

Université de Paris 8 Saint Denis
École doctorale "Pratiques et théories du sens"(ED031)
Département des sciences de l'éducation
Laboratoire Circeft-Escol (EA 4384)

**Écrire avec les savoirs : écart entre attentes scolaires
contemporaines et productions des élèves**

Analyse d'écrits d'élèves raccrocheurs issus des milieux populaires

Thèse de doctorat présentée à l'Université de Paris 8 pour
l'obtention du grade de docteur en sciences de l'éducation
soutenue publiquement le 28 novembre 2018
par **Sylvie Bianco**

Directrice de thèse
Mme Elisabeth Bautier, professeure émérite, Université Paris 8, Saint-Denis

Devant le jury composé de

Elisabeth Bautier, professeure des universités émérite en sciences de
l'éducation, Université Paris 8 Saint-Denis, directrice de la thèse
Catherine Delarue-Breton, professeure des universités en sciences du langage,
Université de Rouen,
Claire Doquet, professeure des universités e sciences du langage, Université de
Sorbonne nouvelle, Paris 3,
Dominique Glasman, professeur des universités émérite en sociologie,
Université de Savoie,
Marie-Claude Penloup, professeure des universités en sciences du langage,
Université de Rouen.

Croire que l'on donne à tous des chances égales d'accéder à l'enseignement le plus élevé et à la culture la plus haute lorsqu'on assure les mêmes moyens économiques à tous ceux qui ont les "dons" indispensables, c'est rester à mi chemin de l'analyse des obstacles et ignorer que les aptitudes mesurées au critère scolaire tiennent, plus qu'à des "dons" naturels (qui restent hypothétiques tant qu'on peut imputer à d'autres causes les inégalités scolaires), à la plus ou moins grande affinité entre les habitudes culturelles d'une classe et les exigences d'un système qui y définissent la réussite.

P. Bourdieu et B. Passeron (1966)

Remerciements

L'exercice qu'a constitué la réalisation de cette thèse doit beaucoup à l'accompagnement constant, aux questionnements d'Elisabeth Bautier et au soutien sans faille de mes proches.

J'y ai puisé les ressources nécessaires à sa réalisation et je leur en suis à tous, profondément reconnaissante.

Leur patience, leur aide, leurs suggestions, leurs questions ont jalonné mon travail ces dernières années.

Je dédie ce texte à Greg, à Nicolas et à Hugo.

AVANT PROPOS

J'ai enseigné plusieurs années en tant que formatrice de terrain puis été chargée d'une mission d'accompagnement des enseignants de Cycle 2 du REP dans le domaine de l'enseignement de la lecture et enfin, aujourd'hui j'exerce les fonctions de conseillère pédagogique dans le premier degré. Compte tenu de cette activité professionnelle et des différents postes occupés, j'ai été amenée à m'intéresser plus particulièrement, aux inégalités scolaires produites par les pratiques de classe et, plus spécifiquement encore, à la question des inégalités de réussite des élèves dans le domaine de la lecture et de l'écriture.

Par ailleurs, au cours de mon parcours universitaire, en maîtrise, je me suis penchée sur les difficultés de lecture des élèves au CP et sur l'impact éventuel que ces difficultés pouvaient avoir sur leur motivation vis-à-vis de cet apprentissage et de l'école. Les élèves les plus en difficulté n'étaient pas démotivés, en revanche, ils parlaient de leur plaisir à être à l'école et du temps que leur consacraient les enseignants pour les aider à progresser.

Pourtant, je m'interrogeais sur leur avenir scolaire, au regard des recherches qui montrent que des difficultés en lecture-écriture en CP sont des indicateurs d'une probable difficulté scolaire en primaire et, encore plus, en collège. Je m'interrogeais aussi pour d'autres raisons : une part des élèves scolarisés dans notre école, issus de la cité dans laquelle elle était située, étaient en difficulté très importante au collège voire décrochaient, très peu d'entre eux entraient au lycée général, contrairement aux enfants d'enseignants ou aux enfants des secteurs pavillonnaires.

J'ai donc cherché des éléments de compréhension de ces phénomènes dans la lecture de résultats de recherches scientifiques. Je me suis intéressée aux travaux de l'équipe Escol et y ai trouvé des réponses ou des questionnements qui m'ont passionnée, stimulée et m'ont ouvert des perspectives pour réfléchir, de manière plus scientifique, aux questions qui me préoccupaient. Certes d'autres perspectives étaient possibles, certaines plus didactiques, d'autres plus psychologiques (subjectives ou cognitives), cependant, je voulais comprendre ce qui se produit au sein des classes dans la confrontation des élèves de milieux populaires avec les pratiques dominantes actuellement. J'ai donc fait le choix de m'inscrire dans le même cadre théorique que les travaux d'ESCOL qui correspondent à mes questionnements et de m'appuyer sur les résultats de leurs travaux pour construire cette thèse.

TABLE DES MATIÈRES

PREMIÈRE PARTIE LES PRODUCTIONS ÉCRITES DANS LE CURRICULUM CONTEMPORAIN

INTRODUCTION DES PARADOXES DE ET DANS L'ÉCOLE FRANÇAISE	12
CHAPITRE 1	
UNE RECHERCHE SUR LES RACCROCHEURS À L'ORIGINE DU QUESTIONNEMENT	24
1.1 CONSTRUIRE LES SAVOIRS SCOLAIRES	26
1.2 REDEVENIR ÉLÈVE.....	27
1.3 LA RELATION ÉLÈVE ENSEIGNANT	28
CHAPITRE 2	
LES ÉVOLUTIONS CURRICULAIRES DANS L'ÉCOLE CONTEMPORAINE : IMPACT SUR LES ACTIVITÉS SCOLAIRES ÉCRITES	30
2.1 L'ÉCOLE RÉPUBLICAINE ENTRE HÉRITAGE ET ÉVOLUTION.....	31
2.1.1 Cadrage et discours institutionnels	33
2.1.2 Évolutions curriculaires et difficulté scolaire.....	38
2.1.3 Évolutions curriculaires et activités scolaires écrites	44
2.2 DES ACTIVITÉS SCOLAIRES ÉCRITES DANS L'ÉCOLE CONTEMPORAINE	47
2.2.1 La dimension cognitive des activités scolaires écrites	50
2.2.2 Les activités scolaires écrites sous influence sociale	54
2.3 LES PROGRAMMES SCOLAIRES ET L'ACTIVITE DE L'ÉLÈVE	58
2.4 CONCLUSION DU CHAPITRE.....	63
CHAPITRE 3	
UN REGARD SUR LES PRODUCTIONS ÉCRITES DES ÉLÈVES DES MILIEUX POPULAIRES EN DIFFICULTÉ SCOLAIRE	67
3.1 LA CONFRONTATION AUX SITUATIONS DE TRAVAIL, CE QUE DISENT LES ÉLÈVES	70
3.1.1 Se saisir des documents de travail.....	71
3.1.2 Répondre aux consignes ou prélever des indices	76
3.1.3 Saisir le sens de la situation	80
3.2 LE SENS DU TRAVAIL SCOLAIRE, CE QUE DISENT LES ÉLÈVES	85
3.2.1 La représentation du travail attendu	86
3.2.2 Écrire avec des documents et/ou des savoirs : un obstacle	96
3.3 CONCLUSION DU CHAPITRE.....	102

