simultanées du professeur et des élèves. Les questions de l'enseignant et les réponses des élèves construisent peu à peu la compréhension générale et les questions des élèves et les réponses de l'enseignant permettent de revenir sur des points que certains élèves n'ont pas compris. Ce modèle, pour fonctionner correctement, doit s'appuyer sur deux dispositions scolaires des élèves. La première concerne l'attention : un cours dialogué ne peut fonctionner correctement qu'à la condition qu'une partie significative des élèves écoute de manière continue le cours. La seconde, plus décisive encore, concerne directement les ressources cognitives des élèves. Pour répondre aux questions ou demander des précisions, il faut que l'élève parvienne à intégrer en temps réel les développements du cours. Or, ces dispositions scolaires font tendanciellement défaut dans les classes faibles. On voit ici le paradoxe de cette pratique pédagogique : pensées comme un « remède » pour les élèves en difficulté et généralement présentées comme une alternative au cours magistral pour « accrocher » les nouveaux lycéens, les « méthodes actives » se révèlent, aux dires même des enseignants, beaucoup plus efficaces dans les « bonnes » classes que dans les « mauvaises ».

J. Deauvieau, *Observer et comprendre les pratiques enseignantes*, **Sociologie du travail**, 49 (2007) (p. 104)

Document 13 :

« L'enseignement des SES puise ses références dans plusieurs disciplines universitaires : essentiellement l'économie, la sociologie et, dans une moindre mesure, la science politique.

Cependant, le contenu d'enseignement ne se résume pas à une pure transposition didactique de ces disciplines universitaires¹. En effet, les concepteurs des premiers programmes d'enseignement des SES, proches de l'école des Annales, ont voulu créer un enseignement de sciences sociales construit autour du croisement de plusieurs disciplines (économie, sociologie, démographie, histoire) sur un même objet (Chatel et al., 1990). Ce projet d'enseignement initial sera par la suite remodelé, amendé, pour déboucher sur une perspective plus « conforme » au découpage disciplinaire actuel de l'université : une partie des programmes d'enseignement est d'inspiration économique et l'autre d'inspiration sociologique. Malgré tout, ce curriculum reste construit sur l'idée que l'enseignement des SES est moins une propédeutique aux savoirs universitaires qu'un enseignement des enjeux sociaux et économiques du monde contemporain.

La discipline SES est ainsi le produit d'une transposition « hétéroclite » de certains savoirs de référence universitaires qui sont ensuite recomposés à partir de « questions vives » socialement constituées, telles que le chômage ou la globalisation de l'économie.

Du fait de cette construction disciplinaire, trois grands registres de savoirs circulent en classe de SES : des savoirs scolaires, des savoirs « politiques » et des savoirs d'expériences.

En effet, puisqu'il vise avant tout la compréhension des enjeux économiques et sociaux, la mise en œuvre du curriculum scolaire débouche facilement en classe sur des questions touchant directement au champ politique. En favorisant par ailleurs la participation des élèves sur des sujets qui les touchent directement, les pratiques d'enseignement font également souvent appel ou écho aux savoirs d'expériences des élèves. L'enseignement des SES prescrit précisément cette

circulation entre les registres de savoirs. Convoquer les savoirs d'expérience à titre d'exemple ou d'illustration est pensé comme un bon moyen pour « intéresser » les élèves et les faire entrer dans l'univers propre des savoirs scolaires.

Dans les classes faibles, ces trois types de savoirs circulent dans l'interaction de manière parfois complètement enchevêtrée. S'il impulse dans l'interaction une logique de savoirs scolaires, l'enseignant peut à certains moments faire un détour ou aboutir aux enjeux politiques inhérents à ces savoirs ou puiser, à travers l'exemple concret notamment, dans le registre de l'expérience. L'élève, quant à lui, peut faire le même chemin. Dans les classes de faible niveau scolaire, c'est d'ailleurs de manière prédominante à partir des savoirs de son expérience sociale qu'il va nourrir l'interaction. L'une des conséquences de ce jeu à trois bandes est bien qu'il porte les germes d'une confusion sur ces registres de savoirs, et l'enjeu majeur du procès scolaire — tout particulièrement dans ces classes de faible niveau scolaire — est d'arriver à remettre chacun des savoirs à sa place. La confusion sur ces registres de savoirs laisse en effet courir le risque du malentendu sur la nature des savoirs scolaires. Dans les interactions cognitives où règne une confusion entre ces registres, c'est en définitive le statut du savoir scolaire qui est parfois mis sur la sellette.

Autant les deux autres types de savoirs ne sont pas immédiatement soumis à une exigence de « vérité » (chacun est libre de penser ce qu'il veut du monde social et d'adopter telle ou telle posture politique), autant le savoir scolaire est soumis à une normativité, une pertinence détachée de la personne qui l'énonce. Reconnaître la « vérité » des savoirs scolaires d'un point de vue épistémologique est le préalable à tout apprentissage, et, partant, à toute critique de ces savoirs sur un plan intellectuel et scriptural. Les travaux sur l'apprentissage montrent que le rapport aux savoirs des élèves en difficulté scolaire tend à relativiser les savoirs scolaires au nom d'une « vérité » de l'expérience et que cette attitude empêche précisément d'entrer dans une posture d'apprentissage ».

J. Deauvieau, *Observer et comprendre les pratiques enseignantes*, **Sociologie du travail**, 49 (2007) (pp. 107-108)

Document 14 :

« Que la leçon magistrale précède les exercices d'application comme autrefois ou qu'avec les conceptions présentées ci-dessus les savoirs soient induits dans des tâches de façon diffuse et invisible pour que l'élève les construise, l'appropriation effective suppose une posture d'appropriation : faire le lien entre les tâches et le savoir. Cette posture est indispensable à la réussite scolaire. Or l'école ne prend pas en charge son développement chez les élèves. Dès lors se multiplient des « malentendus socio-cognitifs » (Bautier & Rochex, 1997) : l'élève travaille à côté des enjeux d'apprentissage en croyant faire ce qui est demandé ; et le professeur, voyant l'élève travailler, croit que celui-ci s'engage dans l'activité intellectuelle pertinente.

