



**HAL**  
open science

# L'école unique à la française: dispositifs pédagogiques et inégalités sociales

Jérôme Deauvieux, Jean-Pierre Terrail

## ► To cite this version:

Jérôme Deauvieux, Jean-Pierre Terrail. L'école unique à la française: dispositifs pédagogiques et inégalités sociales. Sociologie, 2020, 11 (2), 10.3917/socio.112.0167 . hal-03205465

**HAL Id: hal-03205465**

**<https://hal.science/hal-03205465>**

Submitted on 22 Apr 2021

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## L'école unique à la française : dispositifs pédagogiques et inégalités sociales

Jérôme Deauvieu\*

Jean-Pierre Terrail\*\*

\* Professeur de sociologie et chercheur au Centre Maurice Halbwachs, Département de sciences sociales, École normale supérieure, EHESS, CNRS, PSL University.

ENS, 48 boulevard Jourdan, 75014 Paris, France.

[Jerome.deauvieu@ens.psl.eu](mailto:Jerome.deauvieu@ens.psl.eu)

\*\* Professeur des universités honoraire, sociologie

[jean-pierre.terrail@wanadoo.fr](mailto:jean-pierre.terrail@wanadoo.fr)

Pour désigner l'école française dans son organisation actuelle, le terme usuel d'« école unique » paraît tout à fait pertinent, s'agissant d'une institution ouverte à tous, proposant à chaque élève les mêmes programmes, les mêmes possibilités de parcours, et des maîtres formés à l'identique<sup>1</sup>. De tous ces points de vue, l'école unique se présente comme celle de l'égalité des chances. Son dispositif a été mis en place entre 1959, quand le décret Berthoin porte l'obligation scolaire à seize ans, invitant ainsi tous les élèves à prolonger leur parcours au-delà de l'enseignement élémentaire, et 1975, lorsque la réforme Haby institue le collège unique. Plus d'un demi-siècle après sa naissance, l'école unique n'est cependant en rien devenue celle de l'égalité des chances. Pire, elle échoue à faire entrer dans la culture écrite une part importante des élèves, tout particulièrement ceux issus des classes populaires<sup>2</sup>.

En effet, les diverses explosions scolaires – celle des années 1960 généralisant l'accès au collège, puis celle de la décennie 1985-1995 pour le lycée – ont eu pour conséquence de généraliser l'accès au second cycle de l'enseignement secondaire à toutes les catégories sociales. En ce sens, l'école unique a donc eu des effets profondément démocratiques. Mais celle-ci ne se contente pas de favoriser la prolongation des scolarités, elle met en place un nouveau dispositif de gestion des flux d'élèves. Les parcours possibles sont organisés en filières hiérarchisées entre lesquelles les élèves sont distribués selon leur valeur scolaire. La création de nouvelles filières accompagne systématiquement l'ouverture de nouveaux seuils de scolarisation à des catégories sociales qui en étaient exclues jusque-là. L'ouverture des filières technologiques et professionnelles accompagne la massification du collège ; la création du baccalauréat professionnel signale la généralisation de l'accès au lycée. Les nouvelles filières ont de fait absorbé l'essentiel des nouveaux publics. La progression des scolarités populaires s'est donc principalement réalisée dans les filières les moins

---

<sup>1</sup> Nous tenons à remercier les lecteurs anonymes ainsi que le comité de rédaction de la revue pour les remarques qu'ils ont bien voulu nous adresser sur les différentes versions de ce texte.

<sup>2</sup> Nous entendons ici par classes populaires les familles dont les parents occupent un emploi d'exécution et sont peu ou pas diplômés, autrement dit sur la période étudiée la très grande majorité des employés et ouvriers, sachant que la plupart des travaux réalisés en France sur les scolarités populaires concernent essentiellement les enfants d'ouvriers. Notre analyse est centrée ici sur l'opposition entre classes populaires et classes moyennes et supérieures – autrement dit ceux qui occupent des emplois de cadres et de professions intermédiaires et possèdent un capital culturel plus conséquent – et n'aborde donc pas l'hétérogénéité interne bien réelles des scolarités populaires.

valorisées de l'enseignement secondaire et en cinq décennies l'inégalité des chances de réussir un bon parcours scolaire n'a pas été le moins du monde affectée par la création de l'école unique. Le différentiel de réussite des apprentissages de la culture écrite est au principe de ces inégalités et de leur persistance historique. Pour en rendre compte sociologiquement, il convient donc d'ouvrir la boîte noire du processus de transmission et d'appropriation des savoirs. Cette perspective reste cependant le parent pauvre de la sociologie de l'éducation, ainsi que nous le notions dans un ouvrage consacré à cette question (Deauvieux & Terrail, 2007, réédition 2017). Les recherches en sociologie de l'éducation se sont en effet déployées, depuis les années 1950, sur un large spectre de registres : description statistique des parcours scolaires en relation à l'origine sociale et au sexe des élèves, étude des stratégies familiales de scolarisation, du processus de production des inégalités scolaires, analyse des relations entre l'école et le marché du travail, du rôle de l'institution scolaire dans la légitimation des rapports de domination sociale... Dans cet ensemble, la part des travaux consacrés aux trois grandes facettes de l'activité de transmission des savoirs – la détermination des contenus d'enseignement, les pratiques pédagogiques des enseignants, les activités d'apprentissage – s'avère relativement modeste.

Si la sociologie de l'éducation n'a pas constitué une véritable sociologie de la transmission, au sens où elle n'a pas donné naissance en ce domaine à une tradition de recherche s'inscrivant dans la continuité, elle a néanmoins donné naissance à des œuvres relativement isolées mais fortes dont notre ouvrage initialement publié en 2007 a voulu donner à voir les apports. À l'occasion de sa réédition dix ans plus tard, nous faisons un double constat. D'abord, que les raisons de l'intérêt d'une telle perspective de recherche perdurent. Les ratés de l'entrée dans la culture écrite se sont plutôt aggravés. Comprendre comment les apprentissages scolaires en viennent à échouer est une exigence qui s'impose plus que jamais. Ensuite, que la décennie écoulée a vu l'amorce d'heureux changements sur le plan des orientations de recherche. Nous regrettons en effet, et cela dès avant 2007, que dans les travaux s'emparant effectivement des questions de transmission, l'attention des chercheurs se focalise de façon parfois exclusive sur les comportements des élèves, comme si le déroulement des apprentissages devait tout au milieu culturel des familles et rien à la conduite des apprentissages en classe. Nous étions en effet convaincus de la nécessité, pour comprendre l'échec scolaire, de ne pas se contenter d'interroger ce qu'il se passe chez les élèves en difficulté, mais de franchement « tourner le regard vers l'institution » (Terrail, 2002). Sur ce plan, on constate qu'un certain nombre de sociologues, anciens ou nouveaux, ont choisi dans la période récente de s'intéresser aux contenus d'enseignement, aux dispositifs pédagogiques, aux pratiques enseignantes, du point de vue tant de leur genèse que de leurs modalités et de leurs effets sur les apprentissages.

Nous nous proposons ici de reprendre la question obstinément centrale des inégalités sociales en matière d'appropriation des savoirs scolaires et d'en proposer une analyse sociologique d'ensemble. Cette entreprise est appuyée sur les résultats des travaux que nous menons sur le sujet depuis une vingtaine d'années, sur les acquis de la recherche sociologique les plus récents et sur la revisite de certaines œuvres et débats canoniques en sociologie de l'éducation. L'analyse est structurée en trois moments : l'examen tout d'abord de la question du rapport entre les classes populaires et l'accès à la culture écrite ; celui ensuite des spécificités du paradigme pédagogique qui naît avec la mise en place de l'école unique ; et enfin la question des pratiques enseignantes et de leurs effets sur l'apprentissage des élèves.

## **Classes populaires : un accès problématique à la culture écrite ?**

La gestion politique de l'école unique concerne par nature l'ensemble des jeunes générations. C'est néanmoins l'impact des décisions prises sur la scolarisation des jeunes issus des classes populaires qui constitue son enjeu essentiel, la pierre de touche de ses grandes orientations. Au début des années 1970 ces derniers étaient tous accueillis au collège, mais ils n'y ont jamais été intégrés de

façon satisfaisante. Afin de leur permettre de surmonter les difficultés d'apprentissage, les réformes ministérielles successives se sont donné pour objectif, pendant les trois dernières décennies du siècle, de réaliser les conditions d'une supposée « égalité des chances » à travers une profonde rénovation des pédagogies (voir ci-après). La persistance de ces difficultés finit par mettre un terme au milieu des années 1990 à la prolongation continue des parcours populaires et, du même coup, à la politique dite de lutte contre l'échec scolaire. Cette dernière laissera place dans les années 2000-2010, conformément aux orientations préconisées par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et reprise par l'Union européenne, à la politique dite de « socle commun » : deux d'entre eux se succéderont, destinés à permettre aux élèves en échec non plus de retrouver le chemin de la réussite, mais de sortir sur le marché du travail, à l'issue de la scolarité obligatoire, dotés malgré tout d'un minimum de « compétences » supposées favoriser leur employabilité. Au cœur des grandes réformes du système éducatif, la question de l'échec ou de la réussite des scolarités populaires s'avère ainsi absolument centrale, tant pour la gouvernance du système éducatif que... pour la sociologie de l'éducation.

### *Des difficultés scolaires importantes et persistantes*

Les scolarités écourtées des enfants des classes populaires, que les études de l'Institut national d'études démographiques (Ined) ont mis en évidence (Girard & Bastide, 1963), sont-elles le fait d'un échec subi ou d'un comportement d'auto-exclusion plus ou moins assumé ? On se souvient à cet égard du débat entre Raymond Boudon (1973) et Pierre Bourdieu (1974) : opposés sur le sens à lui donner, ils admettaient l'un et l'autre la thèse du désistement, soutenue aussi pour la Grande-Bretagne par Paul Willis (1978). Cette thèse a pourtant une portée limitée, même pour la période considérée.

Au moment où ce débat agitait le milieu de la recherche, il était en fait déjà partiellement dépassé et masquait la réalité de l'essor massif des ambitions scolaires populaires. Le souhait des parents ouvriers de voir leurs enfants obtenir un baccalauréat, et au-delà, ne passe-t-il pas de 15 % en 1962 à 64 % en 1973 (Poullaouec, 2010) ? Les parents concernés se sont appropriés sans tarder les nouvelles perspectives de scolarisation ouvertes par l'instauration de l'école unique, bien avant donc l'essor du chômage de masse. Leur conversion majoritaire et spectaculairement rapide à une visée d'études longues pour leurs enfants était appelée à s'étendre progressivement jusqu'à aujourd'hui.

On ne saurait sous-estimer la consistance de cette conversion, en la réduisant à un mouvement d'opinion, ou à une éruption d'onirisme social, sans conséquences pratiques tangibles<sup>3</sup>. D'un côté, une réactivité si rapide au changement des règles du jeu scolaire révèle – comment penser la chose autrement, s'agissant d'une décennie encore marquée par le plein emploi ? – la préexistence d'une frustration historique de masse en matière d'accès au savoir savant et aux pouvoirs sociaux qu'il délivre. Mais il convient tout aussi bien de l'associer aux transformations dans la même période du style de vie des employés et des ouvriers, notamment qualifiés, qui se rallient de plus en plus souvent au modèle familial moderne caractérisé par l'activité féminine, une fécondité restreinte... et l'investissement dans la réussite scolaire des enfants. Il apparaît particulièrement probant, à cet égard, que la réussite scolaire et la prolongation des études soit très significativement corrélées, dans le salariat d'exécution, avec la limitation de la fécondité (Terrail, 1984, 1990).

Si, depuis les années 1960, les préoccupations et les mobilisations familiales autour de l'enjeu scolaire n'ont cessé de s'élargir dans tous les milieux sociaux, leur essor a été particulièrement accentué dans les classes populaires. Celles-ci ont rattrapé leur retard relatif et ne se distinguent désormais plus guère des autres classes sociales, qu'il s'agisse des souhaits d'accès à

---

<sup>3</sup> Ugo Palheta s'interroge en ce sens sur sa portée réelle, voir *L'École, ascenseur social ?*, [www.laviedesidees.fr](http://www.laviedesidees.fr), 18 mars 2011.

l'enseignement supérieur pour les enfants ou du temps consacré à l'aide au travail scolaire (Poullaouec, 2010). Du même coup, l'écart entre leurs attentes et la réalité des parcours des jeunes générations suscite un mécontentement historiquement inédit, une partie des parents ouvriers passant désormais de l'attitude de délégation traditionnelle à une attitude d'intervention directe et critique dans les apprentissages de leurs enfants (Kakpo, 2012).