DEUXIÈME PARTIE
Étudier les productions langagières de l'élève : Cadre théorique, problématique et méthodologie de la recherche

CHAPITRE 4
LE CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE : SOCIOLOGIE DU LANGAGE ET INÉGALITÉS SCOLAIRES..... 110

4.1 LES ACTIVITÉS SCOLAIRES ET L'ÉLÈVE, SUJET SOCIALEMENT CONSTRUIT 111

 4.1.1 Savoirs scolaires et rapport au monde..... 111

 4.1.2 Modes de socialisation langagière et rapports au monde..... 113

 4.1.3 Activité langagière et appropriation des savoirs scolaires..... 118

4.2 PRATIQUES LANGAGIÈRES ET ÉCRITS SCOLAIRES 122

4.3 PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE 127

CHAPITRE 5
MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE 129

5.1 TERRAIN ET POPULATION DE LA RECHERCHE 129

 5.1.1 Le terrain 129

 5.1.2 La population étudiée 131

5.2 LES DONNÉES RECUEILLIES..... 136

5.3 DÉMARCHE ET CONCEPTS D'ANALYSE : PRATIQUES LANGAGIÈRES ET REGISTRES 136

 5.3.1 Pratiques langagières et productions des élèves 138

 5.3.2 Registre culturel et savoirs mobilisés 140

 5.3.3 Registre cognitif et opérations mentales 142

 5.3.4 Registre identitaire symbolique et mobilisation de soi 144

TROISIÈME PARTIE
ANALYSE DES PRODUCTIONS DES ÉLÈVES RACCROCHEURS : SITUATIONS DE TRAVAIL ÉCRITES ET INÉGALITÉS

CHAPITRE 6
LES ÉCRITS SCOLAIRES : DE L'ACTIVITÉ VISÉE AUX REGISTRES MOBILISÉS 148

6.1 DES DISCOURS D'EFFECTUATION DE LA TÂCHE 155

 6.1.1 Écrits à partir de supports de travail, des réponses partielles 156

 6.1.2 Écrits longs et difficultés multiples 167

6.2 DES DISCOURS EN RECHERCHE DE CONFORMITÉ 178

 6.2.1 Écrits à partir de supports de travail, un tissage de données hétérogènes 178

 6.2.2 Les écrits longs entre rigueur et recherche de conformité 195

6.3. DES DISCOURS D'ÉMANCIPATION..... 204

6.3.1 Les écrits à partir de supports de travail, argumentation et cohérence du discours.....	204
6.3.2 Les écrits longs, la mobilisation conjointe des registres : une forme d'émancipation.....	221
6.4 CONCLUSION DU CHAPITRE.....	228
CHAPITRE 7	
ÉCRITS PERSONNELS, DISCOURS ORAL ET MISE À DISTANCE.....	234
7.1 LES DONNÉES RECUEILLIES.....	234
7.2 ÉCRITS PERSONNELS SUR LE RACCROCHAGE.....	235
7.2.1 Écrits personnels et observation de l'expérience.....	235
7.2.2 Écrits personnels et mise à distance de l'expérience.....	239
7.2.3 Écrits personnels et analyse de l'expérience.....	248
7.3 DISCOURS ORAL ET ACTIVITÉ RÉFLEXIVE.....	256
7.3.1 Rapport aux activités scolaires et rapport au langage.....	256
7.3.2 Activité cognitive et langagière orale et appropriation des savoirs.....	260
• <i>Un discours descriptif révélateur de tensions</i>	262
• <i>Un discours révélateur de transformations</i>	269
7.3.3 De la confrontation aux apprentissages à l'appropriation des savoirs.....	271
CHAPITRE 8	
CONCLUSION DE LA TROISIÈME PARTIE : SITUATIONS SCOLAIRES ET	
ACTIVITES LANGAGIÈRES ET COGNITIVES DIFFERENCIÉES.....	278
8.1 ÉCRIRE AVEC LES SAVOIRS ET SITUATIONS DE TRAVAIL : EFFETS NÉGATIFS DES IMPLICITES.....	278
8.2 PRATIQUES LANGAGIÈRES ET ÉCRITS SCOLAIRES DIFFERENCIÉS.....	283
8.2.1 Écrits longs, une pratique langagière scolaire non partagée.....	285
8.2.2 Écrits à partir de situations de travail, des effets de cumul.....	287
8.2.3 Conclusion des analyses.....	288
8.3 ÉTUDE DE CAS : LE RENONCEMENT.....	291
QUATRIÈME PARTIE	
CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES : LA FORMATION DES ENSEIGNANTS	
CHAPITRE 9	
FORMATION DES ENSEIGNANTS, ORAL ET INÉGALITES SCOLAIRES À L'ÉCRIT.....	299
9.1 RÉFÉRENTIELS, PARCOURS DE FORMATION ET INÉGALITES SCOLAIRES.....	299
9.2 SITUATIONS D'ÉLABORATION À L'ORAL ET RÔLE DES ENSEIGNANTS.....	311
9.3 CONCLUSION DU CHAPITRE.....	316
CHAPITRE 10 CONCLUSION	
FORMER LES ENSEIGNANTS À APPRENDRE À TOUS LES ÉLÈVES À ÉCRIRE	
AVEC LES SAVOIRS.....	319