Plus particulièrement, les élèves de milieux populaires se focalisent souvent sur la dimension visible des prescriptions enseignantes : accomplir un exercice, arriver au résultat, avoir une bonne note... sans conscience que ces tâches ne sont que le moyen pédagogique de comprendre ou de consolider un savoir, ce qui est rarement explicité. Au contraire, pour d'autres élèves, cette double dimension des tâches est évidente : ils vivent dans des familles imprégnées des logiques scolaires, où toute action des adultes envers les enfants est sous-tendue par une volonté éducative et où des habitudes de type scolaire ont déjà été progressivement construites (désignation du lien entre activité et apprentissage, utilisation d'anecdotes pour en tirer des règles générales, attention aux détails, concentration, travail autonome avec obéissance non pas à une personne mais à des règles dépersonnalisées... – Bernstein, 1975). Les familles populaires, faute d'études longues, n'ont pas intégré ces formes d'éducation scolaire. Mais l'École fait comme si ces dernières étaient prérequis par tous, car répandues dans certaines familles, et elle entretient ainsi les malentendus, donc les inégalités sociales de réussite scolaire. (...) Pour réduire les malentendus sociocognitifs qu'ils reproduisent malgré eux, il faudrait offrir aux professeurs les moyens d'interroger leur propre rapport au savoir, afin qu'ils anticipent ce qui, dans chaque préparation de séance, suppose des prérequis implicites chez l'apprenant, voire identifient dans les outils didactiques à disposition ce qui relève d'évidences socialement situées. L'enseignement pourrait être pensé pour identifier, avec les élèves, ces malentendus afin de les surmonter. Est posée ici la question des moyens mobilisés pour la formation des enseignants, pour les soutenir dans leur activité plutôt que de leur proposer des discours psychologisant sur leurs performances et leur rentabilité qui ne peuvent conduire qu'à les culpabiliser à leur tour ».

S. Bonnéry, *Les usages de la psychologie à l'école : quels effets sur les inégalités scolaires ?*, **Sociologies pratiques**, 2/2008 (n° 17)

http://www.cairn.info/revue-sociologies-pratiques-2008-2-page-107.htm#anchor_citation

Document 15 :

« (...) on peut lire l'approche des compétences comme une forme contemporaine des pédagogies « nouvelles », dont on retrouve certains traits du fond idéologique : sensibilité aux enjeux sociaux (la « pédagogie populaire » de Freinet), méthodes « actives » (le « learning by doing » de Dewey), valeurs d'ouverture de l'école sur la vie, souci du contexte et d'une éducation globale, au-delà de l'instruction (voir Peyronie & Vergnioux, 2008).

On y retrouve aussi, du moins en ce qui concerne l'école primaire, des conceptions qui, de manière plus diffuse et moins référée, ont pu être observées comme sous-jacentes aux pratiques courantes des professeurs des écoles (Crinon, 2011 ; Crinon, Marin & Bautier, 2008 ; Goigoux, 2007) : donner la parole largement aux élèves ; les faire réfléchir ; les faire travailler en groupe ; faire émerger les objets d'apprentissage de l'activité même des élèves ; les motiver ; être proche de la vie et des préoccupations de ceux-ci ; proposer des projets de travail liant plusieurs disciplines ou plusieurs domaines ; ne pas mettre les élèves en difficulté. Enfin, ces conceptions pédagogiques nous semblent se développer parallèlement aux recommandations pour

l'enseignement universitaire émises par le processus de Bologne, visant à placer au cœur de la pratique pédagogique non plus les savoirs, pensés du point de vue de l'enseignant, mais les « learning outcomes », traduits par la locution « résultats d'apprentissage », et plus récemment par l'expression « acquis d'apprentissage », pensés du point de vue de l'apprenant. (...) Un autre type de difficultés tient à ce que l'approche par compétences s'apparente à ce que Bernstein (1975) appelé les « pédagogies invisibles ».

Les pédagogies nouvelles, lorsqu'elles mettent les élèves en situation de projet ou de réalisation, laissent à la charge des élèves eux-mêmes d'identifier, au cours de l'activité, les savoirs en cause et les apprentissages souvent réalisés de manière incidente. Si les pédagogies nouvelles semblent mieux permettre de progresser aux élèves issus des classes sociales favorisées qu'à ceux qui viennent de milieux populaires, c'est, dit Bernstein, parce que les premiers disposent de « règles » de reconnaissance et de réalisation dont les seconds sont dépourvus, bref que les premiers sont, à la différence des seconds, en connivence avec les attentes scolaires.

Autrement dit, les premiers sont de plain-pied avec l'univers de l'école et savent reconnaître des enjeux d'apprentissage sous les différents habillages que constituent les tâches scolaires, y compris lorsqu'elles prennent l'aspect d'activités proches de celles du monde extérieur, et au-delà de l'enjeu apparent de réalisation. Un élève qui réalise une tâche à l'école n'est pas toujours dans l'activité cognitive en fonction de laquelle l'enseignant a prévu cette tâche.

Ces « malentendus » sur les enjeux des tâches scolaires ont été mis en évidence par notre équipe (par exemple, Bautier & Rayou, 2009 ; Bautier & Rochex, 1997 ; 2004 ; Bonnéry, 2007). Ils constituent un élément décisif dans la genèse ou le renforcement des inégalités scolaires ».

J. Crinon et C. Delarue-Breton, *Apprentissages et réduction des inégalités scolaires : la France à la croisée des logiques pédagogiques*, CIFEN, Bulletin n° 30, Novembre 2011

http://www.ulg.ac.be/upload/docs/application/pdf/2013-09/puzzle_bulletin30_nov11.pdf#page=16

Document 16 :

« Cette histoire professionnelle a valorisé les pédagogies de « projet » ou le recours aux situations d'apprentissages « naturelles » ou « complexes », aujourd'hui contestées au nom du principe de l'organisation hiérarchique des habiletés. Les thèses pédagogiques inspirées par l'Éducation nouvelle (improprement qualifiées de pédagogies constructivistes alors que le constructivisme est une théorie psychologique et non pédagogique) sont aujourd'hui contestées lorsqu'elles conduisent à une fréquentation trop aléatoire, trop peu hiérarchisée, trop espacée et trop peu fréquente des savoirs visés par l'enseignement. Leurs défauts de planification sont pointés du doigt, ainsi que l'habillage des situations pseudo concrètes qui conduisent les élèves à s'égarer sur de fausses pistes cognitives et à perdre les bénéfices qu'offrent une sélection, une présentation et une organisation rigoureuses de situations didactiques « artificielles » : matériel épuré, stabilité des formats des tâches scolaires, découpage des contenus, rythme de progression et gradation des difficultés, etc.

Les élèves les plus vulnérables ont besoin d'une pédagogie qui respecte une « loi d'optimum » proposant un habile dosage entre une forte part de connu (répétitions intra-tâches) et une moindre, mais néanmoins consistante, part de nouveauté (variabilités intra et inter-tâches). Lorsque le guidage didactique est réduit à son minimum, lorsqu'on omet l'apprentissage d'habiletés préalables à la résolution de problèmes complexes ou l'entraînement explicite d'habiletés élémentaires, les écarts entre les meilleurs élèves et ceux ayant des difficultés augmentent, alors qu'ils se réduisent dans le cas d'une hiérarchisation des habiletés et d'un guidage progressif des apprentissages au sein de situations rigoureusement construites dans ce but.