Les parcours des jeunes des classes populaires sont restés, de fait, très en-deçà des espérances parentales. Ils se sont certes sensiblement améliorés, le taux d'accès à un baccalauréat général, celui qui donne le plus de chances de réussite dans l'enseignement supérieur, ayant presque doublé depuis les années 1960, passant pour les familles ouvrières de 11 % à près de 20 %. Mais ce sont surtout les filières les moins valorisées qui ont absorbé la prolongation des scolarités populaires. Celles-ci alimentaient, en 2015-2016, 57 % du public de l'enseignement professionnel et seulement 24 % du second cycle d'enseignement général. L'accès à l'enseignement supérieur s'en ressent : entre le second cycle du secondaire et le supérieur la proportion de jeunes d'origine ouvrière est divisée par deux, passant de 26 % à 13 %, alors que celle des enfants de cadres est multipliée par deux, de 18 % à 34 % (DEPP, 2016). Et à l'autre pôle les enfants d'ouvriers sont quatre fois plus exposés que les enfants de cadres – 25 % contre 6 % – aux sorties sans diplôme : ils représentent 50 % de ces parcours d'échec parmi les élèves entrés en 6<sup>e</sup> en 1995 (Afsa, 2013).

Parmi les obstacles essentiels susceptibles d'expliquer ces limites des scolarités populaires, l'absence de familiarisation précoce avec le mode de socialisation propre à la « forme scolaire » est régulièrement invoquée (par exemple Vincent, 1994, p. 39). Concernant particulièrement les garçons, dont le taux d'échec est singulièrement élevé (Terrail, 1992a, b), l'impact des discordances entre les « formes d'exercice de l'autorité familiale » et les « formes scolaires de l'autorité » (Lahire, 1994) est signalé dans différentes recherches<sup>4</sup>. Les éducations qui produisent « des enfants aptes au métier d'élève » (Lahire, 1994), cependant, ne suffisent pas à assurer leur réussite à l'école : s'appliquer à bien faire ce métier est une chose, s'assurer de bons apprentissages en est une autre (Bautier & Rochex, 1997).

La question centrale en effet reste toujours celle de l'appropriation des savoirs scolaires. Dépourvus d'aide familiale efficace à cet égard, les enfants des milieux populaires voient se creuser les écarts dès l'école primaire – entre les enfants de cadres et les enfants d'ouvriers ils sont multipliés par deux au long de la scolarité élémentaire. Or c'est là, dans le primaire, que se joue, pour une part très souvent décisive, la suite des parcours (Poullaouec, 2010), ce que confirme encore le suivi d'élèves entrés en 6<sup>e</sup> en 2007<sup>5</sup>. Au point qu'à partir de l'entrée dans le secondaire l'influence de l'origine sociale apparaisse massivement médiatisée par les acquis antérieurs.

Certes, cela souligné, les écarts continuent à s'approfondir après la 6<sup>e</sup> (Cayouette-Remblière, 2016), qu'on les mesure au niveau de l'accès en seconde ou de l'obtention d'un baccalauréat général ; mais sans que l'impact des acquis du primaire perde sa primauté<sup>6</sup> : meilleurs sont les acquis des enfants d'ouvriers à l'entrée en 6<sup>e</sup>, moins se creuseront les inégalités ultérieures – voir les données rassemblées par (Broccolichi & Sinthon, 2011). Les scolarités populaires s'ajustent à chaque moment du parcours aux chances objectives de leur poursuite (*idem*, 2011) : elles s'allongent dès que les obstacles s'allègent. La réduction des inégalités sociales passe prioritairement, dans ces conditions, par une forte amélioration de l'efficacité des apprentissages dans les premières années de l'accès à la culture écrite.

---

<sup>4</sup> Pour la plus récente, (Montmasson-Michel, 2018)

<sup>5</sup> Voir INSEE Première, n° 1633, 2017.

<sup>6</sup> Cet impact continue à se faire sentir dans l'enseignement supérieur (Brinbaum *et al.*, 2018) : au point d'amener Jean-Paul Caille à soutenir que « Le niveau des acquis en 6<sup>e</sup> joue plus sur le destin scolaire que le sexe, l'origine sociale, le lieu de résidence, le type d'établissement, l'âge à l'entrée en 6<sup>e</sup> », voir INSEE Première, n° 1633, 2017.

Les échecs populaires persistant au fil des décennies, malgré toutes les mesures censées y mettre un terme, leur perdurance est une invite puissante à y voir quelque phénomène naturel et inévitable. Les experts internationaux s'en accommodent volontiers, car ces échecs fournissent une main-d'œuvre peu qualifiée, abondante et vulnérable, sur le marché du travail. Ceux qui les suivent dans la voie du renoncement à l'« égalité des chances » et des politiques de socle commun, majoritaires dans l'encadrement du système éducatif et chez les enseignants eux-mêmes, invoquent le caractère peu surmontable des handicaps socioculturels qui affectent les publics en échec. Leur conviction peut s'appuyer, outre l'expérience quotidienne et sans cesse réitérée des difficultés d'apprentissage des élèves concernés, sur la description savante des inégalités culturelles et linguistiques<sup>7</sup>.

Cette dernière cependant ne fournit pas la preuve d'une incapacité cognitive insurmontable des élèves d'origine populaire. Les inégalités socioculturelles pourraient donner à comprendre des inégalités de réussite scolaire – tous les jeunes par exemple décrochant leur bac, seuls les « héritiers » obtenant une mention –, mais ce à quoi on a affaire aujourd'hui est autre chose, une véritable opposition entre échec et réussite, le premier pouvant être assez radical dans un nombre très conséquent de cas. La question posée n'est donc pas celle des inégalités entre les publics accueillis par l'école, mais celle de savoir si ceux qui arrivent avec le moins de ressources en ont néanmoins suffisamment, ou pas, pour entrer normalement dans la culture écrite. La poser en termes de recherche exige de soumettre le principe de l'éducabilité universelle – dont tel mouvement pédagogique progressiste a fait mot d'ordre en proclamant les élèves « tous capables ! » – à l'argumentation rationnelle et à l'investigation empirique.

Il s'agit, si l'on préfère, de renverser la position habituelle du problème, et plutôt que de s'attacher à recenser les manques qui affectent les classes populaires, de s'intéresser à leurs ressources. Ce renversement a un précédent célèbre, qui s'est joué lors de la polémique ayant opposé, dans les années 1960-1970, William Labov à Basil Bernstein. Ce dernier ayant élaboré le concept de « code restreint » soulignant la modestie des ressources linguistiques des milieux populaires, concept repris par les partisans américains d'une pédagogie de la « compensation », W. Labov (1978) lui opposa ses propres observations d'ethnolinguiste dans le ghetto de Harlem, soulignant combien la parole populaire se libère *in situ* et témoigne d'une pensée moins verbeuse, mais très logiquement structurée et potentiellement percutante, de nature donc à permettre une scolarité satisfaisante<sup>8</sup>.

Basil Bernstein soulignera lui-même, en réaction à ces objections, qu'il ne traite que des façons d'user du langage, des *performances* linguistiques, et non de la *compétence* linguistique – soit la compréhension des règles de la langue et la capacité de les mobiliser efficacement –, qui est un universel humain. Vérifier l'éducabilité universelle, c'est donc en ce sens se demander si la disposition de cette compétence suffit à rendre possible une entrée normale dans la culture écrite. C'est interroger si l'on préfère l'outillage intellectuel dont se dotent les humains lorsqu'ils apprennent à parler, quelle que soit par ailleurs la façon particulière dont ils manient leur langue (Terrail, 2013).

Les travaux des fondateurs de la linguistique moderne, Ferdinand de Saussure, Roman Jakobson, Émile Benveniste, nous proposent à cet égard des éléments de réponse décisifs. Sur trois registres. Celui de l'abstraction d'abord. À la différence des représentations figuratives, symboliques ou schématiques, qui gardent toutes un lien nécessaire avec le représenté et ont donc une portée potentiellement transculturelle, les signes linguistiques sont en effet des réalités abstraites, purement

---

<sup>7</sup> Dès 1961 Basil Bernstein tirait argument d'une infériorité lexicale des classes populaires constatée depuis les années 1920, Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron et Monique de Saint-Martin (1965) évoquant à sa suite « l'inégale distribution du capital linguistique scolairement rentable ».

<sup>8</sup> Pour une analyse de cette polémique, voir (Terrail, 2013 ; Deauvieu & Terrail, 2017).

conventionnelles. Apprendre à parler, c'est se familiariser avec le maniement des abstractions linguistiques et se doter ainsi d'une capacité de pensée abstraite. Distinguer, dès lors, des « esprits abstraits » faits pour les études savantes et des « esprits concrets » d'emblée destinés au marché du travail n'a pas le moindre sens : l'aptitude à la pensée abstraite est un universel humain, comme l'est le langage.

Second registre, celui de la pensée réfléchie. Les langues humaines permettent de former des phrases susceptibles de décrire et interroger tous les objets du monde et, parmi eux, le langage lui-même. Le langage peut se prendre lui-même pour objet, les langues offrent la possibilité de se penser elles-mêmes. Cette propriété exclusive du langage humain, la réflexivité de toute langue, est à l'œuvre non seulement dans la traduction d'une langue étrangère, qui oblige à examiner et confronter les catégories des langues en présence, mais dès les apprentissages initiaux du langage, dans les questions récurrentes du jeune enfant qui ne peut s'approprier les catégories de la langue qu'en interrogeant sans cesse leurs interrelations et leur rapport à la réalité sensible. Apprendre à parler, de ce point de vue, c'est se doter d'une capacité de mise à distance, d'objectivation des objets du monde et de pensée réfléchie.

Troisième registre, celui du raisonnement logique. La formation des phrases permet d'interroger les objets du monde et du même coup leurs relations mutuelles, et d'identifier parmi ces dernières celles qui apparaissent dotées d'un lien nécessaire, en distinguant les relations de simple consécution – après la pluie le soleil – des relations de causalité – la rivière a grossi parce que la pluie est tombée. Apprendre à parler soumet les humains à l'empire du raisonnement logique, celui qui est capable d'appréhender et de manier les relations de causalité simple : on ne connaît d'ailleurs aucune langue, non écrite, qui ne comporte dans son lexique les connecteurs logiques essentiels, le parce que, le puisque, etc., dont l'enfant commence très tôt à apprendre le maniement. La mise à l'épreuve attentive de ces observations linguistiques en les confrontant avec ce que l'on sait des performances intelligentes dans les sociétés de tradition orale, comme avec les travaux post piagétiens concernant le développement de la pensée des enfants d'âge préscolaire, en confirme la pertinence. La disposition de l'écriture et des technologies intellectuelles de l'écrit a certes joué un rôle décisif dans les développements historiques de la connaissance humaine, de la philosophie et des sciences ; mais le langage oral fournit déjà par lui-même les outils essentiels de la pensée humaine que sont la capacité d'abstraction, d'analyse réflexive et le raisonnement logique. Tous les enfants entrent au cours préparatoire (CP) munis de cet outillage mental, qui comprend tout ce dont l'école a besoin de trouver chez ses bénéficiaires, en matière de potentiel de pensée rationnelle, pour conduire de façon satisfaisante leur appropriation de la culture écrite. Si elle n'y parvient pas, ce n'est pas le fait de l'incapacité des intéressés, mais de la mise en œuvre de modèles pédagogiques qui ne parviennent pas à mobiliser les ressources intellectuelles des publics en difficulté.

### *Interroger les conditions de l'échec... et de la réussite*

Sachant la complexité du langage humain, apprendre à parler est un petit miracle. S'approprier le maniement de la langue écrite n'est pas aisé non plus. L'école introduit au maniement technique des signes graphiques – déchiffrer et comprendre, tracer les lettres et transcrire les textes. Elle confronte les élèves au texte écrit, langage objectivé, matérialisé, visualisé, qui leur ouvre la possibilité de prendre à l'égard de ses énoncés la distance et le temps nécessaire à l'examen attentif et à la réflexion (Goody, 1979). Elle les invite à entrer dans ce rapport volontaire et conscient au langage qui est nécessaire à la production d'énoncés écrits (Vygotski, 1997). Elle les familiarise avec les codes spécifiques et précis de la langue écrite, et avec son lexique beaucoup plus riche. Ils doivent enregistrer, mémoriser, intégrer toute une série d'informations nouvelles ; et, surtout, adopter un rapport surplombant au langage écrit, celui de la distance réflexive qui permet de considérer les énoncés comme dotés d'une existence en soi et pour soi, simples objets à contempler et manipuler à

l'écart de tout usage communicationnel. Ce dernier point est essentiel et Bernard Lahire a pu montrer de façon convaincante que là était bien le réquisit central des apprentissages de la langue écrite à l'école élémentaire : « C'est tout *un rapport au langage et au monde* que les pédagogues entendent inculquer aux élèves [...] : une maîtrise symbolique, seconde, qui vient ordonner et raisonner ce qui relève de la simple habitude, du simple usage, de la pratique sans principe explicite. L'école prône la reprise réflexive, la maîtrise explicite et consciente (...) des règles, des définitions » (Lahire, 1993, page 39).