10.1 UN COGNITIF SOCIAL AGISSANT	321
10.2 APPRENDRE À ÉCRIRE AVEC LES SAVOIRS	325
10.3 POUR UNE SOCIOLOGISATION DE LA CONSTRUCTION DU RAPPORT AU SAVOIR DANS L'ÉCOLE	330
BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE	333
SOMMAIRES DES ANNEXES CLÉ USB	341

PREMIERE PARTIE
LES PRODUCTIONS ÉCRITES DANS LE CURRICULUM CONTEMPORAIN

INTRODUCTION : DES PARADOXES DE ET DANS L'ÉCOLE FRANÇAISE

L'École française affiche depuis plusieurs années, au travers des programmes scolaires et du socle commun, la volonté de viser pour tous les élèves en fin de scolarité obligatoire, la maîtrise d'un ensemble de compétences, de connaissances et de culture, « *L'élève engagé dans la scolarité apprend à réfléchir, à mobiliser des connaissances, à choisir des démarches et des procédures adaptées, pour penser, résoudre un problème, réaliser une tâche complexe ou un projet, en particulier dans une situation nouvelle ou inattendue. Les enseignants définissent les modalités les plus pertinentes pour parvenir à ces objectifs en suscitant l'intérêt des élèves, et centrent leurs activités ainsi que les pratiques des enfants et des adolescents sur de véritables enjeux intellectuels, riches de sens et de progrès.* »¹.

Au-delà de la massification² de l'accès au secondaire, qui s'achève à la fin du cycle 4 si nous nous référons au socle, c'est-à-dire la fin de la scolarité obligatoire, il s'agit bien, dans l'objectif affiché dans les instructions officielles, de permettre à l'élève d'agir, d'apprendre en situation scolaire et, le cas échéant, de travailler dans une situation nouvelle. Il s'agit de l'amener à réfléchir de manière autonome avec et sur les savoirs et cela dès les premières années de la scolarité tout en laissant aux enseignants la liberté pédagogique pour y parvenir. L'objectif d'amener les élèves à « *mobiliser des connaissances pour penser des questions et des phénomènes* » est d'autant plus louable, qu'on peut faire l'hypothèse que, ce qui relèverait alors de la socialisation scolaire dès le primaire, aurait plus de chance d'influencer le rapport au langage et, plus largement, aux activités scolaires des élèves qui ne sont pas familiers de cette activité cognitive, langagière spécifique, (Bourdieu et Passeron, 1970 ; Bautier, 1995 ; Bautier et Rochex, 1998). L'ambition de ces visées est réelle et, même si leur libellé a quelque peu varié, les politiques éducatives récentes proposent aux élèves de construire des compétences utiles pour leur avenir de citoyens. Ce discours institutionnel est ancré dans le contexte contemporain d'une société tertiarisée, plus fortement diplômée qu'auparavant, au cœur de laquelle les

¹ Socle commun de compétences, de connaissances et de culture, JO du 20/04/2015.

² Bautier E. et Rochex J-Y (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*. Paris : A. Colin.

individus doivent être en mesure de mobiliser leurs connaissances et leurs compétences pour agir dans des situations diverses qui sont celles d'une société de services et de relations et non plus seulement exécuter des tâches prescrites. Nous lisons, dans ces propos, la volonté de permettre à tous de construire les conditions d'une vie autonome et responsable en tant qu'individu et citoyen mais aussi, celle de maximiser l'employabilité des individus en amenant chacun à développer des habiletés, des capacités flexibles, d'un point de vue cognitif et langagier. Ces éléments de caractérisation des compétences à construire par les élèves, sont aussi lisibles dans les publications de l'OCDE, comme le test le PISA³, par exemple.

Cependant, au-delà des ambitions affichées dans ces textes, nous nous interrogeons sur la capacité du système scolaire français à mettre en œuvre ces objectifs au sein des pratiques de classe. Plusieurs études à large échelle, au-delà des commentaires dont elles peuvent être l'objet⁴, soulignent la difficulté de l'École française à accompagner durablement et efficacement les moins favorisés socialement, dans leur parcours scolaire, DEPP (2015)⁵, PISA (2012)... Elles montrent que ce sont particulièrement les élèves de milieux populaires qui sont en quelque sorte "laissés sur le bord de la route" puisqu'ils réussissent moins bien d'un point de vue scolaire que les élèves issus des milieux favorisés. Ce qui ne va pas sans poser un problème éthique à l'École républicaine qui est envisagée, dès ses origines, comme le lieu dans lequel tout individu construit les conditions de sa liberté d'agir et de raisonner grâce à l'acquisition des savoirs, réalisant alors les conditions de son émancipation, (Condorcet, 1994). Le fait que ceux qui sont a priori les moins favorisés socialement, soient moins en réussite nous interroge quand le but assigné à l'École est celui de lutter contre les différences dues à la naissance, « *quand la loi a rendu tous les hommes égaux, la seule distinction qui les partage en plusieurs classes est celle qui naît de leur éducation* », (p.63, Condorcet, 1994). C'est dans cette mesure, au moins, qu'il est essentiel de comprendre, après les travaux de

³ <http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/2960479.pdf>

⁴ Duru-Bellat M., Mons N. et Suchaut B. (2004). Organisation scolaire et inégalités sociales de performances : les enseignements de l'enquête PISA. *Education et Formation*, pp 123-131.

⁵ DEPP (2015). Les acquis des élèves au collège.
http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/78/4/DEPP-NI-2015-25-Acquis-eleves-college-ecarts-origine-sociale-culturelle_455784.pdf

Bourdieu et Passeron sur les inégalités du système éducatif et ceux de l'équipe Escol sur les pratiques de classe, ce qui met encore et toujours en difficulté les élèves issus des milieux populaires. Dans la lignée de ces travaux qui soulignent et théorisent les différences de parcours scolaire entre les élèves selon leur origine sociale, nous interrogeons ce système scolaire qui, creusant les inégalités, reste un instrument de différenciation scolaire et donc sociale, pour une part des élèves issus des milieux populaires.