Trois éléments apparaissent dès lors comme décisifs : 1) la définition précise des objectifs et l'évaluation de ce qui a été effectivement enseigné, 2) la pratique régulière de l'évaluation

formative (renforcement intrinsèque), 3) l'enseignement préalable des compétences requises pour un nouvel apprentissage. La pédagogie que nous défendons, et qui semble gagner du terrain, cherche à concilier les acquis des pédagogies actives avec les exigences des pédagogies explicites et structurées. Elle combine des phases d'enseignement déclaratif (exposition de règles, de procédures ou de notions), des phases de résolution guidée sous la tutelle étroite de l'enseignant et des phases de tâtonnement, d'exploration ou de découverte (recours à des situations-problèmes) tout en accordant le plus grand soin aux phases d'entraînement, d'exercice ou de jeu qui favorisent la mémorisation des notions et l'automatisation des procédures. ».

Roland Goigoux, *Une pédagogie éclectique au service des élèves qui ont le plus besoin de l'école*.

La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 52, 2011.

http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/59/50/03/PDF/NRAS_52_pA_dagogie_A_clectique.pdf

Document 17 :

« En effet, du fait des missions nouvelles et multiples confiées par la société à l'École, le niveau des exigences d'enseignement "pour tous" n'a cessé de croître, alors que l'évolution des conceptions et des formes pédagogiques allait vers moins d'explicitation formalisée³. Il est ainsi devenu évident dans certaines formations d'enseignants et dans leurs pratiques quotidiennes que les savoirs ne devaient plus être délivrés par le professeur : celui-ci doit mettre en place un cadre de travail, des prescriptions de tâches "mettant en présence" les élèves avec les savoirs sans les désigner explicitement pour que l'élève les identifie et les construise lui-même, en les "réinventant". Il s'agit de "pédagogies invisibles" : ce qui est privilégié ce ne sont pas les savoirs désignés par l'enseignant comme objets d'apprentissage, la transmission des techniques concrètes permettant l'appropriation, mais l'activité de l'élève qui doit identifier lui-même dans l'ici-et-maintenant de l'expérience, de la tâche, l'apprentissage suggéré de façon implicite.

Si ces formes scolaires nouvelles répondent à des évolutions sociales et à des changements dans la commande sociale adressée à l'École, cela amplifie les difficultés auxquelles sont confrontés les élèves de milieux populaires : l'implicite, le non-formalisme étant la norme, ce qui permet d'explicitier, de « vendre la mèche » au sens de Bourdieu, n'en est que plus rare : les malentendus socio-cognitifs sont donc d'autant plus possibles ».

Stéphane Bonnéry, Contribution au colloque de l'Association internationale des sociologues de langue française, Tours, juillet 2004

[http://halshs.archives-](http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/67/78/90/PDF/bonnery_AISLF_Tours_2004_individu_jeune_classes_sociales_inA_galitA_s_scolai)

[ouvertes.fr/docs/00/67/78/90/PDF/bonnery_AISLF_Tours_2004_individu_jeune_classes_sociales_inA_galitA_s_scolai](http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/67/78/90/PDF/bonnery_AISLF_Tours_2004_individu_jeune_classes_sociales_inA_galitA_s_scolai)
[res.pdf](http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/67/78/90/PDF/bonnery_AISLF_Tours_2004_individu_jeune_classes_sociales_inA_galitA_s_scolai)

Document 18 :

« Cette notion de « secondarisation » des activités scolaires, qui implique simultanément décontextualisation et adoption d'une autre finalité, nous semble en mesure de rendre raison de l'origine d'une bonne partie des difficultés des élèves de milieux populaires.

La centration de la plupart d'entre eux sur le sens ordinaire, quotidien, des tâches, des objets ou des mots semble les empêcher de construire ces objets dans leur dimension scolaire seconde. Ils ont tendance à considérer les objets et les supports dans leur existence et leur usage non scolaires alors qu'en classe, ceux-ci sont systématiquement des enjeux de questionnements : ils convoquent des univers de savoirs, ils sont des objets d'étude et pour l'étude, ils sont aussi des ressources d'apprentissage, des objets d'analyses et de commentaires. De même, pour certains élèves, les savoirs peuvent être assimilés aux savoirs d'action scolaire, ponctuels (et de fait évalués à ce titre : répondre à une question, chercher un document, coller des vignettes, remettre en

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

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

Document 19 :

« Avec la massification progressive du second degré, les enseignants ont en effet été conduits à modifier leurs façons d'enseigner. Par souci de démocratisation d'une part, en rapprochant des exigences de ce niveau des élèves qui en étaient peu familiers, par pragmatisme d'autre part, puisque l'hétérogénéité des élèves imposaient de faire des adaptations. Si les enseignants des classes d'élite pouvaient n'indiquer que très vaguement ce qui était attendu et la manière d'y parvenir, les professeurs du collège de masse ont au contraire multiplié les consignes très strictes par lesquelles ils ont essayé de clarifier les tâches scolaires et les modalités de leur effectuation. Le découpage du travail en soulignements, cochages, fléchages ou réponses brèves, la généralisation des fiches et exercices « à trou » visent à dissiper les ambiguïtés et à mettre les élèves en situation de réussite en même temps qu'ils facilitent les évaluations. Pour beaucoup d'élèves cependant, une telle objectivation rend possible de satisfaire aux aspects les plus formels et procéduraux des consignes mais brouille en même temps le sens général de l'activité intellectuelle qu'il faut conduire ».

E. Bautier et P. Rayou, **Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaire**, PUF, Coll. Education et société, 2009 (pp. 7-8)

Document 20 :

« A côté de l'influence de la logique de compétences, une nouvelle logique de présentation des savoirs tend à devenir dominante et relève à son tour des descriptions en termes de code intégré (versus code sériel) de Bernstein. Cette présentation, liée à la nouvelle conception des savoirs nécessaires, voire utiles, est ainsi de plus en plus souvent thématique ou problématique et de moins en moins disciplinaire. (...) Cette présentation des savoirs conduit, peut-être faute de temps, à faire l'impasse sur les spécificités de chaque discipline convoquée, sur la logique de leur construction, la spécificité de leur problématisation, de leur mode de validation des enjeux, des spécificités des types d'écrits. Plus encore, une telle démarche conduit à faire comme si ces savoirs disciplinaires étant maîtrisés, la priorité revenait à leur convocation pertinente et à leur mise en relation. Le cours est ainsi le lieu, du collège à l'université, où les élèves et étudiants s'entraînent à ces convocations pluridisciplinaires, les savoirs eux-mêmes et leur acquisition étant renvoyés, en fonction de ce que chacun sait ou ne sait pas, au travail personnel de documentation hors le cours. Si une telle démarche peut se justifier à l'université, sa mise en œuvre dans la scolarité obligatoire est fort différenciatrice. Ainsi, force est de constater que, dans ces conditions, nombre d'élèves, et

d'étudiants, n'ont pas accumulé les savoirs disciplinaires nécessaires à cette convocation, ne sont pas à même ce faisant d'identifier les savoirs disciplinaires pertinents. Ce sont les disciplines elles-mêmes qui disparaissent en tant que principe organisateur des savoirs des élèves ».