C'est à satisfaire ce réquisit central qu'échouent les élèves en difficulté, qui parviennent mal à se déprendre d'un rapport aux énoncés circonscrit à l'interaction vivante. Les observations de classes rapportées par Bernard Lahire sont très évocatrices à cet égard – ainsi, à la demande de mettre « demain je partirai » à la forme négative, les bons élèves répondent « demain je ne partirai pas », les autres « demain vous ne partirez pas ». Une entrée normale dans la culture écrite repose donc sur la capacité des élèves à développer un rapport réflexif et critique au monde, aux objets de connaissance que l'école leur propose, au langage lui-même, aux énoncés qui leur sont soumis. C'est là sans doute un réquisit de plus en plus prégnant, le développement de nos sociétés exigeant de chacun une pensée de plus en plus complexe, comme le montre un examen attentif des supports pédagogiques (Bonnéry, 2015). Certes les « héritiers » sont mieux préparés de par leurs acquis familiaux à y satisfaire. Peut-on alors se contenter d'invoquer les manques des non héritiers pour rendre compte de leurs difficultés différentielles ?

Il s'agit là de l'interprétation de sens commun, partagée par une majorité d'enseignants. Et il est difficile de lui échapper, tant est grande sa force d'évidence : si les exigences scolaires sont les mêmes pour tous, les élèves qui y répondent moins bien disposent nécessairement pour les affronter de ressources moindres. L'identification du différentiel de ressources apparaît dès lors comme un objectif crucial de la compréhension des inégalités scolaires et c'est incontestablement un moment nécessaire de leur sociologie. Nombre de recherches de qualité, de fait, s'y sont consacrées, et ont invoqué, selon le cas, la familiarité avec l'institution, l'héritage culturel, les rapports de classe au savoir, les usages sociaux du langage, etc.

La plupart cependant s'en sont tenues à l'élucidation du ou des registre(s) où l'affaire est la plus susceptible de se jouer. Même quand leur apport de connaissance est significatif, parfois marquant, il ne se suffit pas à lui-même. Car rien n'empêche alors qu'il soit absorbé et digéré par le sens commun de la thèse du « handicap socioculturel ». Ledit handicap peut bien prendre toutes les couleurs de l'arc en ciel linguistique et culturel, à se contenter d'en identifier et d'en théoriser la nature, demeure l'essentiel : c'est le manque de ressources des élèves d'origine populaire qui explique les inégalités scolaires, point final.

Faut-il rappeler à cet égard que le procès de transmission/appropriation des savoirs scolaires confronte non pas deux, mais trois protagonistes : les élèves, les savoirs... et les enseignants ? Les apprentissages des élèves ne dépendent pas de leurs seules ressources : leur rapport aux savoirs est médiatisé par les enseignants, dont l'intervention contribue elle aussi au succès ou à l'échec de l'entreprise pédagogique. Elle est pourtant trop souvent soit délibérément ignorée, soit laissée dans l'implicite.

Ainsi, concernant l'accroissement des inégalités scolaires, l'ouvrage collectif dirigé par Stéphane Bonnéry (2015) propose de prendre en compte comme l'une des explications « la complexité croissante de l'activité que les élèves sont tenus de réaliser ». La hausse historique des exigences scolaires est de fait peu contestable, étant inévitablement à la mesure des évolutions de la vie sociale et de l'accumulation des connaissances scientifiques et techniques : le niveau monte (Baudelot & Establet, 1989) ! Mais pour associer ce constat à l'évolution des inégalités scolaires, encore faut-il s'intéresser à la conduite des apprentissages. Or, deux aspects de cette dernière



interdisent d'établir un rapport de cause à effet entre l'élévation des exigences et le creusement des inégalités. D'une part, la période de montée en puissance des exigences intellectuelles est aussi marquée par le passage des pédagogies traditionnelles, explicites, aux pédagogies invisibles particulièrement destinées aux élèves des milieux populaires. On ne peut dès lors invoquer le difficile des apprentissages d'aujourd'hui sans examen préalable de la nature de la difficulté : tient-elle à l'ambition des savoirs visés ou bien à la façon dont les élèves y sont confrontés ? Ne serait-elle pas plus aisément surmontée avec une approche pédagogique différente ? Et d'autre part, une autre question se pose : la hausse des exigences s'applique-t-elle à tout le monde à l'identique ? À considérer les pratiques des établissements et des enseignants, et pas seulement les supports pédagogiques, on doit convenir qu'elle concerne surtout les « héritiers », alors que les élèves des milieux populaires restent tendanciellement peu confrontés à des impératifs réflexifs aussi ambitieux (Romainville, 2019). Et c'est bien, malgré les apparences, parce qu'ils sont insuffisamment confrontés à la difficulté intellectuelle, et non parce qu'ils échoueraient à la surmonter, que ces derniers voient se creuser l'écart qui les sépare des « héritiers » (Terrail, 2019).

L'expérience répétée de la récupération des apports de la sociologie des inégalités scolaires par le fatalisme du « handicap socioculturel » devrait alerter les chercheurs<sup>9</sup>. Identifier les exigences sur lesquelles butent les élèves vulnérables est indispensable. Expliquer leur échec par leur manque de ressources pour affronter ces exigences est autre chose : c'est une affirmation qui ne peut être soutenue que si l'on répond au préalable à deux questions essentielles. Ce manque de ressources est-il absolu et rédhibitoire, ou seulement relatif ? Et dans ce dernier cas, pourrait-il être surmonté par des pratiques d'enseignement adéquates ?

Il nous semble en ce sens qu'une sociologie véritablement critique de l'échec scolaire qui affecte les classes populaires se doit au premier chef d'aborder de front la question des dispositifs pédagogiques qui se mettent en place sous le régime de l'école unique à la française, pour ensuite interroger les pratiques enseignantes qui en découlent.

## **Le passage d'une pédagogie du transmettre à une pédagogie de l'apprendre**

Inaugurée par le décret Berthoin de 1959, la réforme scolaire entreprise par la Cinquième République organise la généralisation de l'entrée au collège, engageant ainsi l'unification du système éducatif. Elle fera largement consensus. Elle répond à la demande du Conseil national du patronat français (CNPF) qui juge l'élévation des qualifications indispensable à la poursuite de l'accumulation du capital, même s'il ne souhaite pas, en accord avec le pouvoir gaulliste, remettre en cause les inégalités sociales d'accès à la certification scolaire. La gauche politique et pédagogique y voit pour autant un pas important dans la bonne direction, une amorce voire une forme de réalisation du Plan Langevin-Wallon. Quant aux classes populaires, leur assentiment est massif : entre 1963 et 1971, la proportion de parents ouvriers souhaitant que leurs enfants aillent jusqu'au baccalauréat et au-delà passe de 15 % à plus de 60 %.

C'est, au départ, d'abord de la réorganisation des cursus que les promoteurs de l'école unique attendent l'amélioration des formations. La question des contenus et des pratiques d'enseignement, qui va faire l'objet d'une révolution aussi importante que celle des parcours, est traitée avec un temps de retard *via* des expérimentations dans les années 1960, puis des décisions politiques d'ensemble dans la période suivante.

---

<sup>9</sup> La thèse du handicap socioculturel est d'ailleurs elle-même une récupération de la problématique développée par P. Bourdieu et J.-C. Passeron dans les années 1960 mettant en jeu les inégalités de capital culturel et sa transmission familiale, une récupération qui se contente d'oublier l'accent mis par ces auteurs sur la « connivence » entre l'institution scolaire et les classes cultivées.

## *La conjoncture historique de la rénovation des pratiques d'enseignement*

La rénovation des préceptes de la pédagogie procède d'une profonde mutation dans les représentations dominantes de ce qui se joue dans l'acte éducatif. Depuis les toutes premières formes historiques d'institution scolaire, l'école a vocation à transmettre aux jeunes générations des savoirs que l'invention de l'écriture a permis de séparer des pratiques sociales qui les mettent en œuvre. La réflexion pédagogique se consacre logiquement à l'identification des formes de transmission les plus efficaces. L'entreprise de modernisation des années 1970-1980 entend rompre avec cette longue tradition, en substituant l'idéal de l'apprendre à celui du transmettre<sup>10</sup>. La thèse s'impose en effet, en cette période, selon laquelle l'éducation n'est pas inculcation mais acquisition : la pensée pédagogique est donc invitée à se consacrer désormais à l'identification des meilleures façons d'accompagner l'appropriation des savoirs par les élèves.

L'exigence d'une telle mutation avait été formulée bien avant son institution en politique publique. Elle émerge fortement chez Jean-Jacques Rousseau et nourrira depuis lors une diversité internationale d'élaborations doctrinales et d'expérimentations scolaires plus ou moins marginales, constituant progressivement ainsi le patrimoine de ce qu'il est convenu d'appeler l'éducation nouvelle. En France, sous le Front populaire, Jean Zay sera le premier ministre à s'en inspirer ouvertement, s'efforçant de favoriser dans l'école publique la diffusion des conceptions de la pédagogie active et d'un enseignement ouvert sur la vie et soucieux de la formation de l'homme et du citoyen. Dans l'après-guerre le plan Langevin-Wallon n'aboutira pas davantage, mais donnera naissance à l'expérience des « classes nouvelles », censées préfigurer sa mise en œuvre, et organisées autour de la mise en activité des élèves et de leur autodiscipline (voir Prost, 2013). Comment comprendre le regain d'intérêt des années 1960 pour les thématiques de l'éducation nouvelle et les fortes modifications pédagogiques qui s'ensuivront dans les décennies ultérieures ? On peut certainement y voir un effet surdéterminé de la conjoncture historique.

Il serait difficile, d'une part, de ne pas le référer à l'émergence de nouvelles normes de la vie familiale et éducative sous l'impact, tout particulièrement, de la montée en puissance des nouvelles classes moyennes salariées et diplômées. Traiter l'enfant comme une personne, favoriser son activité autonome, être attentif à son épanouissement, l'instruire par le jeu plutôt que par l'inculcation et l'autorité, tels sont les principes éducatifs portés par les salariés instruits. L'extension rapide des conditions d'existence qui ont donné naissance à ces principes – activité féminine, réduction du taux de fécondité, primat des relations interpersonnelles dans le travail professionnel, scolarités prolongées –, dans le contexte socio-économique des « trente glorieuses », va conférer une légitimité croissante aux nouvelles normes éducatives. L'institution scolaire ne pouvait les ignorer bien longtemps. Dès les années 1970 Basil Bernstein (1975) en Angleterre, Jean-Claude Chamboredon et Jean Prévot (1973) pour la France, associent la montée des nouvelles classes moyennes, et particulièrement des femmes actives instruites, à des transformations pédagogiques qui affectent d'abord l'école maternelle où elles sont perceptibles à partir des années 1950 (Plaisance, 1986), privilégiant le rôle du jeu, du plaisir, de l'activité autonome de l'élève dans les apprentissages et l'individualisation de leur conduite ; ces transformations instaurant une « pédagogie invisible », pour reprendre le mot de B. Bernstein, par laquelle l'enfant doit se confronter aux apprentissages sans qu'on lui en désigne explicitement les objectifs ni les modalités.

Le sentiment de la nécessité d'une réforme pédagogique a précisément à voir, d'autre part, avec les problèmes posés par la modification des parcours, et donc avec la dynamique interne du système éducatif. La croissance de la proportion d'entrants dans le secondaire à partir du décret Berthoin de 1959 suscite crainte et protestations chez les enseignants qui les accueillent. La réforme Fouchet-

---

<sup>10</sup> Nous reprenons ici les formulations proposées par Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet et Dominique Ottavi (2014).