Nous nous trouvons face à une école du paradoxe : dans les textes officiels, à l'instar de celui cité ci-dessus, d'une part, il s'agit de faire confiance à l'intelligence de tous les élèves, de partir de ce qui fait sens pour eux alors que, d'autre part, tous les élèves ne s'approprient pas les contenus ambitieux visés. Les études citées plus haut et les recherches auxquelles nous nous référons, (Bautier, 2001, 2002, 2007, 2011 ; Bautier et Rayou, 2009, Crinon et Rochex, 2011), soulignent que, non seulement l'école ne parvient pas à agir efficacement sur les effets des différences sociales en termes d'apprentissages scolaires, mais aussi qu'elle participe à l'accentuation des écarts d'apprentissage entre les élèves selon leur milieu social d'origine. Les difficultés d'une partie des élèves issus des milieux populaires peuvent être regardées au travers des situations scolaires contemporaines influencées par les évolutions curriculaires qui affectent l'École, (Bautier, 2010 ; Joigneaux, Laparra et Margolinas, 2012). Les évolutions curriculaires affectent la conception de ce qu'est et fait l'élève, de ce qui fait sens pour lui. Elles affectent aussi la nature des activités d'apprentissage et des dispositifs proposés, la place que prend l'enseignant et la nature des évaluations proposées aux élèves. En quoi ces situations peuvent-elles mettre en difficulté plus particulièrement ces élèves aujourd'hui ? Comment comprendre que les écarts de niveau scolaire soient plus importants à la sortie du système qu'à l'entrée, alors même que les ambitions affichées par les politiques éducatives sont élevées ?

Dans notre thèse, nous nous intéressons aux conséquences de la montée des exigences scolaires, aux évolutions curriculaires⁶ dans le contexte scolaire français, mais aussi à la sollicitation des expériences des élèves c'est-à-dire écrire et dire

⁶ Bautier E (2010). Changements curriculaires : des exigences contradictoires qui construisent des inégalités. Entre littéracie étendue, segmentation et contextualisation des savoirs. In Choukri Ben Ayed, *L'école démocratique*, Dr., Paris, Armand Colin, p. 83-93.

avec les savoirs ou avec soi comme ressources, dans la logique actuelles des compétences, (Bernstein, 2007). Nous concevons, avec les auteurs évoqués plus haut, que le rôle de l'institution scolaire dans ces difficultés est réel car les manières de faire scolaires nécessitent un travail d'inculcation culturelle, alors que « *(le système d'enseignement) exige de tous ceux qu'il accueille qu'ils aient ce qu'il ne donne pas, c'est-à-dire un rapport au langage et à la culture que produit un mode d'inculcation particulier et celui-là seulement* », (p.163, Bourdieu et Passeron,1970). S'il n'est pas enseigné aux élèves ce qui est attendu qu'ils réalisent, alors, ce sont les manières de faire et de dire dont les élèves sont les plus familiers qui sont à l'œuvre, les nouvelles manières de faire s'inscrivant sur ce qui est déjà là, dans la conception à laquelle nous nous rattachons qui considère que l'élève est un sujet socialement construit, (Vygotski, 1997). Par ailleurs, le système d'enseignement est le lieu au sein duquel la culture dominante se légitime et se reproduit. Ce que Bourdieu et Passeron (1966) évoquaient, au sujet des étudiants inégalement préparés aux réquisits de l'université selon leur origine sociale, peut être dit aujourd'hui, au sujet des élèves du primaire et du secondaire quand il s'agit de penser avec des savoirs scolaires qui ont pour caractéristique, aujourd'hui sans doute plus qu'hier, d'être conceptuels et pas seulement factuels. La nature de ce qu'il s'agit de produire en termes de travail scolaire pour les élèves s'appuie sur une mise à distance, un questionnement du monde, une compréhension de phénomènes qui n'est pas socialement partagée. Cette manière de faire et de dire nécessite donc, pour ceux qui sont issus de milieux dans lesquels elle n'est pas ou est peu présente, une véritable acculturation, (Bourdieu et Passeron, 1970 ; Bautier et Rochex, 1998). Ce que ces auteurs retenaient pour qualifier les attendus à l'université, ce que Bautier et Rochex (1998) évoquaient pour parler des écrits des lycéens nous semble être présent aujourd'hui dans les attendus des programmes de l'école primaire comme le début de cette introduction l'a évoqué. Les différences d'apprentissage ne sont pas envisagées comme le résultat d'un désavantage culturel mais comme « *le paradoxe qui veut que les plus désavantagés culturellement ne subissent jamais autant leur désavantage que là même où ils sont relégués par l'action de leurs désavantages* », (p.19, Bourdieu et Passeron,1966). Dans cette recherche, que nous situons en sociologie de l'éducation et dans la

lignée des recherches citées plus haut, nous retenons l'hypothèse que l'école contemporaine ne permet pas à tous de s'approprier ce qui est visé dans les programmes, parce qu'elle valorise un rapport au savoir qui est un rapport intellectuel au savoir, (Bautier, Charlot et Rochex, 1992), parce qu'aujourd'hui, très tôt dans la scolarité, elle s'appuie sur des usages littéraires du langage écrit, (Bautier, 2010), sans l'enseigner, alors même que l'École annonce mettre l'enfant au cœur du système. Envisager les difficultés scolaires des élèves issus des milieux populaires nous a amenés à nous focaliser plus particulièrement sur les écrits des élèves, **sur les activités scolaires écrites qui ont, de manière implicite, pour objectif d'amener les élèves à construire ou à utiliser les savoirs** dans les écrits qu'ils rédigent (que ce soit en produisant des réponses à partir de ce qu'ils ont compris, appris et, ou en produisant des réponses au sein desquelles il s'agit de faire appel aux savoirs appris et ceux contenus dans les documents proposés à la lecture). Notre hypothèse est que le caractère implicite des consignes, Barrère (2003) et des situations de travail scolaire contemporain met en difficulté les élèves qui n'ont pas construit ce mode de rapport au savoir et au langage nécessaire à leur production, (Bautier, 2002, 2010) y compris dans des situations conçues pour mettre l'élève en réflexion, en activité. C'est pourquoi ces activités écrites peuvent condenser les difficultés des élèves des milieux populaires dans le champ scolaire et c'est dans cette mesure, au moins, que les effets de domination scolaire s'installent. Mais paradoxalement, c'est aussi parce que *« l'écrit permet la formalisation des savoirs, [c'est en ce] qu'il permet de construire leur décontextualisation, par rapport aux conditions spatio-temporelles et aux personnes impliquées dans le moment de l'apprentissage. C'est cette décontextualisation qui rend possible une généralisation, voire une universalisation des savoirs qui sont à la fois savoirs scolaires et (...) sources de difficultés pour certains élèves, ceux justement pour lesquels le langage est davantage expression et communication de l'expérience qu'élaboration de la pensée et des savoirs. »*, (p.57, Bautier et Rochex, 1998), que nous avons retenu ces productions afin de comprendre ce que les élèves en font.