E. Bautier et P. Rayou, **Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaire**, PUF, Coll. Education et société, 2009 (pp. 89-90)

Document 21 :

« On peut ainsi faire référence à la volonté, dans l'école, de construire un groupe classe convivial, où chacun peut prendre la parole pour ce qu'il est sur le registre qu'il privilégie ; dès lors le cadrage flou est la norme qui permet à chaque élève d'agir dans la situation. Peu semble importer que les registres d'intervention des élèves soient fort différents : que certains apprennent de la situation et élaborent un texte de savoir nouveau pour eux, tandis que d'autres communiquent leurs expériences ou leur opinion, leur émotion. Et, en effet, les élèves s'autorisent davantage à participer dans ce genre horizontal initié par l'enseignant lui-même (dans certaines classes) ; les enseignants sont ainsi également enclins à penser que parler au plus près de la langue des élèves, non seulement introduit une atmosphère moins formelle, moins formaliste, et plus propice au travail, mais permet aussi une meilleure compréhension. Pourtant, l'utilisation des mots « ordinaires » comme « côté » quand il se substitue à « arête » en mathématiques produit de l'ambiguïté si ce n'est de l'incompréhension ».

E. Bautier et P. Rayou, **Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaire**, PUF, Coll. Education et société, 2009 (p. 115)

Document 22 :

« La mise en circulation peu rigoureuse de conceptions, scientifiques à l'origine mais dénaturée par leur usage, donne ainsi des vulgates qui peuvent elles-mêmes se trouver renforcées par de pures opinions, des doxas. Il en est ainsi actuellement des théories socioconstructivistes et de la référence à Vygotski qui transforment les classes en jeux langagiers d'exploration infinie ou en activisme permanent. C'est notamment le cas, lorsque les intérêts de plusieurs groupes d'acteurs entrent en phase avec ces raccourcis intellectuels pour sceller un accord autour de l'école. Il en va ainsi par exemple de l'attrait pour l'expressivité des nouvelles classes moyennes, très aisément ajustable à des philosophies pédagogiques vulgarisées qui, centrées sur le relationnel, contournent les difficultés des apprentissages ».

E. Bautier et P. Rayou, **Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaire**, PUF, Coll. Education et société, 2009 (p. 146)

Document 23 :

« L'appel à l'expérience des élèves (...) est ainsi aujourd'hui un impératif pédagogique très fortement intériorisé. Les vulgates qui le sous-tendent sont sans doute nombreuses et convergentes. On peut imaginer que des versions simplistes du *learning by doing* composent assez facilement avec des explications sociologisantes en termes de distance culturelle entre familles et école. D'autant que des doxas sociales sur le caractère « trop théorique » de l'école sont prêtes à prendre le relais. Si l'univers de référence des enfants et des jeunes est éloigné de celui de l'école, n'est-il pas souhaitable de les rapprocher du second en partant de ce que leur a déjà appris leur propre expérience ? Nous avons évoqué beaucoup de travaux qui montrent que les exigences de l'école supposent précisément que l'expérience première soit dépassée. Travaillant sur des objets

du quotidien, les élèves peuvent aussi se sentir dans une telle familiarité qu'ils en perdent de vue l'impératif de distanciation d'une forme scolaire qui, tôt ou tard, reprend ses droits ».

E. Bautier et P. Rayou, **Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaire**, PUF, Coll. Education et société, 2009 (p. 146)

Document 24 :

« L'introduction sans étayages particuliers, de modèles d'éducation centrés sur l'élève, voire sur l'enfant, est très pénalisante pour ceux qui manquent des informations et des prérequis nécessaires à la prise en charge de soi, de ses études et de ses apprentissages. L'appel à des remédiations parentales et plus généralement extrascolaires pour soutenir les élèves en difficulté est une sorte de renonciation à la conviction qu'on doit pouvoir apprendre à l'école. Il désarme les enseignants, attise les concurrences pour la maîtrise des apprentissages, culpabilise les familles et les élèves qui ne peuvent tirer leur épingle du jeu. Ces effets de leurre ne sauraient se confondre avec les conséquences parfois néfastes en termes d'apprentissage de pratiques enseignantes insuffisamment informées et critiques. Une des causes de ce que l'on appelle aujourd'hui la souffrance des enseignants vient précisément de la fréquente inadéquation entre leurs intentions de faire réussir tous les élèves et le constat souvent amer de leur échec ».

E. Bautier et P. Rayou, **Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaire**, PUF, Coll. Education et société, 2009 (p. 158)

Document 25 :

« [Comme le montre Basil Bernstein] les curriculums évoluent vers des « classifications » de savoirs plus floues : les frontières entre les disciplines s'atténuent, le point de vue sur les objets du monde (l'habitat, par exemple) construit en objet d'étude par les disciplines (la « densité » en géographie, etc.) cohabite avec la sollicitation des perceptions individuelles de l'élève (donner son avis, son ressenti...) et des formes de savoirs sociaux (« éducation à... » la citoyenneté, etc.), censés permettre de penser les questions sociales contemporaines. Le centre de l'activité d'enseignement est de moins en moins le savoir objectivé (c'est-à-dire donné à voir comme objet d'apprentissage), au profit de la démarche de l'élève pour déplacer ses conceptions et s'approprier les contenus et non plus seulement retenir. En cohérence avec ces « classifications » moins strictes de savoirs, les « cadrages » de l'activité de l'élève (ce qui régule, oriente celle-ci) par l'enseignant changent. Le professeur est de moins en moins un « fournisseur » de réponses et de plus en plus « quelqu'un qui pose des questions » : le cadrage est moins contraignant. Cette orientation dans l'activité des élèves va souvent de pair avec un caractère plus invisible de la pédagogie : visibilité moins grande des savoirs qui sont moins présentés prêts à être retenus et plutôt à découvrir et à interroger, visibilité moindre du cadrage.

Les recherches françaises récentes (...) montrent que les analyses de Bernstein sont pertinentes pour décrire une part des évolutions curriculaires qui ont eu lieu depuis cinq décennies en France »

S. Bonnéry, « Introduction » in S. Bonnéry (dir.), **Supports pédagogiques et inégalités scolaires**, La Dispute, Coll. L'enjeu scolaire, 2015, pp. 15-16

Document 26 :

« L'éducation scolaire a une particularité : on y apprend par « l'étude », c'est-à-dire en prenant du recul avec la pratique, en étant dégagé des enjeux immédiats de la production, de la pratique. Apprendre à l'école, c'est se mettre en retrait du monde pour mieux l'étudier, à partir de savoirs

théoriques dont l'appropriation change le regard sur l'expérience. Par exemple, une promenade dans un cadre scolaire, au-delà du plaisir qu'elle apporte, exerce à porter un autre regard sur le paysage, à l'envisager sous l'angle des savoirs grâce aux sciences de la nature, à la littérature ou toute autre forme de création artistique. C'est la mission de l'école que de permettre à tous les élèves de déplacer leurs façons de penser le monde par la médiation des savoirs que l'histoire humaine a accumulés. En y renonçant, elle deviendrait inutile pour la majorité des enfants scolarisés.