Capelle de 1963 écartant l'hypothèse de la constitution d'une école moyenne au profit d'une généralisation de l'entrée au collège, la question n'en prend que plus d'acuité : que faire avec les nouveaux collégiens lorsqu'ils sont issus de la fraction la moins bien préparée à une scolarité secondaire, celle des élèves du primaire que leurs instituteurs n'auraient pas songé à présenter au certificat d'études ?

L'instauration dès 1963 des 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> de transition, dotées d'une pédagogie en rupture avec celle de l'école primaire, qui a échoué avec ce type d'élèves, est un premier volet de la réponse. La conviction prévaut chez les responsables ministériels qu'il convient parallèlement de rénover les pratiques du primaire lui-même et mission est confiée cette même année 1963 à la commission Rouchette de s'atteler au problème en engageant les expérimentations indispensables.

### *Le paradigme déficitariste*

La pédagogie proposée en 1963 pour les classes de transition relève d'un projet cohérent dont les principes vont irriguer dans les décennies suivantes la rénovation d'ensemble des pratiques d'enseignement. La circulaire concernée prône « l'individualisation des tâches », à défaut la constitution de groupes de travail différenciés par « niveaux d'aptitude ». Le réapprentissage des techniques de base doit se faire en partant des intérêts des élèves, de leur expression orale. Les autres domaines d'enseignement, transformés en « centres d'intérêt » et « disciplines d'éveil », ne doivent plus faire l'objet d'un enseignement magistral, mais d'une pédagogie de la motivation et de la découverte. « La rupture est nette, écrit un chercheur en 1967, avec les méthodes magistrales et collectives, didactiques et passives » (Vial, 1967, p. 58). Le fait est frappant : les orientations pédagogiques qui vont devenir le bien commun de tout le système éducatif sont d'abord établies à l'intention des élèves en difficulté. Et l'on pourrait redoubler ce constat s'agissant des instructions officielles de 1972 concernant l'enseignement du français à l'école primaire, qui marquent le départ de la rénovation générale des pratiques d'enseignement : plaidant elles aussi pour une pédagogie de la « motivation » et de la « découverte », elles entendent répondre au « problème posé [...] par les handicaps verbaux des enfants issus de milieux socio-économiques, socio-culturels défavorisés<sup>11</sup> ».

La rénovation pédagogique mérite donc bien une double lecture. Elle indique, d'une part, un *aggiornamento* inévitable – le monde a changé, l'école doit changer – et à forte charge universaliste et émancipatoire, insistant sur l'épanouissement de l'enfant considéré comme un sujet capable d'activité intelligente et autonome. En même temps, les modalités pratiques de la rénovation visent spécifiquement les élèves en difficulté, massivement issus des classes populaires. Sous ce second aspect aussi les emprunts au patrimoine des pédagogies nouvelles ont leur raison d'être : celles-ci ne se sont-elles pas bien souvent préoccupées au premier chef d'enfants mal dotés de par leur histoire personnelle – le Victor de Jean Itard ou les débiles légers d'Ovide Decroly – ou de par leur histoire sociale – les enfants du peuple pour Célestin Freinet, voire les enfants des rues de Maria Montessori ou Anton Makarenko ?

Pour ses promoteurs, la rénovation apparaît très explicitement comme une réponse adaptée aux manques dont souffrent les enfants du peuple, en matière de ressources culturelles, linguistiques, intellectuelles et d'appétence spontanée pour les savoirs de la culture écrite. Ces enfants ne sont pas des « héritiers<sup>12</sup> ». L'invocation de leurs manques tire parfois encore vers le biologisme, en ce

---

<sup>11</sup> Voir *L'enseignement du français à l'école élémentaire*, document de 1970 publié en 1973 par l'INRDP, dans lequel Hélène Romian et Christine de Miniac étudient « les traits pertinents » du Plan de rénovation de l'enseignement du français par rapport aux instructions de 1923 et 1938 (Hélène Romian présidait la commission en charge de l'élaboration de ce Plan, lequel a inspiré les instructions de 1972).

<sup>12</sup> Rappelons que l'ouvrage de P. Bourdieu et J.-C. Passeron, *Les Héritiers*, est publié en 1964, et que la maturation des thématiques de la rénovation pédagogique s'opère dans le contexte de l'intense débat suscité par cette parution dans le monde éducatif (Bourdieu & Passeron, 1964).

tournant des années 1960-1970<sup>13</sup>, parfois déjà vers le sociologisme du « handicap socioculturel ». La différence est sans doute moins importante que la posture déficitariste en elle-même : dans tous les cas, les élèves issus des classes populaires sont identifiés par ce qui leur fait défaut, jamais la question de leurs ressources propres ne vient à l'esprit. Il s'agit là d'un horizon culturel d'autant plus indépassable pour l'époque que l'argument déficitariste est mis en avant par ceux-là mêmes qui, proches ou membres du Parti communiste français (PCF), se réclament de la défense et de la promotion de la classe ouvrière<sup>14</sup>. Ainsi Hélène Romian, protagoniste majeure de l'élaboration du Plan pour la réforme de l'enseignement du français, oppose-t-elle celui-ci à un enseignement traditionnel dans lequel « les “héritiers” peuvent se trouver d'emblée sur ces longueurs d'onde qui privilégient les savoirs abstraits et la “performance” littéraire », alors qu'il « n'en va pas de même pour les enfants de milieux socioculturels défavorisés pour lesquels elle ne font pas sens », en raison notamment de leur « insuffisante maîtrise du langage oral et écrit<sup>15</sup> ». Du côté des mathématiques, cette conviction trouve son exact pendant chez le physicien François Lurçat, quand il s'attache en 1975 à expliquer l'échec de l'introduction des « maths modernes » : « Ainsi le formalisme est-il tolérable pour la jeunesse issue de la bourgeoisie, même s'il est ennuyeux et en rebute une partie. Mais, par contre, il constitue un obstacle presque insurmontable pour le jeune issu de la classe ouvrière ou plus généralement d'un milieu populaire » (Lurçat, 1975, p. 18).

Pour cette perspective déficitariste, les élèves d'origine populaire ne sont pas dotés d'une appétence spontanée pour les savoirs scolaires. La réforme doit donc rejeter l'enseignement magistral au profit de modes d'apprentissage attractifs et ludiques, faisant la plus large place aux « situations motivantes », partant de leurs besoins et de leurs connaissances, et à une logique de la « découverte » mobilisant leur activité intelligente tout en sollicitant leur curiosité. Ils n'ont pas hérité non plus des ressources linguistiques appropriées ni d'une quelconque familiarité avec la culture écrite. Aussi l'école doit-elle s'attacher à leur enseigner la langue maternelle, en privilégiant l'oral pour partir des rudiments qu'ils en possèdent, et concernant l'écrit, elle mettra entre parenthèses ses dimensions proprement littéraires ou réflexives.

Ils ne sauraient sans problème enfin s'affronter à l'abstraction. Afin de prévenir ou de traiter les difficultés d'apprentissage qu'ils ne manqueront pas de rencontrer, il importe à la fois de contextualiser les savoirs à enseigner dans des situations familières et de conduire l'enseignement au plus près de chacun, en pratiquant la pédagogie la plus individualisée possible ou, à défaut, une pédagogie différenciée adaptée aux groupes de niveau.

Les préconisations de la rénovation pédagogique sont d'autant plus impératives qu'elles s'adressent aux élèves considérés comme les plus vulnérables. Bien qu'elles soient valorisées pour leur portée intrinsèque, et qu'elles soient de fait destinées à transformer très largement le système éducatif, leur degré d'application, ou la façon de les interpréter, resteront dépendants du public visé. Ce sont les voies d'excellence qui en subiront le moins l'impact, ce que les classes préparatoires aux grandes écoles illustrent aujourd'hui encore de façon emblématique.

### *Pré-supposé déficitariste, pédagogie et classes sociales*

Dans l'esprit de ses promoteurs, la rénovation pédagogique vient à l'aide des élèves vulnérables en leur évitant une confrontation trop brutale à l'abstraction et à la culture élaborée. Elle engage à cette

---

<sup>13</sup> Et cela à gauche comme à droite, à une époque où il était sans doute difficile d'échapper à l'appréhension du potentiel scolaire des élèves en termes d'« aptitudes », que l'on retrouve aussi bien dans le plan Langevin-Wallon que dans les attendus du décret Berthoin de 1959.

<sup>14</sup> Ce qui peut paraître contradictoire avec le fait que Lucien Sève, philosophe marxiste et communiste, a publié quelques années auparavant un texte fameux intitulé « Les “dons” n'existent pas » qui a joué un grand rôle, au côté des travaux de P. Bourdieu et J.-C. Passeron, dans la critique de l'idéologie des dons. Lucien Sève lui-même indique cependant que son texte avait suscité à l'époque de vifs débats au sein de l'appareil communiste (Sève, 2015).

<sup>15</sup> Voir l'analyse proposée par J.-P. Terrail (2016a).

fin un remodelage des séquences d'enseignement, qui devront désormais comprendre une première phase dite de « découverte ». Celle-ci a vocation à introduire l'enjeu cognitif de la séquence en le contextualisant sous une forme concrète et attractive. Les élèves sont invités soit à réaliser une tâche précise, soit à participer à un échange verbal avec l'enseignant (cours dialogué) ; cette mise en activité visant à leur permettre de s'approprier le problème à résoudre et, autant que possible, de s'orienter par eux-mêmes vers sa solution.

Cette modification des façons d'enseigner se diffusera à partir des années 1970-1980 sous l'impulsion des instructions et des circulaires ministérielles, de la transformation des manuels et autres supports pédagogiques, des pressions de l'encadrement – inspection, conseillers pédagogiques –, de l'évolution de la formation initiale et continue des enseignants, de la critique de toute forme d'apprentissage « frontal » par différentes associations pédagogiques.

Que cette pédagogie du détour soit mise en œuvre de façon socialement modulée, par ailleurs, sera l'effet, d'une part, des recommandations institutionnelles issues des thèses de la pédagogie différenciée<sup>16</sup> et, d'autre part, de la propension spontanée des enseignants, dont beaucoup partagent la conviction déficitariste, à contourner les difficultés d'apprentissage avec les élèves jugés les plus faibles.

Au cours de la deuxième partie du XX<sup>e</sup> siècle, une diversité de recherches internationales<sup>17</sup> a mis en évidence la tendance prégnante de l'institution scolaire à admettre le principe de la différenciation pédagogique, en dehors même de toute recommandation doctrinaire, et celle des maîtres à la mettre en pratique<sup>18</sup>. Ces travaux ont montré du même coup que la différenciation pédagogique, quelles que soient les intentions démocratiques de ses promoteurs, aboutissait à donner moins à ceux qui ont moins. Les efforts de contextualisation concrète et ludique des enjeux cognitifs, la mise en œuvre du détour pédagogique censé amener les élèves à « construire » leurs propres savoirs, conduisent en effet très généralement à réserver l'accès aux savoirs abstraits de la culture écrite aux « héritiers » : soit parce que cet accès n'est pas proposé aux autres du fait de la différenciation pédagogique, soit parce que les objectifs d'apprentissage sont rendus peu perceptibles par la pédagogie du détour<sup>19</sup>, et ne peuvent être identifiés et réalisés que si l'on dispose d'un environnement familial favorable.

De fait, la politique pédagogique engagée il y a un demi-siècle a mené à bien la transformation des dispositifs d'enseignement. Ses objectifs proclamés sont néanmoins loin d'être atteints : la prolongation des scolarités dans tous les milieux sociaux est redevable à la réorganisation des parcours bien plus qu'à celle de la pratique des maîtres ; et elle n'a guère modifié l'inégalité des chances de réussite, qui reste marquée par la difficulté persistante des enfants des classes populaires à entrer normalement dans la culture écrite.

De tels constats d'échec rendent paradoxal l'absence de tout réexamen de l'affaire, de toute interrogation officielle. L'imputation de l'échec scolaire à l'insuffisance des ressources familiales reste au cœur du discours public sur l'école, comme la thèse qu'on ne peut y faire face qu'en réduisant le niveau des exigences intellectuelles imposées aux élèves vulnérables. Cette confiance obstinée dans une doxa pédagogique qui a fait la preuve de son impuissance n'est pas le seul fait des responsables ministériels qui se sont succédé depuis cinquante ans. Tout se passe, s'agissant de ces derniers, comme s'ils admettaient tacitement le principe d'inégalités sociales qu'au départ

---

<sup>16</sup> Issues notamment des travaux du militant pédagogique Louis Legrand. Le premier texte officiel prônant la mise en œuvre de la différenciation pédagogique date de 1978.