Mais que peut-on dire de nouveau qui n'ait déjà été dit dans les travaux précédents? C'est sur la spécificité des activités scolaires écrites dans l'école contemporaine

affectées par les évolutions curriculaires que se centre notre intérêt. Ces évolutions affectent la nature du rapport au savoir qui est valorisé tôt dans la scolarité des élèves, elles sont à mettre en relation avec l'intérêt important donné au sens que les activités scolaires doivent revêtir pour les élèves, vraisemblablement aujourd'hui plus encore qu'il y a vingt ans, au moment des travaux menés par Bautier et Rochex. Est-ce que la signification des situations et activités scolaires construite par les élèves leur permet à tous de mieux comprendre et de s'approprier les attentes et les manières de faire scolaires ? Un certain nombre de recherches nous permettent d'en douter, (Bautier et Rayou, 2009 ; Bonnéry, 2014). Comment ces manières de faire peuvent elles se conjuguer avec l'exigence de l'activité d'écriture scolaire et cela dès le primaire ?

Pour étudier ces effets nous avons choisi de nous intéresser aux écrits d'élèves en fin de collège ou en lycée car l'écrit, à ce niveau de la scolarité, peut donner à voir ce que les élèves font avec les savoirs, s'ils se font sujets dans l'écriture et dans quelle mesure, « *écrire au lycée est une expérience nouvelle à s'approprier, laquelle est, on l'a dit profondément transformatrice.* », (p.163, Bautier et Rochex, 1998). Nous allons étudier ce qui se joue dans les dissertations que les élèves produisent. De plus, nous nous demandons si les évolutions curriculaires que nous avons évoquées, facilitent le lien entre écriture et élaboration de soi comme sujet pensant. En facilitant, en sollicitant la relation entre scolaire et non scolaire, (Bautier et Rayou, 2009), en sollicitant le point de vue des élèves, ces évolutions affectent-elles la nécessaire déconnexion entre l'étude de la discipline scolaire et le réel vécu qui permet de constituer des objets pour penser le monde et s'en déprendre, pour mettre à distance, pour se construire comme sujet ?

Dans nos fonctions de formatrice en REP et de conseillère pédagogique, nous avons construit, dans la pratique professionnelle, un vif intérêt pour les difficultés scolaires des élèves issus des milieux populaires et plus particulièrement encore sur leurs difficultés en compréhension de lecture et le lien entre écriture et lecture. Nos convictions quant au fait que tous les élèves peuvent apprendre nous ont amenés à questionner ce qui fait difficulté, à envisager plus précisément la manière dont se construit cette difficulté et, le cas échéant, comment elle peut aboutir au décrochage au cours de la scolarité. En effet, au cours des années d'enseignement

en REP, constatant leurs difficultés, après un travail de maîtrise sur la question de la motivation à apprendre, nous nous sommes intéressés, en master 2, aux élèves qui décrochaient puis à ceux qui rattrouaient. C'est pourquoi, dans la continuité d'une précédente recherche, nous nous intéressons à des élèves en fin de secondaire, des élèves scolarisés dans un établissement pour élèves rattroueurs. Dans la première recherche, dans le cadre d'un master 2⁷, la revue théorique réalisée avait permis d'identifier les composantes sociales, institutionnelles et psychologiques du décrochage et du rattrouage scolaire. Dans ce travail de recherche, nous nous étions intéressés au discours d'élèves rattroueurs recueilli au cours d'entretiens. Le travail d'analyse des discours des rattroueurs a été une source d'information quant à ce qui aidait à re-faire école et élève. Ils livraient leur interprétation de ce qui leur avait fait difficulté mais aussi, ce qui permettait leur rattrouage. Leurs propos accordaient une place importante à l'école, à la fois en termes de facteur de décrochage mais aussi de rattrouage. Ils déclaraient mieux réussir scolairement là où ils avaient échoué précédemment, mieux comprendre comment il fallait travailler scolairement parlant, lors de leur rattrouage. Cette précédente recherche n'avait ni un ancrage sociologique ni ne se penchait sur l'analyse des travaux scolaires de ces rattroueurs. S'intéresser, dans la recherche présente, à leurs écrits scolaires nous permet de travailler avec des élèves qui sont motivés pour apprendre, pour étudier, qui sont dans une dynamique de rescolarisation dans un établissement qui les accompagnera vers un baccalauréat général, si tel est leur souhait. La structure dans laquelle ils sont scolarisés, affiche la volonté de travailler dans une visée élitare et la confiance et la volonté de faire réussir les élèves, et plus particulièrement, ceux que l'école a échoué à garder en ses murs. Les enseignants qui y travaillent sont volontaires et ont été recrutés sur des postes à profil. La population d'élèves retenue ainsi que le lieu dans lequel ils sont scolarisés, constituent de bonnes conditions pour étudier comment des élèves, motivés, volontaires, en forte demande de formation, travaillant avec des enseignants faisant partie d'une équipe qui a pour but de permettre aux élèves de rattrouer, produisent les écrits que nous avons choisis d'analyser. Travailler avec

⁷ Bianco S. (2008). *Le rattrouage scolaire : comment et pourquoi des jeunes qui ont été en dehors du système scolaire y reviennent ?* Mémoire de recherche de Master 2, sous la direction de M Crahay et M Dutrevis Université de Genève. Non publié.

des raccrocheurs lycéens, c'est aussi se donner la possibilité d'étudier ce qui pose encore problème, en fin de parcours dans l'école contemporaine, du fait des évolutions curriculaires qui influencent plus particulièrement les demandes faites aux élèves dans le cadre des activités d'écriture. Des activités d'écriture qui, malgré les objectifs des enseignants, ne font pas l'objet d'explicitation suffisante quant aux attendus ou aux manières de faire qui sont simultanément cognitives, linguistiques et langagières.