Cette forme scolaire d'éducation a imprégné les pratiques familiales des classes dites favorisées pour lesquelles peut être diminué le temps scolaire, comme était envisagée la disparition de l'école maternelle au profit des jardins d'enfants, au motif que l'école bousculerait trop les habitudes des enfants par rapport au rythme familial. Mais pour grandir, pour acquérir le pouvoir de comprendre le monde et agir sur lui, il est nécessaire d'être bousculé dans ses habitudes de pensée. C'est le propre du savoir théorique que de nous conduire à un déplacement du regard : notre « expérience première », c'est de voir que le soleil tourne autour de la Terre, et pourtant ... cette « évidence » doit être bousculée. Les décideurs de ces réformes veulent nous faire croire que c'est protéger les enfants du peuple que de respecter leurs besoins, ou leurs rythmes prétendument naturels. Est-ce à dire qu'il ne faudrait pas trop les instruire ? Faudrait-il donc les maintenir dans une ignorance relative ? Pendant ce temps, ceux qui ont été habitués, dans la famille, à une éducation de type scolaire pourront se contenter d'une école aux horaires réduites, puisqu'ils auront un complément d'éducation scolaire au sein de la famille, comme dans les activités qu'elle va pouvoir financer : « école » d'art, etc. La question du savoir repose d'abord sur une question de pouvoir : à partager, ou à réserver à une minorité en laissant penser aux autres que c'est ennuyeux et fatigant ? Oui, c'est fatigant que d'apprendre à raisonner autrement. Les enfants qui auraient plus de « facilité » sont en fait déjà entraînés à la maison à manier intellectuellement les savoirs scolaires. C'est pour cela que cet entraînement, la concentration, qui permettent à chacun de repousser les limites de la fatigue, doivent être permis à tous, à l'école. Les discours récurrents sur les rythmes servent avant tout à faire accepter le renoncement d'un même enseignement pour tous ».

Stéphane Bonnery, Lettre du Réseau Ecole du PCF, Décembre 2013 http://reseau-ecole.pcf.fr/sites/default/files/ecole-la_lettre_decembre_2013.pdf

Stéphane Bonnery est maître de conférences à l'université de Paris 8. Il est aussi un des animateurs du Réseau Ecole du PCF.

Document 27 :

« L'autre grand aspect de la question est sans doute *le poids écrasant des conceptions pédagogiques qui privilégient, dans l'éducation des enfants qui ont l'âge des premières années du primaire, le rôle des sensations au détriment de celui de l'intellection*. On peut en faire remonter l'influence au moins à l'*Emile* de Rousseau. L'ouvrage tire les conséquences de la conception (à la fois phylogénétique et ontogénétique) posée dans l'*Essai sur l'origine des langues*, selon laquelle l'aptitude au raisonnement logique n'apparaît qu'au terme d'un long développement préalable. « De toutes les facultés de l'homme, s'indigne-t-il dans l'*Emile* (Livre Second), la raison qui n'est, pour ainsi dire, qu'un composé de toutes les autres, est celle qui se développe le plus difficilement et le plus tard ; et c'est de celle-là qu'on veut se servir pour développer les premières ! ». C'est oublier que « l'enfance est le sommeil de la raison », et qu'« avant l'âge de raison l'enfant ne reçoit pas des idées mais des images ». Et encore : « tout [le savoir des enfants] est dans la sensation, rien n'a passé dans l'entendement ». Pressentant peut-être toutefois qu'il serait difficile d'enseigner sans employer quelque chose qui ait à voir avec la raison, Rousseau s'empresse

d'ajouter : « Je suis cependant bien éloigné de penser que les enfants n'aient aucune espèce de raisonnement. Au contraire, je vois qu'ils raisonnent très bien dans tout *ce qu'ils connaissent* et qui se rapporte à *leur intérêt présent et sensible*. Mais c'est sur leurs connaissances que l'on se trompe en leur prêtant celles qu'ils n'ont pas, et les faisant raisonner sur ce qu'ils ne sauraient comprendre. On se trompe encore en voulant les rendre attentifs à des considérations *qui ne les touchent en aucune manière* (...) » (ibid. Souligné par moi, JP T.). L'éducateur selon Rousseau devra donc employer non des idées, mais des images – et même si possible se passer de représentation : ainsi pour lui enseigner la géographie, plus encore que d'utiliser « des globes, des sphères, des cartes », il amènera son élève au contact direct de la nature. Pour s'adresser à sa sensibilité, il convient de partir de ce qu'il connaît et le touche, de ses « intérêts présents », au besoin en les suscitant : ainsi ne l'introduira-t-on à la lecture qu'après avoir, par quelque artifice, provoqué chez lui la frustration de ne pouvoir décrypter les messages écrits. L'essentiel est « qu'il croie toujours être le maître », et « qu'il ne sache rien parce que vous le lui avez dit, mais parce qu'il l'a compris lui-même ; qu'il n'apprenne pas la science, qu'il l'invente » (ibid., Livre Troisième). Ces préceptes résonnent familièrement aux oreilles contemporaines. Ce sont ceux de « l'éducation nouvelle » et de l'« auto-construction des savoirs », qui conjuguent méthodes actives et souci omniprésent de « contextualisation » des connaissances. Ils avaient acquis depuis la fin du 19^{ème} siècle, une légitimité savante conférée tant par les travaux des biologistes, médecins puis psychologues (d'Itard à Piaget), que par l'anthropologie naissante et les thèses de Lévy-Bruhl. Leur impact sur les politiques et les pratiques scolaires est d'ailleurs bien antérieur à l'explosion des années 1960. Avant même l'émergence de l'« éducation nouvelle », le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* dirigé par F. Buisson leur fait en 1887 une assez large part. Pour la période de l'entre-deux-guerres, et comme le remarque J. Chobaux (1968), la conception de l'enfant sur laquelle ces préceptes s'appuient imprègne les instructions officielles pour l'enseignement élémentaire du français de 1923 : le développement de l'enfant va « du connu à l'inconnu », du « facile au difficile », du « concret à l'abstrait », des « faits sensibles à l'idée abstraite », en procédant uniquement par raisonnement inductif. Dans l'enseignement primaire, dès lors, « à aucun moment on n'a recours au raisonnement déductif, abordable seulement par des adolescents » (cette consigne s'accompagnant contradictoirement par ailleurs de la recommandation, qui prête à l'élève un minimum de capacité déductive, de faire « découvrir les conséquences d'un principe, les applications d'une règle »). Le recours des institutrices de J. Prévert à cette pédagogie n'a donc rien de bien personnel : elle l'ont héritée de leurs aîné(e)s, les manuels qu'elles utilisent en imposent les conceptions et les procédures leçon après leçon, et toute une tradition historique lui confère le poids de l'évidence, du bon sens professionnel le plus élémentaire ».