<sup>17</sup> Voir l'examen proposé par J.-P. Terrail (2002, p. 254-267).

<sup>18</sup> Invitant ainsi à relativiser la formule fameuse de P. Bourdieu et J.-C. Passeron selon laquelle l'école ignorerait les différences entre ses publics.

<sup>19</sup> Laquelle sera définie en ce sens par le sociologue britannique B. Bernstein comme une « pédagogie invisible ».

d'ailleurs, et très explicitement, les promoteurs gaullistes de l'école unique n'entendaient nullement remettre en cause. Mais l'adhésion au paradigme déficitariste reste dominante également dans l'encadrement du système éducatif – inspection, formation des maîtres, associations pédagogiques, « experts » en sciences de l'éducation –, dans le monde syndical, chez les enseignants eux-mêmes. Chez ceux-là mêmes, autrement dit, qui ont mission explicite d'assurer la réussite de tous les élèves, et alors qu'il est aujourd'hui établi, du côté des neurosciences (Dehaene, 2007) comme de l'approche linguistique et anthropologique (Terrail, 2013), que ces derniers disposent tous effectivement de l'outillage intellectuel de base indispensable à une entrée normale dans la culture écrite.

Dans ces milieux professionnels, emblématiques des fractions culturelles des classes moyennes salariées, le sens commun pédagogique issu de la rénovation des années 1960-1980 et son présupposé, la conviction déficitariste, vont de pair. La stabilité au fil des décennies de ce dispositif de croyances, structuré donc par l'idée que les enfants du peuple ne sont pas pour la plupart destinés aux études longues, révèle une dimension forte et structurelle du rapport de ces classes moyennes à « capital culturel » aux classes populaires.

Les compétences lettrées attestées par le diplôme sont l'élément crucial du statut des salariés instruits. Ce que ces derniers perçoivent dès lors logiquement des classes populaires c'est d'abord une dépossession : la modestie du capital culturel, le fait qu'elles soient composées de non lettrés, faiblement scolarisés. Or l'école unique, qui met tous les élèves en concurrence, les met du même coup en concurrence avec les classes populaires. Le maintien de leur propre position sociale impose la préservation de leur avantage scolaire distinctif. La propension de ces salariés instruits à tenir pour inévitables les difficultés d'apprentissage des élèves d'origine populaire ne peut que s'en trouver renforcée, puisque ces difficultés assurent par différence la supériorité scolaire de leurs propres enfants.

Les enseignants sont toutefois dans un rapport complexe, voire contradictoire, au présupposé déficitariste. D'une part, leurs intérêts de classe les poussent à y souscrire et ils hésitent rarement à mettre leur connaissance du système éducatif au profit de leurs descendants, quelles que soient par ailleurs leurs convictions démocratiques. Leur position professionnelle, d'autre part, peut les inviter à une plus grande circonspection. Ils constatent tous les jours les insuffisances des jeunes des familles populaires, qu'ils sont d'autant plus enclins à naturaliser que l'institution scolaire les encourage en ce sens, en mettant à leur disposition tout une batterie de sanctions administratives destinées à traiter l'échec scolaire, en séparant le bon grain de l'ivraie. En même temps leur conscience professionnelle, le désir de donner sens à leur activité, de transmettre leur savoir, d'être écoutés et compris, l'identification de la réussite des élèves à leur propre réussite, sont autant d'incitations à partager le postulat de l'éducabilité universelle.

## **Les enseignants et leurs pratiques**

Il convient maintenant de poursuivre l'investigation du côté des pratiques d'enseignement elles-mêmes, afin de mieux saisir ce que les préconisations de la rénovation pédagogique et l'*ethos* des enseignants produisent dans les classes de l'école française du XXI<sup>e</sup> siècle. L'essor en France, depuis le début des années 2000, de recherches sociologiques appuyées sur des observations précises et prolongées des pratiques enseignantes permet en effet de documenter précisément ce que deviennent les principes de la pédagogie du détour et le paradigme déficitariste dans les classes, de la maternelle au lycée<sup>20</sup>.

---

<sup>20</sup> Voir notamment les recherches menées dans le cadre de l'équipe ESCOL de l'université Paris 8 (Bautier, 2006 ; Bonnery, 2007 ; Bautier & Rayou, 2009 ; Joigneaux, 2009) et au sein des laboratoires participant au réseau Réséda (Rochex & Crignon, 2011). Voir également les travaux réalisés à la même époque au sein du laboratoire Printemps, UVSQ-CNRS (Terrail, 2002 ; Deauvieu, 2009a). Ou encore à l'Ehess (Zakaria, 2012) et à l'université de Poitiers

### *Dans le primaire : détour et différenciation pédagogiques*

Les nouvelles conceptions pédagogiques ont progressivement influencé les pratiques d'enseignement elles-mêmes, tout particulièrement dans l'enseignement primaire. Comme nous l'indiquons au-dessus, la séquence d'enseignement type a connu une profonde modification dans le cadre de la rénovation pédagogique des années 1970-1980. Une séquence d'enseignement traditionnel comportait deux phases : la leçon formalisée d'abord, suivie d'une phase constituée d'exercices d'applications. C'est ce découpage que désavouent les promoteurs de la modernisation pédagogique, en souhaitant installer l'élève dès le départ de la séquence dans une activité d'investigation et de réflexion. Ce qui s'est traduit par l'ajout préalable d'une troisième phase constituant une sorte de détour pédagogique, particulièrement visible dans les écoles primaires à recrutement social populaire (Zakaria, 2012).

Force est de constater que cette phase de découverte joue très inégalement son rôle en laissant une large part des élèves à l'écart d'une appropriation satisfaisante des savoirs visés. Ainsi, plusieurs observations de séquences d'enseignement soulignent la très forte divergence entre la phase de découverte et le savoir visé. L'attention des élèves est alors littéralement détournée vers des objectifs qui n'ont plus grand-chose à voir avec le savoir visé, entraînant souvent une difficulté scolaire prononcée<sup>21</sup>.

La modernisation pédagogique de l'enseignement primaire s'est également nourrie, on l'a dit, des doctrines de la pédagogie différenciée, qui entre dans les textes officiels à la fin des années 1970. Ces promoteurs – Louis Legrand et quelques autres, dont André de Peretti, Michel Develay, à l'époque également Philippe Merieu – en défendent les principes pour accueillir les nouveaux élèves issus de la massification scolaire naissante. Louis Legrand affirme qu'« une pédagogie active, soucieuse d'individualisation et de créer les conditions d'un apprentissage vrai de l'élève, est naturellement différenciatrice » (Legrand, 1995, p. 31). Il souligne également que « la connaissance sociologique des milieux d'origine pourra conduire (les enseignants) à moduler leur enseignement en fonction des attentes supposées » (Legrand, 1995, p. 47).

Les observations précises des situations d'enseignement permettent d'éclairer ce qu'a été la traduction en classe de ces doctrines pédagogiques. La différenciation s'est de fait largement construite sur la base d'une forte minoration des ambitions intellectuelles face aux élèves jugés faibles. Dans l'une de ses observations, Jean-Yves Rochex (2011) relève au niveau CM2 que l'enseignante module fortement la portée intellectuelle des tâches d'apprentissage : le travail de compréhension donné aux uns se transforme pour les autres en travail de vocabulaire réalisé à partir de dictionnaires simplifiés. On pourrait ici multiplier les exemples en faisant varier les objets de savoirs concernés ou le niveau scolaire étudié. Reste l'essentiel, à savoir la convergence vers un constat fondamental sur le plan sociologique : les principes de la différenciation pédagogique, pensée pour accueillir les nouveaux élèves de la massification scolaire, ont conduit pour l'essentiel, dans l'enseignement primaire, à donner moins à ceux qui ont moins sur le plan des contenus d'enseignement.

Les observations menées dans les petites classes soulignent combien ces pratiques pédagogiques se mettent en place très tôt dans le cursus scolaire. Dans ses travaux sur l'école maternelle, Christophe Joigneaux constate que les enseignants ont tendance à « aider » les élèves en difficulté par le biais d'un encadrement étroit de leur activité de manipulation là où ils invitent les autres à exercer leurs

---

(Millet & Croizet, 2016). On trouvera une présentation succincte de ces travaux dans (Deauvieu & Terrail, 2017), ainsi qu'une analyse plus approfondie de l'apport de ces travaux à la compréhension des formes et effets de cette pédagogie du détour dans (Terrail, 2016b, p. 26-46).

<sup>21</sup> On trouvera des descriptions fines de ce type de processus notamment dans (Bautier, 2006 ; Bonnery, 2007, 2011).

capacités de réflexion de manière autonome (Joigneaux, 2009, 2011). La personnalisation très forte des activités en classe conduit à transformer les difficultés cognitives en problème et détourne les élèves considérés comme les plus faibles des apprentissages, comme le relèvent Mathias Millet et Jean-Claude Croizet (2016) dans une recherche approfondie conduite en maternelle. En ce centrant plus précisément sur la place du langage à l'école maternelle et dans les familles, Fabienne Montmasson-Michel (2018) souligne combien les dispositifs différenciateurs en classe conduisent en ce domaine à la construction d'une domination scolaire et sociale précoce.

### *L'enseignement du lire/écrire*

Les destinées scolaires se jouent pour beaucoup, on l'a noté, dès le primaire. Elles dépendent plus particulièrement encore de l'entrée initiale dans la culture écrite, au CP. Le redoublement de cette classe s'avère mortifère pour la suite du parcours, comme le suivi des flux scolaires l'a relevé à plusieurs reprises (Baudelot & Establet, 1975 ; Duru-Bellat *et al.*, 1993). Or, les difficultés rencontrées dans l'apprentissage de la lecture s'avèrent ici massivement déterminantes : dans quatre cas sur cinq ce sont elles qui motivent une décision de redoublement du CP (Roncin, 2005). Une approche sociologique de la genèse des difficultés scolaires se doit donc d'examiner de très près le moment de l'apprentissage du lire/écrire. Cette question reste, aujourd'hui comme hier, un objet politique sulfureux, occasionnant des débats enflammés à défaut d'être toujours argumentés (Deauvieux & Terrail, 2018). Le développement exponentiel de recherches sur le sujet permet néanmoins d'avancer des constats solidement étayés sur le plan empirique.

C'est bien la conscience au moins intuitive de ce caractère crucial de l'acquisition de la lecture qui a amené dès le début des années 1960 les partisans de la rénovation pédagogique à expérimenter de nouvelles procédures d'apprentissage faisant la part belle aux principes de la méthode globale. L'entreprise débouchera sur l'adoption des instructions officielles de 1972, qui ouvrent grande la porte à cette dernière, alors que les instructions de 1923, privilégiant la syllabique, faisaient référence jusque-là (Krick *et al.*, 2007).

Portée aux nues dans les années 1970 en tant que pédagogie motivante et concrète, la méthode globale invite l'apprenti lecteur à identifier d'emblée des mots entiers plutôt qu'à déchiffrer des lettres et des syllabes, dont le caractère abstrait et dépourvu de sens est jugé rebutant. L'impossibilité pratique de mettre cette démarche en œuvre s'avèrera cependant rapidement évidente. Elle ne suscitera pas pour autant un retour à la syllabique laquelle, devenant l'emblème par excellence des pédagogies traditionnelles, sera marquée désormais au sceau infâmant du passéisme culturel et de la réaction politique. Ce sont en fait les méthodes « mixtes », qui combinent sous des formes et dans des proportions variables des principes d'apprentissage empruntés tant à la syllabique qu'à la globale, qu'adopteront progressivement les enseignants, encouragés en ce sens par leurs formateurs, l'inspection... et les éditeurs scolaires.

Ces méthodes mixtes sont aujourd'hui encore utilisées dans neuf classes de CP sur dix. Pourtant les objectifs des promoteurs de la réforme sont très loin d'être atteints et la situation va plutôt en se dégradant, un jeune sur cinq sortant du système scolaire, dans la France de 2017, « en grande difficulté de compréhension de l'écrit », selon les données convergentes de l'OCDE (enquête PISA) et du ministère (DEPP-MEN). Ce qui pose deux grandes questions à la recherche : les limites d'efficacité des méthodes mixtes sont-elles indépassables ? Et comment comprendre, si ce n'est pas le cas, la perpétuation massive de leur usage ?