Les écrits que nous avons étudiés, sont réalisés dans différentes disciplines, en philosophie, en français, en histoire, en géographie, en sciences économiques et sociales. Ils ont, pour point commun, de demander aux élèves de construire une réflexion à partir d'une question ou de susciter leur questionnement. L'étude de ces travaux écrits ne prétend pas à l'exhaustivité. Il s'agit d'étudier si des traits communs se dessinent. Ces écrits de type dissertatif sont valorisés dans le système d'enseignement et cela dans différents domaines. Ils relèvent à la fois du rituel scolaire lycéen de la dissertation, mais comportent aussi des marques des évolutions curriculaires, des contraintes supplémentaires. C'est pourquoi nous avons retenu des écrits élaborés en réponse à une question avec ou sans document, car « *c'est très largement dans les interactions entre les discours des autres, oraux et écrits, et les siens propres que le sujet construit les significations, élabore ce qu'il a à dire.* », (p.150, Bautier et Rochex, 1998). En ce qui concerne les dissertations qui répondent à une question, qui sollicitent les élèves dans un projet de questionnement, (Delarue-Breton, 2016), nous avons choisi de nous intéresser aux écrits en philosophie dans la mesure où elle est la discipline dans laquelle la remise en cause, le questionnement, la mise à distance des expériences, des croyances mais aussi le tissage avec les voix des autres sont les plus convoqués, (Bautier et Rochex, 1998). Elle est aussi l'exercice au cœur duquel, les élèves ont à résoudre, par eux-mêmes, le problème qui leur est posé, (Rayou, 2002).

Alors nous étudierons ce que les élèves mobilisent pour répondre à la question posée ; ce qu'ils produisent et mobilisent quand ils disposent de documents ; comment et quels savoirs sont mobilisés pour produire ces réponses. Y a-t-il des différences, des convergences entre ces diverses productions écrites? Les élèves recherchent-ils à faire du même c'est-à-dire citent-ils leur expérience ou la

transforment-ils en objet de connaissance, dans le travail d'écriture ? Écrivent-ils avec les voix des autres ? Quelles contraintes les pratiques contemporaines ajoutent-elles à celles de la dissertation ? Permettent-elles de limiter les effets de domination ou bien les accroissent-elles ? Écrire avec des savoirs scolaires et, ou avec des documents comporte-t-il des dimensions spécifiques qui, conjuguées au rapport au savoir et au rapport au langage construits par les élèves, créent les conditions d'une difficulté et d'une différence sociale accrues dans les productions? Enfin est-ce-que la préparation aux épreuves certificatives permet aux élèves d'élaborer une réflexion ? Ou bien leur permet-elle de se conformer avant tout à un exercice scolaire?

Pour résumer ces questions, c'est **l'étude des écrits scolaires des élèves raccrocheurs issus des milieux populaires dans des situations emblématiques des situations scolaires contemporaines, qui leur demandent de répondre à un questionnement, de penser et de réfléchir par et avec l'écrit tissé avec les savoirs disciplinaires, qui est donc l'objet de cette recherche.**

De plus, l'étude des discours recueillis au cours d'entretiens et dans un écrit personnel nous permettra de mettre en relation ces discours avec les écrits scolaires des élèves. Le discours à l'oral et dans un écrit personnel sans enjeu scolaire nous permettent-ils de mieux comprendre ce qui est vécu et interprété par les élèves en situation scolaire ? Comment vivent-ils cette promesse d'un arrachement à une relégation subie, eux qui ont été des décrocheurs ? Comment vivent-ils cette promesse qui les a conduits à raccrocher, (Bourdieu et Passeron, 1966)? La rencontre avec des enseignants qui croient en la capacité de l'école à réparer ce qu'elle a contribué à créer, (Bloch, 2011) peut-elle permettre de dépasser les désavantages culturels? L'analyse des données recueillies a pour objectif de répondre aussi à ces questions.

Le texte de la thèse que nous présentons est divisé en quatre parties. Dans la partie initiale, **le premier chapitre de la thèse** fait état de la recherche de master 2 qui, nous l'avons dit, s'est déroulée auprès de raccrocheurs. Poursuivre ce travail avec la même population, permet d'étudier les discours scolaires et non scolaires

d'élèves dont la motivation à apprendre est supposément importante, dont la maturité et les propos peuvent nous permettre d'identifier ce qui fait encore difficulté dans leur retour en scolarité et dans ces situations d'écriture plus particulièrement. La définition des évolutions curriculaires et des spécificités de l'école contemporaine, qui fait l'objet du **chapitre deux**, permet d'éclairer les enjeux des situations proposées. Pour mieux identifier la nature des difficultés rencontrées par les élèves des milieux populaires au sein des activités d'écriture, nous avons réalisé une pré-enquête auprès d'élèves en fin de primaire, en milieu et fin de collège, repérés comme étant en grande difficulté d'apprentissage par leur(s) enseignant(s). Nous leur avons demandé de répondre à des questions, au cours d'un entretien, à propos d'une de leurs évaluations qui comportait des réponses écrites. Les productions des élèves à l'écrit ont été étudiées et croisées avec leur discours à l'oral sur ces mêmes productions afin d'identifier sur quelle mobilisation spécifique, d'un point de vue cognitif et langagier, ces exercices s'appuyaient. Recueillir ces données a permis de saisir comment ces élèves interprétaient ce qu'il s'agissait de mettre en œuvre dans ces activités écrites, mais aussi, de prendre la mesure des continuités et des changements entre le primaire et la fin du collège. Les difficultés que les écrits des élèves montrent en primaire et en collège sont sensiblement les mêmes. Ils sont souvent confrontés, durant leur scolarité, à ce type de travail scolaire sans mieux identifier ce qu'il s'agit de produire en fin de troisième qu'en CE2. C'est la spécificité et la complexité de l'activité cognitive et langagière qui est soulignée quand elle n'est pas partagée par tous, dans le **troisième chapitre**. Suite à ce premier moment, c'est donc bien, comme nous l'avons envisagé, **la spécificité des écrits scolaires en ce qu'ils condensent, contribuent à générer de la difficulté pour les élèves issus des milieux populaires, quand il s'agit de raisonner sur un problème donné, de réfléchir à une question posée à l'aide des savoirs de la discipline, qui est l'objet de notre étude.**