J.P. Terrail : Peut-on contribuer à enrayer le décrochage cognitif précoce en ZEP ?, in E. Bautier, J.P. Terrail et alii : **Décrochage scolaire : genèse et logique des parcours**, Rapport de recherche DPD, novembre 2002 (p. 116)

<https://hal.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/808806/filename/rapport.PDF>

Document 28 :

« L'irrésistible séduction des recours incontrôlés, et donc potentiellement dévastateurs, à l'illustration et à la figuration dans l'action scolaire, tient également à l'insuffisante maîtrise de leur discipline par les enseignants : qui n'a pas l'expérience de ces situations, en contexte scolaire ou non, dans lesquelles, faute de pouvoir s'expliquer « au fond », on se contente pour convaincre de donner des exemples ? S. Baruk rapporte à cet égard qu'ayant interrogé une diversité

d'institutrices et d'instituteurs, aucun n'a pu lui donner une définition correcte (i. e. mathématique) de ce qu'est un « nombre » ou un « chiffre ». On réalise vite, à réfléchir sur les difficultés intellectuelles inhérentes aux apprentissages élémentaires, quand les choses apparaissent encore particulièrement « simples », le degré d'information et de réflexion concernant l'histoire et l'épistémologie des savoirs enseignés qui est nécessaire pour éviter les erreurs les plus grossières. Les pas à franchir par les élèves ont demandé des millénaires à l'humanité : ceux qui ont la charge de les guider devraient avoir bénéficié d'une sérieuse formation disciplinaire ».

J.P. Terrail : Peut-on contribuer à enrayer le décrochage cognitif précoce en ZEP ?, in E. Bautier, J.P. Terrail et alii : **Décrochage scolaire : genèse et logique des parcours**, Rapport de recherche DPD, novembre 2002 (p. 116)

<https://hal.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/808806/filename/rapport.PDF>

Document 29 :

«On pourrait dire que, massivement, les élèves en difficulté se situent dans une logique d'effectuation de tâches, de mise en règle ou en conformité avec des comportements. Ils peuvent ainsi décrire une journée de classe comme la caméra vidéo l'enregistrerait, en termes de succession d'actions successives vues d'un point de vue totalement extérieur à l'activité d'apprentissage qui est censée être la spécificité de l'institution scolaire, du type : « on monte l'escalier, on enlève les manteaux, on s'assoit, la maîtresse elle parle et puis on écrit, etc. », sans que l'on sache jamais ni ce que la maîtresse dit, ni ce qu'eux-mêmes écrivent. A la limite, la journée de classe semble se réduire à une simple gestuelle. Dans les mêmes classes les élèves qui se situent, eux, dans une logique d'apprentissage, décrivent la même journée de classe en utilisant des termes qui renvoient peu ou prou à une activité intellectuelle : « on apprend, on fait des problèmes, la maîtresse nous pose des questions, on réfléchit, on cherche les réponses, etc.». Donc, pour certains élèves, faire son « métier d'élève », c'est se mettre en règle avec des exigences de comportement et avec des tâches, avec l'idée sous-jacente selon laquelle, quand on est en règle, on a fait son devoir mais au sens quasiment moral voire même moralisateur du terme, et quand on est en règle, on est quitte. J'ai l'habitude de dire que ces élèves s'acquittent de leurs obligations scolaires comme nombre d'entre nous se sont acquittés de leurs obligations militaires, c'est-à-dire en s'y prêtant le moins possible, en ne s'y engageant qu'à minima et en attendant d'en être libéré pour passer à des choses et des activités plus intéressantes et plus sérieuses (la « vraie vie » que de nombreux élèves en difficulté opposent à l'univers scolaire). A contrario, dans les mêmes classes et parfois dans les mêmes familles, ceux qui se situent dans une logique d'apprentissage peuvent reconnaître qu'il existe des activités intellectuelles au-delà des comportements, au-delà des tâches, et que ces activités ont un objet propre, une spécificité. Ces élèves reconnaissent la nécessité et l'intérêt, non pas de se mettre en règle mais de se mettre en débat avec des domaines de savoir (...) parce qu'un savoir, un concept, un type de technique intellectuelle se propose comme réponse à un certain nombre de questions mais ouvre par là même à d'autres questions ».

Jean-Yves Rochex, **Accompagnement scolaire et rapport au savoir**, Conférence donnée au Cefisem de Paris, http://ww2.ac-poitiers.fr/accompagnement-educatif/IMG/pdf/Accompagnement_scolaire_et_rapport_au_savoir.pdf

Document 30 :

« Demander aux élèves de construire eux-mêmes le savoir (le redécouvrir, l'identifier, cerner ses zones de validité et maîtriser son transfert d'une situation à l'autre), afin de voir les élèves ne pas se contenter de retenir mais de comprendre ce qui est demandé, c'est certes vouloir « démocratiser », mais c'est aussi rendre les choses objectivement plus difficiles. Les curricula montrent plus généralement des exigences littératiées (mobilisant les spécificités de l'écrit), à « mettre en lien » des éléments hétérogènes, exercices intermédiaires à réaliser dont les résultats sont à comparer pour en déduire des règles générales, textes de savoir, documents à analyser, expression d'expériences personnelles, etc. Ces formes littératiées sollicitent des dispositions cognitives, sémiotiques, langagières et culturelles très élaborées, alors même que la population est moins « connivente ». Or, les recherches montrent que ces exigences supposent des dispositions très spécifiques, qui sont en fait des pré-requis et ne font pas l'objet d'un enseignement rationnel. Pour éviter l'énonciation d'un savoir qui ne serait qu'à retenir, l'enseignant voit sa place changer, il n'est plus celui qui « dit », mais celui qui pose des questions pour guider, qui crée des séances dans lesquelles les élèves sont censés découvrir des balises (exercices, résultats...) pour le « cheminement intellectuel » qu'ils doivent découvrir seuls : le cadrage de l'activité (au sens de guidage) de l'élève est donc moins étroit, notamment par les manuels et les supports écrits, ce qui accroît considérablement la responsabilité qui pèse sur les épaules des enseignants. Le risque d'un cadrage trop étroit est peut-être d'empêcher la réflexion, mais un cadrage trop flou ne guide pas assez et peut faire appel à des pré-requis construits socialement ».

S. Bonnéry, *D'hier à aujourd'hui, les enjeux d'une sociologie de la pédagogie*, **Savoir/Agir**, n° 17, 2011 (pp. 14-15)

Document 31 :

« Les travaux de sociologie des apprentissages et des inégalités (ceux de Bernstein, d'ESCOL, de Bonnéry, Bautier, Rochex, en particulier) ont cependant montré que l'affaiblissement disciplinaire et la transversalité des savoirs et compétences à mobiliser dans des tâches scolaires, qui correspondent à une classification et à un cadrage souvent faibles des savoirs et des situations de travail cognitif, pénalisent les élèves des milieux populaires peu familiers de ces mobilisations implicites, de cette circulation dans des univers de connaissances et de pensée hétérogènes et qui supposent une familiarité avec des usages littéraciés du langage qui les secondarisent ».