Les difficultés rencontrées ne tiennent pas aux enfants : tous les élèves, hors cas cliniques, peuvent entrer normalement dans la culture écrite. Elles ne tiennent pas à la qualité des maîtres. Les 131 enseignants enquêtés en 2015 dans l'étude sur les pratiques d'enseignement de la lecture coordonnée par Roland Goigoux (2015) se signalent par leur expérience et leur assurance



professionnelle. Or, il s'avère que cette élite compte autant de maîtres efficaces et de maîtres inefficaces qu'au plan national. Elles ne tiennent pas au fait d'enseigner ou pas le décodage alphabétique, que tous les enseignants pratiquent. Reste la façon de le faire, où tout se joue. Expliquons-nous.

La syllabique se distingue des méthodes mixtes sur deux points essentiels. Par la règle du « tout déchiffrable » : pas de mots-outils identifiés globalement en début d'apprentissage, pas de lecture devinette de mots qui ne peuvent être déchiffrés que partiellement. Plutôt que d'encourager la propension des jeunes élèves à contourner un décodage toujours pénible au début en laissant libre cours à leur imagination, l'apprentissage syllabique ramène constamment et précisément au texte écrit, dont il propose une appropriation progressive, méthodique, systématique. Pour autant, et c'est le deuxième point, la syllabique ne s'oppose en rien au travail sur la compréhension, comme cela lui est régulièrement reproché. Au contraire : puisqu'il y a avec elle tout à déchiffrer et rien à deviner, apprendre à lire peut contribuer à enrichir considérablement un lexique qui n'a plus besoin d'être préalablement connu, qui peut être découvert et pas seulement reconnu. Sans qu'ici le travail sur la compréhension ne soit dissocié de l'acquisition d'un déchiffrement parfaitement fluide, condition essentielle pour entendre – aux deux sens du terme – ce qu'on lit (Krick *et al.*, 2007).

Ces principes sont aujourd'hui mis en œuvre par moins de 10 % des maîtres. Pourtant toutes les enquêtes comparatives sur échantillon statistique menées au plan international les donnent pour les plus efficaces, notamment avec les élèves d'origine populaire, qu'il s'agisse de celles qui s'attachent à mesurer les effets de telle ou telle conduite des apprentissages (voir le bilan proposé par Terrail, 2016a), telles celle coordonnée par R. Goigoux (2015) ou la nôtre (Deauvieux *et al.*, 2015) ; ou qu'il s'agisse de dispositifs expérimentaux faisant varier cette conduite (Bressoux & Zorman, 2009). Notre système éducatif dispose donc d'une marge de progression très importante. Comment comprendre alors, et c'est une deuxième question, qu'une institution qui a vocation à faire entrer tous ses publics dans la culture écrite méconnaisse à ce point les données de la recherche ? Le rapport du *National Reading Panel*, faisant la synthèse de multiples enquêtes menées aux États-Unis, est public depuis l'an 2000, et toutes les investigations ultérieures conduites en Europe n'ont fait qu'en confirmer les conclusions essentielles : ne peut-on voir dès lors dans l'inertie des pédagogies dominantes une sorte d'aveuglement volontaire à grande échelle ?

Le phénomène, véritable cas de figure sociologique, suggère quelques pistes de réflexion. Il trouve une condition de possibilité essentielle dans l'autonomie relative de la « noosphère pédagogique » – inspection, formateurs, experts, associations pédagogiques... – qui, par exemple, s'est littéralement révoltée avec succès lorsque le ministre de Robien a voulu réhabiliter la syllabique en 2006. Or, ce « monde de la pédagogie » – comme Howard Becker parlerait du monde de l'art – a des raisons puissantes de défendre l'ordre pédagogique existant.

Ses membres ont été formés sous l'égide des principes de la rénovation pédagogique des années 1960-1980, ils s'en vivent comme les héritiers : le rejet de la syllabique leur est un ciment idéologique unificateur et emblématique. Peu importe qu'ils aient ou pas quelque compétence en matière d'apprentissage de la lecture, ils sont immanquablement sensibles aux critiques à l'encontre du caractère « mécanique » du déchiffrement syllabique ; et du même coup à la valorisation des méthodes mixtes qui se réclament de la quête prioritaire du sens de l'écrit et d'une lecture devinette censée exercer l'intelligence déductive des enfants – méthodes qui paraissent en ce sens beaucoup mieux adaptées aux limites des ressources intellectuelles prêtées aux enfants des classes populaires. Par ailleurs, comme le soulignent Sandrine Garcia et Anne-Claudine Oller (2015), ceux qui se sont engagés le plus activement dans la promotion des méthodes mixtes l'ont fait au nom de ces valeurs éthico-pédagogiques et non de constats empiriques : revenir sur leur position serait remettre en cause leur expertise et du même coup leur compétence professionnelle. Relevons enfin que la propension de ces experts à encourager l'inertie des pratiques enseignantes a d'autant plus d'impact

qu'ils bénéficient d'une véritable domination culturelle vis-à-vis d'un milieu professionnel beaucoup moins bien formé, au plan disciplinaire et théorique, que le corps des enseignants du secondaire (Deauvieu, 2005b).

*Dans le secondaire : « adaptation » ou exigence intellectuelle ?*

À l'arrivée dans le secondaire, les acquis scolaires des élèves sont déjà très différenciés, socialement structurés et pèsent d'un poids décisif dans la suite des scolarités. En l'état actuel du fonctionnement du système éducatif, le niveau scolaire à l'entrée en 6<sup>e</sup> est de loin le déterminant essentiel du parcours dans le secondaire, loin devant l'origine sociale ou le sexe<sup>22</sup>. Ce constat défaitiste sur un plan sociologique a deux causes essentielles : l'ampleur des difficultés accumulées en primaire, d'une part, qui en elles-mêmes pèsent lourd dans la suite du parcours et, d'autre part, certaines pratiques d'enseignement dans le secondaire, qui contribuent, on va le voir, à maintenir ou creuser l'écart entre les élèves.

Au plan le plus général, les enquêtes statistiques indiquent une nette domination des enseignants s'adaptant aux difficultés d'apprentissage des élèves vulnérables par une modération de leurs exigences (Perier, 1996). Dans les établissements les plus populaires, deux « philosophies » du traitement de la difficulté scolaire sont particulièrement prégnantes et peuvent être caractérisées de manière idéale-typique de la façon suivante : d'un côté, les enseignants qui, dans les classes de faible niveau scolaire, cherchent malgré tout à traiter les points essentiels du programme, qui pensent que les élèves de ces classes se caractérisent avant tout par le fait qu'ils ne comprennent pas leur discipline, et qui pour les « motiver » parient sur le plaisir intellectuel ; de l'autre, ceux qui dans ces mêmes classes difficiles déclarent supprimer les questions difficiles du programme, qui tendent à y être moins exigeants que dans les autres classes, et qui pour motiver les élèves essaient de mettre en place des situations d'enseignement « attractives » ou « ludiques » (Deauvieu, 2009b).

Comment ces postures pédagogiques contrastées se traduisent-elles dans la pratique ? Répondre à cette question exige là encore d'en passer par une observation précise et attentive aux enjeux disciplinaires et cognitifs des pratiques enseignantes. On dispose à cet égard depuis les années 2000 de plusieurs enquêtes sociologiques approfondies auprès d'enseignants du secondaire qui permettent de prendre la mesure de l'ampleur des variations de pratiques, entre les types de publics, d'une part, mais également spécifiquement auprès des élèves des milieux populaires et/ou en difficultés<sup>23</sup>.

L'inégal développement des compétences métalangagières est certainement au cœur du processus d'accroissement des inégalités scolaires dans l'enseignement secondaire. L'habileté à manier la langue écrite, qui commande le niveau scolaire de façon largement transdisciplinaire, associe les compétences métalinguistiques – maniement des signes graphiques et des codes orthographique et syntaxique – et les compétences métadiscursives – capacités à interroger la structuration des discours et à organiser de façon réfléchie ses propres énoncés. L'enseignement primaire doit en principe permettre d'asseoir les premières et d'amorcer la formation des secondes, dont le développement spécifique est dévolu à l'enseignement secondaire. La valeur scolaire générale des élèves apparaît largement dépendante de la formation de leurs compétences métadiscursives (Romainville, 2019). Au lycée encore, ces compétences apparaissent mal assurées pour toute une partie d'entre eux (Renard, 2007). Or, une observation attentive de la conduite des apprentissages au collège puis au lycée montre combien leur formation est l'objet de soins précis dans les

---

<sup>22</sup> Voir INSEE Première, n° 1633, 2017, et (Cayouette-Remblière, 2016).

<sup>23</sup> L'une des enquêtes pionnières en la matière est celle qu'ont menées dans les années 1980 Viviane Isambert-Jamati et Marie-France Gospiron sur l'enseignement du français en classe de première (dans Deauvieu & Terrail, 2017).

établissements et les classes où se concentrent les « héritiers », alors qu'elle apparaît négligée dans les autres (Romainville, 2019).

Que se passe-t-il alors dans les disciplines scolaires issues des Sciences humaines et sociales<sup>24</sup>, qui requièrent de la part des élèves un usage prononcé de ces compétences métadiscursives ? Prenons à titre d'exemple l'enseignement des Sciences économiques et sociales au lycée. L'une des difficultés essentielles dans ce domaine du savoir consiste pour les élèves à saisir la distinction entre une posture intellectuelle visant à apprendre « quoi penser » du monde social et une posture visant à apprendre « comment penser » le monde social. La distinction majeure entre les bons élèves et ceux qui sont en difficultés scolaires porte en effet précisément sur la conception même des savoirs scolaires : les premiers étant en capacité d'entrer dans la discipline par les savoirs et les textes et, le cas échéant, de faire dialoguer ces savoirs avec leurs propres expériences du monde social ; là où les seconds auront tendance à s'en tenir exclusivement à leur expérience sociale, sans donc véritablement se saisir de la normativité propre des savoirs scolaires.

Or, les variations des pratiques d'enseignement sont tout sauf neutres sur ce plan. Ainsi, en suivant en Angleterre au tournant des années 1960 les mêmes enseignants de collège traitant les mêmes programmes de sciences sociales auprès de public différents, Nell Keddie met à jour deux modes de traitement des contenus de savoir. Le premier organise l'exposé en fonction de la logique propre du sujet traité ; le second, réservé au public populaire, l'organise en fonction des élèves, ou plus exactement de l'idée que l'on se fait d'eux et de leur expérience sociale (Keddie, 1970 in Deauvieu et Terrail, 2017). De même, l'injonction pédagogique au « cours dialogué », très prégnante en France depuis les années 1970-1980, se traduit en France chez certains enseignants de Sciences économiques et sociales par un souci de « mise en activité intellectuelle » des élèves là où d'autres auront tendance à mettre en place en classe une forme « d'activisme langagier » où la participation des élèves vaut pour elle-même, indépendamment de l'intérêt cognitif de l'échange. L'irruption fréquente de « débats sociaux » en classe conduit également à une polarisation forte des pratiques : certains enseignants cherchent à « sortir » de ces débats sociaux en retrouvant le plancher des savoirs scolaires, là où d'autres auront tendance à en rester au niveau du débat social et de fait à produire une confusion entre savoirs proprement scolaires et les savoirs sociaux des élèves (Deauvieu, 2007, 2009a).

Une recherche très récente centrée sur les Travaux personnels encadrés (TPE) mis en place au lycée permet de prendre la mesure des effets cognitifs et sociaux des dispositifs pédagogiques pensés précisément pour permettre de « raccrocher » les élèves en difficulté (Vaquero, 2019). Les TPE constituent en effet un dispositif emblématique de ce que Stéphane Vaquero nomme les dispositifs pédagogiques horizontaux, marqués par plusieurs principes directeurs tels que l'interdisciplinarité, l'approche thématique et « ouverte » des objets d'études, la démarche de recherche et le travail en groupe. Les TPE s'inscrivent ainsi dans la filiation de ces dispositifs horizontaux – des anciens 10 % pédagogiques aux récents Enseignements pratiques interdisciplinaires mis en place très récemment au collège – qui tous affichent plus ou moins explicitement la volonté de lutter contre la difficulté scolaire en permettant de motiver les élèves les plus faibles par le « concret » et de lutter contre le supposé académisme dont est bien souvent taxé l'enseignement général.