La définition du cadrage théorique qui permet de caractériser les données et de construire les outils d'analyse, fera l'objet de **la deuxième partie de la thèse**. Les élèves sont confrontés à des situations d'écrit dont la réalisation s'appuie sur la mobilisation de savoirs scolaires. Dans la visée de cette thèse en sociologie de

l'éducation, la conception du sujet, de l'élève, socialement construit⁸, qui est la nôtre nous amène à envisager comment et en quoi le rapport aux savoirs peut être socialement influencé. L'étude et les outils d'analyse ont pour objet les productions langagières des élèves, considérées comme étant socialement différenciées et différenciatrices⁹. Les pratiques langagières¹⁰ influençant ces productions, les usages langagiers dont elles témoignent jouent un rôle central dans l'activité d'écriture qui est étudiée ici. Ces usages, conçus comme socialement différenciés, lisibles dans les écrits des élèves, interrogent les manières de faire scolaires contemporaines. L'activité de décontextualisation et de mobilisation des savoirs scolaires est conçue comme centrale dans ces productions écrites. Les écrits produits par les élèves dans ces activités nous renseignent, donc, sur ce qu'ils ont appris à faire et sur la manière dont ils interprètent ces situations scolaires, c'est-à-dire ce qu'ils ont construit dans leur mode de socialisation, dans leur milieu social d'origine et dans leur scolarité. Ces éléments de définition du cadre théorique et la nature des données, leur contexte de recueil, le dispositif d'analyse feront l'objet **des quatrième et cinquième chapitres**. L'analyse des écrits scolaires des élèves raccrocheurs issus des milieux populaires, montre comment la difficulté et/ou la réussite se manifestent, comment ces élèves travaillent et donnent à voir comment ils pensent avec les savoirs et quels savoirs, dans un contexte scolaire aux exigences élevées. L'analyse des entretiens à propos du travail scolaire et du parcours de décrochage-raccrochage puis d'un écrit personnel sur ce qui permet le raccrochage, souligne que les élèves mobilisent des manières de faire et de dire qui ne sont pas toujours présentes dans les écrits scolaires, l'écrit scolaire est ainsi pour ces élèves, un obstacle à la mise en œuvre de l'activité requise. C'est plus particulièrement le cas des élèves les plus en difficulté. Cette analyse est l'objet **de la troisième partie au travers des sixième, septième et huitième chapitres**. Dans **une dernière et quatrième partie** et plus particulièrement **dans le neuvième chapitre**, sont questionnées les raisons qui peuvent aider à comprendre comment de telles situations de travail sont construites ou utilisées par des enseignants dont

⁸ Vygostki L. (2007) Pensée et langage. Paris : La Dispute

⁹ Bernstein B. (1975). Langage et classes sociales. Paris : Edî Minuit

¹⁰ Bautier E. (1995). Pratiques langagières, pratiques sociales. Paris : L'Harmattan ; Bautier E. (2002). Du rapport au langage : question d'apprentissages différenciés ou de didactique. *Pratiques* n°113/114, Juin 2002, pp 41-54.

on ne peut pas penser qu'ils ne mettent pas tout en œuvre pour faire réussir les élèves. Les résultats de la recherche, dans **le dixième et dernier chapitre** nous amènent à penser en quoi les difficultés de ces élèves relèvent d'une sociologie des apprentissages scolaires qui ne fait justement pas partie de la formation des enseignants.

CHAPITRE 1 : UNE RECHERCHE SUR LES RACCROCHEURS À L'ORIGINE DU QUESTIONNEMENT

La recherche précédente, effectuée en Master 2, sur la question du raccrochage scolaire, (Bianco, 2008)¹¹, a permis de mettre au jour un certain nombre d'éléments auxquels il est possible de se référer, dans la perspective sociologique retenue dans le travail présent.

Les raccrocheurs avaient été l'objet de peu de recherches en 2008, il nous semblait que nous pouvions apprendre beaucoup de leur récit. Mieux comprendre le parcours de ces jeunes pouvait nous aider à envisager les relais qui, en amont, peuvent venir en aide à ceux qui sont confrontés à la difficulté en classe, à repérer ce qui leur permettait de raccrocher et dans quelle mesure. Il nous semblait qu'étudier le raccrochage des élèves pouvait nous apporter des informations sur ce qui peut être efficace pour tous les élèves en difficulté scolaire y compris pour ceux qui ne sont pas déscolarisés.

L'inscription dans la durée du processus de décrochage nous amène à faire deux remarques : la première est que si le décrochage prend forme progressivement, au fil des années, alors nous faisons l'hypothèse que si les enseignants étaient formés aux causes de la difficulté scolaire, ils pourraient intervenir avant que l'élève décroche physiquement et donc généralement plus durablement. La deuxième est que, si l'élève est confronté à la difficulté de manière répétée et sur une période longue, cette confrontation peut engendrer l'émergence d'un rejet définitif de toute forme de scolarisation. C'est une des raisons pour lesquelles la question de la prévention de la difficulté scolaire est centrale dans les politiques éducatives.

Nous avons choisi de réaliser la recherche dans une structure de raccrochage. Ce sont quatre jeunes volontaires qui ont fait l'objet d'études de cas. La perspective choisie pour ce premier travail, n'avait pas pour objet d'étudier le fonctionnement de la structure mais était plus particulièrement centrée sur la question de la motivation des élèves, en lien avec leur scolarisation et sur l'identification de ce qui facilite ou

¹¹ Bianco S. (2008).Mémoire cité.

gêne voire empêche le processus de décrochage-raccrochage.

Pour réaliser ce travail, nous avons mené deux études : l'une quantitative, l'autre qualitative. L'étude quantitative avait pour objectif d'identifier la nature de la motivation du groupe d'une trentaine de raccrocheurs. L'étude qualitative avait pour objectif de traiter un petit nombre de cas, afin de cerner, plus précisément, le processus de raccrochage tel que les sujets l'avaient vécu et le vivaient encore.