E. Bautier, *Changements curriculaires : des exigences contradictoires*, in Ch. Ben Ayed (dir), **L'école démocratique. Vers un renoncement politique ?**, Armand Colin, 2010, (pp. 85-86)

Document 32 :

« Bernstein identifie deux formes typiques de modèles pédagogiques : les pédagogies visibles et les pédagogies invisibles. Cette distinction doit être comprise du point de vue de l'élève : c'est à partir de son point de vue que le modèle pédagogique est visible ou invisible. Dans le modèle invisible, les tâches à effectuer sont des tâches globales (les codes de savoirs ne sont pas sériés) ; le séquençage est lâche ; l'élève peut difficilement savoir quelles sont les finalités de la tâche ; seul l'enseignant connaît les objectifs spécifiques qu'il poursuit ; ces objectifs sont eux-mêmes fortement intégrés (il s'agit par exemple de travailler à la fois dans une même activité la langue, l'orthographe, la conjugaison, l'observation, l'esprit critique, la lecture et la capacité de trier des informations et de les synthétiser). La pédagogie visible se caractérise par un découpage et un séquençage explicites des apprentissages ; elle met moins l'accent sur la créativité individuelle ; les évaluations y sont explicites. Les développements de Bernstein à propos de ces modèles sont très

riches. Il souligne par exemple que les pédagogies invisibles rendent particulièrement visibles, pour l'enseignant, certaines caractéristiques de l'élève, et en particulier celles liées à sa personnalité, à son intériorité (inner). Par ailleurs, d'après Bernstein, le modèle invisible, qu'il identifie dès les années 70 au niveau des écoles maternelles et des écoles privées anglaises, a pu se développer notamment parce qu'il donnait à croire qu'il constituait un moyen de lutter contre les phénomènes de reproduction des inégalités scolaires et sociales. Contre ce point de vue qui fait de ce modèle pédagogique un vecteur d'émancipation sociale et culturelle, Bernstein suggère que le passage de la pédagogie visible vers la pédagogie invisible participe plutôt à une transformation des modalités de production des inégalités, qui se réalise sous l'impulsion de et au profit d'une fraction de la classe moyenne à fort capital culturel et en trajectoire ascendante. Cette nouvelle classe moyenne est le produit d'une transformation du monde du travail qui demande davantage de flexibilité, de polyvalence, d'imagination, de créativité, etc. et qui euphémise les relations de pouvoir. Elle constitue ses membres en agents de contrôle symbolique et s'oppose à une ancienne fraction de la classe moyenne inscrite dans un monde du travail dont le fonctionnement s'appuie davantage sur des dispositifs extérieurs aux personnes (Mangez, 2001) que sur la manipulation de ressources symboliques. Là où dans l'ancienne classe moyenne, le contrôle social se réalise au moyen de règles impersonnelles, le contrôle social de la nouvelle classe moyenne passe par des processus de communication interpersonnelle valorisant le respect mutuel, la persuasion, l'écoute et la singularité de chacun. On peut par ailleurs penser que le modèle invisible de la nouvelle classe moyenne induit des procédures de contrôle nouvelles, centrées sur l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs, conduisant à une compétition implicite qui fait peser davantage de responsabilités sur la personne de chaque élève, dans une logique de « contrat » ou de projet personnel. La pédagogie invisible de la nouvelle classe moyenne participe à la reconstitution des inégalités en ce qu'elle nécessite de nouvelles compétences de décodage spécifiques ».

Éric Mangez, *La production des programmes de cours par les agents intermédiaires : transfert de savoirs et relations de pouvoir*, **Revue française de pédagogie**, n° 146, janvier-février-mars 2004, (pp. 67-68)

Document 33 : Un exemple de pédagogie invisible à l'école primaire

« Il s'agit d'un dispositif dans lequel on va essayer de faire colorier aux élèves une carte de géographie à partir de la signification du code (de quelle couleur on colorie chaque palier d'altitude du relief ?) et l'idée qui pilote le dispositif, le scénario, c'est que d'abord, on va mettre les élèves dans une phase dite de recherche, dite de construction de savoirs. « Dite » car, s'il y a quelque chose à apprendre pour l'enseignant et les modèles d'apprentissage qui influencent le dispositif, on va voir que pour des élèves, c'est loin d'être l'occasion d'une construction de savoir, ils n'apprennent rien. Car cette première phase peut être résolue sans recours à la notion. Dans cet exemple, un des élèves que j'ai suivis arrivait à « morceler la tâche » (Butlen, Peltier, Pézard, 2003) de coloriage de la carte en une série de micro-tâches (comment colorier isolément chacune des zones de la carte) de telle sorte que l'on contourne l'enjeu de savoir du dispositif. Quand l'enseignante dit « cette zone-là, vous allez la colorier en marron foncé parce que la légende symbolise un palier d'altitude... » les informations sur le code sont ignorées par une part des élèves qui ne perçoivent là que les indications sur le marron pour colorier telle zone précisément. Pour les colorier de façon conforme, il n'y a pas besoin d'en savoir davantage, tout le reste est évacué. Ce type de dispositif est à interroger car s'il peut apparaître pertinent de conduire les élèves à comparer les raisons pour lesquelles on colorie des zones de couleur identique ou différente, car il y a là une activité intellectuelle potentielle à faire conduire, il reste que le cadrage de la tâche de coloriage proposé par le dispositif ne permet pas d'attirer l'attention de l'élève sur

l'objet de savoir. On a là une disjonction entre l'objectif d'enseignement et ce vers quoi la tâche conduit. »

S. Bonnery : « L'individualisation dans la classe, dans l'école, dans la société », 4 novembre 2009, <http://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article59>

Document 34 :

« La mise en circulation peu rigoureuse de conceptions, scientifiques à l'origine mais dénaturées par leur usage, donne ainsi des vulgates qui peuvent elles-mêmes se trouver renforcées par de pures opinions, des doxas. Il en est ainsi actuellement des théories socioconstructivistes et de la référence à Vygotski qui transforment les classes en jeux langagiers d'exploration infinie ou en activisme permanent. C'est notamment le cas, lorsque les intérêts de plusieurs groupes d'acteurs entrent en phase avec ces raccourcis intellectuels pour sceller un accord autour de l'école. Il en va ainsi par exemple de l'attrait pour l'expressivité des nouvelles classes moyennes très aisément ajustable à des philosophies pédagogies vulgarisées qui, centrées sur le relationnel, contournent les difficultés des apprentissages ».