En interrogeant l'ensemble de la chaîne du processus de transmission des savoirs – définition du curriculum, études des pratiques enseignantes et activité des élèves, résultats obtenus par ces derniers – Stéphane Vaquero est en mesure de saisir les effets cognitifs et sociaux d'un tel dispositif

---

<sup>24</sup> Les travaux ethnographiques centrés sur l'étude des pratiques enseignantes concernent essentiellement l'entrée dans la culture écrite (primaire) et les savoirs issus de cette culture écrite dans le secondaire, notamment ceux sur la langue et la connaissance de la société (littérature, sciences du monde social). Nous manquons d'études sociologiques prenant pour objet l'entrée dans la numération et plus largement l'enseignement des mathématiques ou des sciences physiques et du vivant.

emblématique des principes de la rénovation pédagogique des années 1970-1980. Au terme de cette étude de grande ampleur, la conclusion sociologique est sans appel : « les points de TPE sont ainsi avant tout distribués aux élèves qui montrent, dans le travail qu'ils y effectuent, la reconnaissance et l'apprentissage de dispositions scolaires, culturelles et cognitives conformes à leur rang scolaire et social » (Vaquero, 2019, p. 582).

### *Savoir et pratiques d'enseignement*

De l'enquête d'Howard Becker (1952) sur les institutrices de Chicago à celle très récente d'Anne-Sophie Romainville (2019) sur la formation des compétences métadiscursives dans le secondaire, de multiples observations de la conduite des apprentissages, de la maternelle à la fin du secondaire, soulignent combien la propension des enseignants à creuser les écarts au nom de la nécessaire adaptation au niveau des élèves a un caractère général. Cette propension est ordinaire et majoritaire : elle n'est cependant pas exclusive, une fraction, certes minoritaire, du monde enseignant s'attachant au contraire à maintenir une forte ambition intellectuelle quand ils ont à faire à un public populaire<sup>25</sup>.

Se pose alors inmanquablement la question des déterminants des variations dans les pratiques d'enseignement. Quelle est la ou les dimensions permettant d'expliquer des façons très contrastées de pratiquer le métier enseignant, à la fois entre les deux ordres d'enseignement mais également, comme on l'a vu, à l'intérieur même de chaque corps enseignant ? Le rapport des enseignants à leur métier, puisqu'il s'agit de transmettre des connaissances, engage nécessairement la relation qu'ils entretiennent eux-mêmes à ces connaissances. On ne saurait dès lors penser les pratiques professionnelles des enseignants sans examiner ce qu'il en est de leur propre rapport au savoir. Dans le primaire comme dans le secondaire, celui-ci se construit pour une large part au cours du parcours scolaire et universitaire (Chapoulie, 1987 ; Peyronie, 1998 ; Deauvieu, 2005a, b). L'unification formelle au début des années 1990 du niveau de recrutement des enseignants laisse subsister, comme on va le voir, des différences essentielles entre les enseignants du primaire et ceux du secondaire.

Interroger le rapport au savoir des professeurs des écoles nous confronte en effet à un paradoxe inattendu. D'un côté, le niveau de formation s'est considérablement élevé dans les jeunes générations, dont les membres disposent désormais d'un niveau master. Mais il ne s'agit là que d'un aspect de la question. À regarder de près les parcours qui mènent au métier d'enseignant du primaire, un constat s'impose : tendanciellement, les futurs enseignants du primaire ne se recrutent pas parmi les très bons étudiants de leur génération. Cette particularité, repérable dès la mise en place des instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) au début des années 1990 (Charles, 1997), ne se dément pas depuis (Deauvieu, 2005b ; Farges, 2017). Nombre d'entre eux arrivent ainsi dans les masters d'enseignement avec une maîtrise incertaine des savoirs de base qu'ils auront à enseigner, qu'il s'agisse des codes de la langue écrite ou des connaissances mathématiques élémentaires.

Ainsi, dans bien des cas, les professeurs des écoles d'aujourd'hui se distinguent non seulement des professeurs du secondaire, mais aussi des instituteurs d'autrefois, par un rapport d'intensité limitée, nettement moins impliquant, aux savoirs qu'ils devront enseigner. Les instituteurs de la Troisième République avaient été doublement sélectionnés : à l'entrée dans l'école primaire supérieure et au concours de l'école normale, et systématiquement grâce à des résultats scolaires qui en avaient fait les meilleurs élèves de leur promotion. Quelles que soient les limites de leur culture générale, ce parcours de réussite ne pouvait nourrir qu'une conception du métier privilégiant spontanément la transmission des savoirs (Peyronie, 1998).

---

<sup>25</sup> On lira à ce sujet les dix contributions de *Pédagogies de l'exigence. Récits de pratiques enseignantes en milieux populaires*, présentation de J.-P. Terrail, La Dispute, coll. L'enjeu scolaire, 2020.

Le contraste est manifeste avec la propension des recrues d'aujourd'hui à se définir comme des éducateurs autant ou plus que comme des enseignants titulaires d'un savoir. Ils savent bien, certes, que c'est la transmission des connaissances qui différencie leur métier de ceux du secteur social. Il reste que l'écart se creuse entre leur rapport plus « faible » aux savoirs lettrés et les exigences plus fortes auxquelles l'enseignement primaire doit satisfaire, puisqu'il introduit désormais à des études longues (Robert & Carreau, 2018). Les modalités aujourd'hui de leur recrutement risquent fort de favoriser une méconnaissance des enjeux et de la difficulté de la transmission des savoirs élémentaires.

Les enseignants du secondaire restent quant à eux très attachés à la fonction de transmission des connaissances. Cette permanence dans la définition du métier s'explique d'abord par les procédures de recrutement. Le concours d'entrée dans la profession est essentiellement fondé sur la maîtrise d'un savoir universitaire et sélectionne donc les étudiants qui entretiennent un rapport élevé au savoir savant. La majorité des enseignants a décidé de se former à l'université par attachement pour une discipline, et bon nombre d'entre eux déclarent être devenus enseignants parce que c'était le débouché « naturel » de leurs études ou parce que ce métier permettait de continuer à pratiquer une discipline universitaire (Deauvieu, 2005a ; Perier, 2014). La définition de la compétence enseignante, comme relevant avant tout de la maîtrise d'un savoir savant, et l'idée que l'objectif prioritaire du métier est la transmission des savoirs sont aujourd'hui comme hier de puissants facteurs d'unité du groupe professionnel des enseignants du secondaire (Chapoulie, 1987 ; Deauvieu, 2005b ; Farges, 2017).

Trente ans après l'unification formelle des deux corps d'enseignements, le maintien d'une différence forte dans le rapport au savoir entre les enseignants du primaire et ceux du secondaire interdit, parmi d'autres éléments, de considérer les deux corps comme homogènes sur le plan professionnel (Deauvieu, 2005b ; Farges, 2017). L'attachement relatif au savoir à enseigner, l'absence d'une spécialisation disciplinaire lors des concours de recrutement qui interdit de se penser comme expert d'un champ de savoirs, sont autant d'éléments qui expliquent, chez les enseignants du primaire, la forte emprise des principes de la rénovation pédagogique dans les pratiques d'enseignement. Parce qu'ils se vivent comme des spécialistes d'une discipline, le rapport des enseignants du secondaire à ces mêmes principes semble de fait moins homogène que dans le primaire.

Suivre la piste du rapport au savoir des enseignants permet également de mieux comprendre les mécanismes de différenciation des pratiques d'enseignement à l'intérieur de chacun des deux corps. En effet, les deux philosophies du traitement de la difficulté scolaire dans le secondaire déjà évoquée ne peuvent s'expliquer directement par les variations éthico-politiques des enseignants. Les enseignants du secondaire se déclarant les plus « démocrates » ne sont pas tous, dans la pratique, porteurs de fortes exigences intellectuelles avec les classes de faible niveau scolaire (Deauvieu, 2009a, b).

Cette relative indépendance de l'orientation éthico-politique – comme d'ailleurs de l'origine sociale des enseignants – et de la pratique effective du métier s'éclaire lorsqu'on interroge les déterminants de cette dernière. Enseigner aujourd'hui, tout particulièrement dans les établissements populaires, confronte à une incertitude forte dans la gestion de l'interaction cognitive (Barrère, 2002). Les enseignants eux-mêmes déclarent en majorité ne pas maîtriser les dimensions les plus structurantes de cette dernière, qu'il s'agisse de la manière de gérer le groupe-classe ou encore de repérer et traiter la difficulté scolaire (Deauvieu, 2009b).

Dans ces conditions, les pratiques d'enseignement ne sauraient se résumer à une simple traduction d'une visée explicite de démocratisation scolaire. Elles dépendent, en réalité, des ressources

proprement cognitives et intellectuelles que les enseignants peuvent mobiliser en situation. L'une des façons d'en prendre la mesure consiste à étudier, à l'entrée dans le métier, le processus de fabrication du répertoire professionnel (Guibert *et al.*, 2008 ; Deauvieau, 2007, 2009a ; Perier, 2014). L'observation des pratiques d'enseignement à l'entrée dans le métier signale que celles-ci se différencient très tôt et que ces différenciations tiennent aux variations du rapport que les nouveaux enseignants entretiennent avec les savoirs savants, et non à leur orientation politique, ni même à leur opinion pédagogique déclarée. Leur rapport au savoir est en effet la seule ressource qu'ils peuvent mobiliser à l'entrée dans le métier pour faire face aux incertitudes de la gestion cognitive des classes. À cet égard un rapport élevé à la discipline d'enseignement constitue bien un rempart contre la tendance à l'adaptation par le bas aux difficultés d'apprentissage des élèves et plus globalement à l'emprise du paradigme déficitariste (Deauvieau, 2007).

## Conclusion

Nous entendions ici montrer qu'une approche proprement sociologique de la transmission des savoirs – expression générique visant à désigner l'ensemble du processus de transmission, de la sélection des contenus d'enseignements jusqu'à leurs appropriations par les élèves, en passant par les pratiques d'enseignement – est incontournable pour comprendre la production des inégalités scolaires au sein de l'école unique à la française. Bien que ce domaine de recherches soit encore minoritaire au sein de la sociologie de l'éducation, le patrimoine accumulé aujourd'hui permet d'avancer des éléments solides de compréhension des inégalités d'apprentissage selon les milieux sociaux. À l'heure des fortes recompositions dans la définition et le découpage des disciplines s'intéressants aux questions d'éducation – dans un contexte marqué par l'essor du champ des sciences cognitives, qui bouscule les habitudes et découpages anciens entre les différentes disciplines des sciences de l'éducation – il est plus que jamais nécessaire de mobiliser ce patrimoine pour faire entendre ce que la sociologie a à dire dans le domaine de la transmission des savoirs.

De nombreuses questions restent cependant en suspens. L'étude précise des processus ayant conduit à la mutation du paradigme pédagogique au tournant des années 1970 mériterait, par exemple, un examen socio-historique poussé. Il en va de même pour les pratiques enseignantes, dont la connaissance représente un enjeu crucial pour l'intelligibilité des inégalités scolaires. Or, il reste beaucoup à découvrir de ce qui se passe dans le secret de la classe, dans l'enseignement primaire comme dans le secondaire. L'éventail réel des pratiques enseignantes est un champ largement ouvert à l'investigation sociologique, s'agissant particulièrement de la diversité des modes de « bricolage » adoptés par ceux des maîtres attachés à la réussite effective des élèves les plus faibles. Une telle investigation gagnerait à interroger les effets de ces pratiques d'enseignement s'attachant à maintenir avec les publics populaires un fort niveau d'ambition cognitive. Ce type d'enquêtes est plutôt rare en sociologie, notamment en France. Or, qu'il s'agisse de l'enquête de Viviane Isambert-Jamati (1990) pour le lycée, celle de Marie Duru-Bellat et Alain Mingat (1997) pour le collège, ou la nôtre pour le primaire (2015), dans les trois cas le caractère très nettement positif de l'ambition cognitive est avéré. Il y a là un enjeu crucial pour l'avenir du système éducatif, et un objet privilégié pour des recherches qui s'attacheraient à identifier des lieux où sont expérimentées des pratiques s'efforçant de rompre avec le paradigme déficitariste, à évaluer et interpréter leur efficacité. Cette perspective serait à même de mettre en évidence, par effet de miroir, l'intensité du caractère « reproducteur » des dispositifs et pratiques pédagogiques actuellement dominants dans le système scolaire. Et ainsi de décrire et soumettre à l'épreuve empirique les potentialités démocratisantes de cette fameuse « pédagogie rationnelle » que Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron appelaient de leurs vœux il y a maintenant plus d'un demi-siècle.