E. Bautier et P. Rayou, **Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaire**, PUF, Coll. Education et société, 2009 (p. 146)

Document 35 :

« L'appel à l'expérience des élèves, nous l'avons largement développé précédemment, est ainsi aujourd'hui un impératif pédagogique très fortement intériorisé. Les vulgates qui les sous-tendent sont sans doute nombreuses et convergentes. (...) D'autant que des doxas sociales sur le caractère « trop théorique » de l'école sont prêtes à prendre le relais. Si l'univers de référence des enfants et des jeunes est éloigné de celui de l'école, n'est-il pas souhaitable de les rapprocher du second en partant de ce que leur a déjà appris leur expérience ? Nous avons déjà évoqué beaucoup de travaux qui montrent pourtant que les exigences de l'école supposent précisément que l'expérience première soit dépassée. Travaillant sur des objets du quotidien, les élèves peuvent aussi se sentir dans une telle familiarité qu'ils en perdent de vue l'impératif de distanciation d'une forme scolaire qui, tôt ou tard, reprends ses droits ».

E. Bautier et P. Rayou, **Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaire**, PUF, Coll. Education et société, 2009 (p. 146).

Document 36 :

« ... une des pistes que l'on peut ouvrir ici réside justement dans l'abandon des pratiques adaptatives qui masquent les lacunes, les apprentissages disciplinaires manqués, les usages langagiers et les opérations cognitives non acquis ; parmi celles-ci, l'évitement de l'écrit d'élaboration au profit du soulignement, du prélèvement de réponses justifiées au profit de la saisie au vol de mots ou de bribes de phrases. Le sous-ajustement, l'aide facilitatrice, *a fortiori* l'affaiblissement des exigences cognitives au profit des exigences comportementales du métier d'élève sont autant éléments qui accroissent les inégalités d'apprentissage. Abandonner ces quasi-réflexes adaptatifs peut se faire au profit de démarches permettant une progression dans les apprentissages et la prise de conscience pour les élèves eux-mêmes des véritables enjeux cognitifs des tâches ».

E. Bautier et P. Rayou, **Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaire**, PUF, Coll. Education et société, 2009 (p. 160)

Document 37 :

« ...il est sans doute nécessaire que l'enseignant nomme les activités, les objets dans une langue scolaire, celle de la généralité des notions, celle des disciplines et non celle de la vie quotidienne qui, certes dans un premier temps facilite les échanges avec les élèves, mais produit, simultanément, des effets d'incompréhension sur le sens des situations et des savoirs ».

E. Bautier et P. Rayou, **Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaire**, PUF, Coll. Education et société, 2009 (p. 162)

Document 38 : Une défense de la pédagogie invisible

« Le sens de la justice, la recherche de l'intégration pour tous reçoivent leurs meilleures chances lorsque la marge de manœuvre s'élargit, lorsque le bon sens commun n'est pas contrecarré par un carcan de dispositions qui, même bien intentionnées, n'en constituent pas moins un étouffoir. Car l'adoption d'un modèle de « pédagogie visible » – qui découpe et organise en séquences nettes les apprentissages – rend, en quelque sorte l'enfant tel qu'en lui-même « invisible » : ce qui émerge n'est pas la particularité de chaque enfant, mais sa position dans un classement. L'initiative de l'enseignant qui voudrait s'adapter à l'enfant, au lieu de le laisser aller vers une éventuelle exclusion, en est tout à fait réduite. Préférer la « pédagogie invisible », qui privilégie les tâches intégrées, c'est ouvrir à l'enseignant un champ d'action où il pourra tenir compte bien davantage des qualités personnelles uniques de tel ou tel élève ».

François-Xavier Druet : *Une école pour inclure, En question* (revue du Centre Avec), n° 92 de mars 2010, p. 15-18. L'auteur est enseignant au Collège et aux Facultés Notre-Dame de la Paix, Centre Interfaces (Namur)

Document 39 : La pédagogie invisible revendiquée en SES

« Cependant de 1969 à 1980 l'importance du dossier va s'accroître en nombre et volume de documents. Essentiellement statistiques les premières années (70% des documents en 1969 et 1970), l'importance des textes se développe ensuite pour représenter 70% des documents en 1979 et 1980. Du fait de l'ampleur du dossier, il se met à jouer un rôle déterminant dans l'épreuve. Sous l'impulsion d'Henri Lanta, qui faisait alors fonction d'IG, on renforce le caractère original d'un des deux sujets, original au sens où le thème du sujet peut ne pas être strictement mentionné dans le programme, tels la crise de l'automobile, les transformations de la presse écrite et l'information des français, la condition féminine. L'élève peut ne pas avoir étudié ces thèmes en classe et ne disposer d'aucune information hormis celles qui sont contenues dans le dossier. L'épreuve devient alors une synthèse de documents, le travail en classe étant supposé fournir les outils intellectuels et les méthodes nécessaires à l'épreuve ».

Elisabeth Chatel, *Les épreuves du baccalauréat en sciences économiques et sociales*, Colloque de l'ACIREPH, octobre 2008

(H. Lanta, cité dans le texte, a fait fonction d'Inspecteur Général de 1970 à 1978)

<http://www.acireph.org/Files/Other/Pedagogie/dissertation/CHATEL%20dissert%20sc%20eco.pdf>

Document 40 : Les SES : « projet fondateur » et pédagogie invisible

« Le projet de 1966 était celui d'un enseignement pluridisciplinaire, ouvert sur le monde, refusant d'enseigner des modèles trop théoriques, faisant travailler les élèves sur des dossiers de documents, développant leur autonomie, avec des programmes construits autour d'objets-problèmes, selon la méthode des Annales. Cette esquisse montre des traits qui campent, pour Bernstein, le modèle d'une pédagogie invisible aux codes intégrés ».

Elisabeth Chatel, Extrait de la note de synthèse présentée pour l'Habilitation à diriger des recherches, « **L'évaluation de l'éducation et l'enjeu des savoirs** », décembre 2005, Université Paris 8

Disponible sur le site de l'association CORPUS

https://refonderprogrammescolairesdotcom.files.wordpress.com/2013/11/chatel_hdr_chap_4_extraits.pdf

Document 41 :

« J'ai découvert que notre enseignement s'adressait en quelque sorte à une minorité, même si on a contribué à la démocratisation, avec la filière etc., mais après quand on a vu arriver les autres élèves, ça a mis peut-être cette pédagogie en porte-à-faux, parce que si on a des élèves qui n'ont pas de capital culturel, qui n'ont rien lu, qui ont des difficultés à s'exprimer, et que j'arrive, que je distribue quelques documents sur la monnaie et que hop je dis on va parler de la monnaie, bon cette pédagogie devient catastrophique ».

Pascal Combemale, Extrait de l'entretien du 23 mai 2013.

Cette déclaration se trouve dans le mémoire de master 2 de Cloé Gaubert, en ligne sur le site de l'APSES.

http://www.apses.org/debats-enjeux/analyses-reflexions/article/la-separation-disciplinaire-dans#.VhjG_Xrtmko