## Bibliographie

- Afsa C.** (2013), « Qui décroche ? », *Éducation et formations*, n° 84, DEPP-MEN, p. 9-19.
- Barrère A.** (2002), *Les Enseignants au travail. Routines incertaines*, Paris, L'Harmattan.
- Baudelot C. & Establet R.** (1975), *L'École primaire divisée*, Paris, Maspéro.
- Baudelot C. & Establet R.** (1989), *Le Niveau monte*, Paris, Seuil.
- Bautier E. (dir)** (2006), *Apprendre à l'école, apprendre l'école*, Lyon, Chroniques sociales.
- Bautier E. & Rayou P.** (2009), *Les Inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, Paris, Puf.
- Bautier E. & Rochex J.-Y.** (1997), « Apprendre, des malentendus qui font la différence », in Terrail J.-P. (dir.), *La Scolarisation de la France*, Paris, La Dispute, p. 105-122.
- Becker H.** (1952), « Social-Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship », *Journal of Educational Sociology*, vol. 25, n°8, p. 451-465.
- Bernstein B.** (1961), « Développement linguistique et classe sociale », in Bernstein B. (1975), *Langage et classes sociales*, traduction, Paris, Minuit, p. 25-62.
- Bernstein B.** (1975), « Classes et pédagogies : visibles et invisibles », in Deauvieau J. & Terrail J.-P. (2017), *Les Sociologues, l'École et la Transmission des savoirs. Dix ans après*, Paris, La Dispute, première édition 2007, p. 85-112.
- Blais M.-C., Gauchet M. & Ottavi D.** (2014), *Transmettre, apprendre*, Paris, Stock.
- Bonnery S. (2011), « Sociologie des dispositifs pédagogiques : structuration matérielle et technique, conceptions sociales de l'élève et apprentissages inégaux », dans **Rochex J.-Y. & Crignon J. (dir.)** (2011), *La Construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p.133-146
- Bonnéry S.** (2007), *Comprendre l'échec scolaire*, Paris, La Dispute.
- Bonnéry S. (dir.)** (2015), *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*, Paris, La Dispute.
- Boudon R.** (1973), *L'Inégalité des chances*, Paris, Armand.
- Bourdieu P.** (1974), « Avenir de classe et causalité du probable », *Revue française de sociologie*, vol. 15, n° 1, p. 3-42.
- Bourdieu P. & Passeron J.-C.** (1964), *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu P., Passeron J.-C. & de Saint-Martin M.** (1965), *Rapport pédagogique et communication*, Paris-La Haye, Cahiers du Centre de sociologie européenne, Mouton, p. 43.
- Bressoux P. & Zorman M.** (2009), « Présentation et évaluation du programme *Parler* », colloque *Langages et réussite éducative : des actions innovantes*, Université de Grenoble.
- Brinbaum Y., Huguée C. & Poullaouec T.** (2018), « 50 % à la licence... mais comment ? Les jeunes de familles populaires à l'université en France », *Économie et statistique*, n° 499, p. 81-106.
- Broccolichi S. & Sinthon R.** (2011), « Comment s'articulent les inégalités d'apprentissage scolaire et l'orientation ? Relations ignorées et rectifications tardives », *Revue française de pédagogie*, n° 175, p. 15-38.
- Cayouette-Remblière J.** (2016), *L'École qui classe – 530 élèves du primaire au bac*, Paris, Puf.
- Chamboredon J.-C. & Prévot J.** (1973), « Le "métier d'enfant". Définition sociale de la petite enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle », *Revue française de sociologie*, vol. 14, n° 3, p. 295-335.
- Chapoulie J.-M.** (1987), *Les Professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*, Paris, Éditions de la MSH.
- Charles F.** (1997), *Comment devient-on enseignant ? L'IUFM et ses publics*, Strasbourg, PUS.
- Deauvieau J.** (2005a). « Devenir enseignant du secondaire : les logiques d'accès au métier », *Revue française de pédagogie*, n° 150, p. 31-41.
- Deauvieau J.** (2005b). « Le monde enseignant », in Terrail J.-P. (dir.), *L'École en France. Crises, Pratiques, Perspectives*, Paris, La Dispute.

- Deauvieu J.** (2007). « Observer et comprendre les pratiques enseignantes », *Sociologie du travail*, vol. 49, n° 1, p. 100-118. CORRIGE : citation page 19.
- Deauvieu J.** (2009a), *Enseigner dans le secondaire. Les Nouveaux Professeurs face aux difficultés du métier*, Paris, La Dispute.
- Deauvieu J.** (2009b), « Les professeurs et l'explosion scolaire », *La Pensée*, n° 357, p. 125-133.
- Deauvieu J. & Terrail J.-P. (dir.)** (2017), *Les Sociologues, l'École et la Transmission des savoirs. Dix ans après*, Paris, La Dispute (première édition 2007).
- Deauvieu J., & Terrail J.-P., (2018), « Le B-A-BA de la lecture », *La vie des idées*. <https://laviedesidees.fr/Le-B-A-BA-de-la-lecture.html>
- Deauvieu J., Reichstadt J. & Terrail J.-P.** (2015), *Enseigner efficacement la lecture*, Paris, Odile Jacob.
- Dehaene S.** (2007). *Les Neurones de la lecture*, Paris, Odile Jacob.
- DEPP** (2016), *Repères et références statistiques 2016*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale.
- Duru-Bellat M. & Mingat A.** (1997), « La constitution de classes de niveau dans les collèges : les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice », *Revue française de sociologie*, vol 38, n° 4, p. 759-779.
- Duru-Bellat M., Jarousse J.-P. & Mingat A.** (1993), « Les scolarités de la maternelle au lycée », *Revue française de sociologie*, vol 34, n° 1, p. 43-60.
- Farges G.** (2017), *Les Mondes enseignants. Identités et clivages*, Paris, Puf.
- Garcia S. & Oller A.-C.** (2015). *Réapprendre à lire. De la querelle des méthodes à l'action pédagogique*, Paris, Seuil.
- Girard A. & Bastide H.** (1963) « La Stratification sociale et la démocratisation de l'Enseignement », *Population*, vol. 18, n° 3, p. 435-472.
- Goigoux R. (dir.)** (2015), « Lire et écrire », rapport de recherche, Université de Lyon/IFÉ/ENS.
- Goody J.** (1979), *La Raison graphique*, Paris, Minuit.
- Guibert P., Lazuech G. & Rimbert F.** (2008), *Enseignants débutants : « Faire ses classes »*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Isambert-Jamati V.** (1990), *Les Savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Paris, Éditions universitaires.
- Isambert-Jamati V. & Grosjean M.-F.** (2017), « Types de pédagogie du français et différenciation sociale des résultats », in Deauvieu J. & Terrail J.-P. (dir.), *Les Sociologues, l'École et la Transmission des savoirs. Dix ans après*, Paris, La Dispute (première édition 2007), p. 189-225.
- Joigneaux C.** (2009), « Des processus de différenciations dès l'école maternelle », thèse de doctorat, Université Paris 8.
- Joigneaux C. (2011), « La construction de l'inégalité scolaire dès l'école primaire », *Revue française de pédagogie*, n° 169, p. 17-28.
- Kakpo S.** (2012), *Les Devoirs à la maison. Mobilisation et désorientation des familles populaires*, Paris, Puf.
- Keddie N.** (1970), « Le savoir dispensé dans la salle de classe », in Deauvieu J. & Terrail J.-P. (dir.) (2017), *Les Sociologues, l'École et la Transmission des savoirs. Dix ans après*, Paris, La Dispute (première édition 2007), p. 151-187.
- Krick J., Reichstadt J. & Terrail J.-P.** (2007). *Apprendre à lire : la querelle des méthodes*, Paris, Gallimard.
- Labov W.** (1978), *Le Parler ordinaire. La Langue dans les ghettos noirs des États-Unis*, Paris, Minuit (première édition 1972).
- Lahire B.** (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- Lahire B.** (1994), « Les raisons de l'improbable », in Vincent G. (dir.), *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon, Presses universitaires de Lyon, p. 73-106.
- Legrand L. (1995), *Les différenciations de la pédagogie*, Paris, Puf.



- Lurçat F.** (1975), « Mathématiques “rétro” ou mathématiques modernes », *Orientations*, juillet, p. 311-369.
- Millet M. & Croizet J.-C.** (2016), *L'École des incapables ? La Maternelle, un apprentissage de la domination*, Paris, La Dispute.
- Montmasson-Michel F.** (2018), « Enfances du langage et langages de l'enfance », thèse de doctorat de sociologie, Université de Poitiers.
- Palheta U.** (2011), *L'École, ascenseur social ?* www.laviedesidees.fr.
- Périer P.** (1996), « Enseigner dans les lycées et collèges », *Les Dossiers d'Éducation et formations*, DEPP-MEN, n° 61.
- Périer P.** (2014), *Professeurs débutants – Les épreuves de l'enseignement*, Paris, Puf.
- Peyronie H.** (1998), *Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'école*, Paris, Puf.
- Plaisance É.** (1986), *L'Enfant, la Maternelle, la Société*, Paris, Puf.
- Poullaouec T.** (2010), *Le Diplôme, arme des faibles*, Paris, La Dispute.
- Prost A.** (2013), *Du changement dans l'école*, Paris, Seuil.
- Renard F.** (2007), « Les lectures scolaires et extra-scolaires de lycéens : entre habitudes constituées et sollicitations contextuelles », thèse de doctorat, Université Lumière Lyon 2.
- Robert A. & Carraud F.** (2018), *Professeurs des écoles au XXI<sup>e</sup> siècle. Portraits socioprofessionnels*, Paris, Puf.
- Rochex J.-Y.** (2011), « Au cœur de la classe, contrats didactiques différentiels et production d'inégalités », dans **Rochex J.-Y. & Crignon J. (dir.)** (2011), *La Construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 91-110.
- Rochex J.-Y. & Crignon J. (dir.)** (2011), *La Construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Romainville A.-S.** (2019), *Les Faces cachées de la langue scolaire. Transmission de la culture écrite et inégalités sociales*, Paris, La Dispute.
- Romian H. & de Miniac C.** (1973), *L'Enseignement du français à l'école élémentaire. Plan de rénovation, hypothèses d'action pédagogique*, brochure n° 61, INRD.
- Roncin T.** (2005), « Le redoublement : radiographie d'une décision à la recherche de sa légitimité », Rapport de recherche, IREDU, université de Dijon.
- Sève L.** (2015), *Pour une science de la biographie. Suivi de formes historiques d'individualité*, Paris, Les Éditions sociales.
- Terrail J.-P.** (1984), « Familles ouvrières, école, destin social », *Revue française de sociologie*, vol. 25, n° 3, p. 421-436.
- Terrail J.-P.** (1990), *Destins ouvriers. La fin d'une classe ?* Paris, Puf.
- Terrail J.-P.** (1992a), « Destins scolaires de sexe. Une perspective historique et quelques arguments », *Population*, vol. 47, n° 3, p. 645-676.
- Terrail J.-P.** (1992b), « Réussite scolaire : la mobilisation des filles », *Sociétés contemporaines*, n° 11-12, p. 67-83.
- Terrail J.-P.** (2002), *De l'Inégalité scolaire*, Paris, La Dispute.
- Terrail J.-P.** (2013), *Entrer dans l'écrit. Tous capables ?* Paris, La Dispute.
- Terrail J.-P.** (2016a), *Enquêtes sur l'apprentissage de la lecture. Un bilan et ses enseignements*, GRDS, <http://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article226>.
- Terrail J.-P.** (2016b), *Pour une école de l'exigence intellectuelle. Changer de paradigme pédagogique*, Paris, La Dispute.
- Terrail J.-P.** (2019), « La compétence métalangagière, clé de la réussite scolaire », GRDS, <https://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article301>.
- Terrail J.-P. (dir.)** (2020), *Pédagogies de l'exigence. Récits de pratiques enseignantes en milieux populaires*, Paris, La Dispute.
- Vaquero S.** (2019), *Réussir ses TPE. Une sociologie de la domination scolaire et culturelle au sein des dispositifs pédagogiques du lycée*, thèse pour le doctorat de sociologie de l'université de Poitiers.

- Vial J.** (1967), « La pédagogie des classes de transition », *Revue française de pédagogie*, n° 1, p. 17-27.
- Vincent G. (dir.)** (1994), *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, PUL.
- Vygotski L.** (1997), *Pensée et langage*, Paris, La Dispute (première édition 1934).
- Willis P.** (1978), « L'école des ouvriers », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 24, p. 50-61.
- Zakaria H.** (2012), *Que font les maîtres ? Pour un bilan de la rénovation pédagogique à l'école*, Paris, La Dispute.