Cette partie de la recherche avait pour objectif d'identifier, à partir des propos des élèves, ce qui pouvait jouer un rôle dans ce processus c'est-à-dire faire obstacle au raccrochage scolaire ou permettre sa réussite. Enfin nous avons cherché à comprendre ce qui motivait le retour de ces jeunes sur les "bancs" de l'école. Une attention particulière était accordée à l'analyse du rôle de l'école tel que ces raccrocheurs le décrivaient. Une des conclusions était que l'école avait constitué pour eux à la fois un ancrage dans leur retour en scolarité et un lieu de difficultés qui les avaient conduits à décrocher.

Dans ce chapitre, nous n'allons pas reprendre l'ensemble des contenus de la recherche de master, mais seulement ceux qui nous paraissent présenter un intérêt dans l'objectif de la thèse.

Une des conclusions générales de ce travail était que le raccrochage s'inscrit dans le processus long qui est celui de la construction de la nouvelle relation de l'élève à l'École. Le décrochage n'est que le point visible, la percée au grand jour de la difficulté de cette relation qui est présente depuis longtemps. Les jeunes raccrocheurs disaient avoir vécu leur scolarisation comme jalonnée de difficultés, d'effets de stigmatisation et se percevant comme des élèves qui ne pouvaient réussir scolairement parlant. Deux d'entre eux étaient de récents raccrocheurs et deux plus anciens. Tous les quatre évoquaient avoir fait face à des difficultés scolaires, précoces pour l'un d'eux, dont la cristallisation a pris forme au niveau du collège pour les trois autres. Si cette recherche a permis de vérifier que les facteurs qui influencent le décrochage ne sont pas exclusivement scolaires¹², ces derniers sont prépondérants dans leurs discours. Dans la perspective de la recherche présente, nous faisons le choix de nous centrer sur les facteurs institutionnels.

L'école a été, pour ces raccrocheurs, le lieu des échecs et de la difficulté. Les

¹² Glasman D et Oeuvarard F. (Dir). 2004. La déscolarisation. Paris : La Dispute.

mauvaises notes, les remarques négatives, les situations d'apprentissage dans lesquelles ils ne parvenaient pas à comprendre ni à réussir, étaient présentes dans tous les discours. Les travaux de Bressoux et Pansu (2003) ont montré que ce sont les élèves les plus vulnérables scolairement qui sont les plus sensibles aux jugements des enseignants. C'est l'inscription des jugements scolaires négatifs dans la durée, qui agirait particulièrement dans le processus de déscolarisation, au travers de l'internalisation des verdicts scolaires (Perrenoud, 1995 ; Monteil 1997).

Les raisons qui avaient mené ces raccrocheurs à renouer avec l'École s'appuyaient sur leur volonté de certification après qu'ils avaient vécu différentes expériences, peu satisfaisantes, pendant le décrochage.

Les différents facteurs scolaires qui, à partir de l'analyse menée, **jouent un rôle central dans la poursuite de leur raccrochage** peuvent être identifiés selon trois grands ensembles.

1.1 CONSTRUIRE LES SAVOIRS SCOLAIRES

Les jeunes raccrocheurs interviewés ont fait référence au rôle majeur qu'aurait joué pour eux, le fait d'expérimenter la réussite scolaire, en termes de compréhension, de levée des incompréhensions qui avaient été importantes précédemment, et particulièrement dans les domaines dans lesquels ils avaient très souvent échoué, démentant alors ce qu'ils croyaient être une évidence, c'est-à-dire qu'ils ne pouvaient comprendre les savoirs relevant de ces domaines. Les verdicts scolaires auraient été mis à l'écart car la réussite et la compréhension des contenus des savoirs afférents les rendaient caduques. Ils **disaient** mieux comprendre et apprendre les savoirs scolaires. La référence à ce qu'ils identifiaient comme leur réussite nouvelle dans des domaines disciplinaires qui leur semblaient inaccessibles était partagée par tous ainsi que leur meilleure compréhension de ce qu'il fallait travailler et comment il fallait s'y prendre, dans les activités scolaires de manière générale. Cependant, cette recherche n'a pas permis de croiser ces

éléments déclaratifs avec les productions scolaires de ces élèves. La recherche présente aura donc pour objectif de d'étudier ce que signifie "mieux réussir scolairement", mieux comprendre ce qu'il faut travailler et selon quelles modalités.

1.2 REDEVENIR ÉLÈVE

Dans le discours de ces jeunes, nous avons aussi identifié ce qui pouvait s'apparenter à la construction d'un regard réflexif sur leur manière d'être élèves : travailler de manière autonome, effectuer les travaux personnels attendus d'eux, participer en classe... Ils avaient tous identifié un changement d'attitude dans leur manière de se mettre au travail, ce qui ne signifiait pas que cela ait été efficace et permanent. En effet, ils avaient mentionné la difficulté qui restait la leur à être assidu dans le travail personnel à accepter les contraintes de la mise au travail, à abandonner, pour certains, les habitudes de vie sociale construites avant ou pendant la période du décrochage scolaire (les sorties ou les activités nocturnes en étaient les plus significatives car elles entraînaient une difficulté à se lever le matin pour se rendre en cours).

Par ailleurs, les élèves avaient tous fait référence au temps que les enseignants leur consacraient et, plus particulièrement, à celui que leur consacrait leur tuteur afin de les aider à réaliser ce qui était attendu en termes d'attitude et de travail scolaires, à les leur rendre explicites.

Ils disaient avoir construit ce que l'on pourrait nommer une identité d'élève, en termes symbolique et identitaire, dans un double mouvement d'externalisation (repérer les moyens et les appuis externes possibles pour réussir à apprendre) et d'internalisation (s'approprier et comprendre ce qui est à disposition pour travailler et à comprendre par soi-même). Toutefois, ce point était décrit comme relevant d'une difficulté importante, qui témoignait, de notre point de vue, d'une transformation de soi en tant qu'élève comme le nommeraient Barbier et Galatanu (1998), générant des tensions identitaires importantes qui prennent une résonance toute spécifique dans l'approche sociologique qui est retenue ici. Cela semblait être

source de tension importante alors même que leur désir de raccrocher et de réussir était présent. S'ils disaient que leur famille les soutenait, le plus souvent, ils ne pouvaient pour autant, du fait de leur âge (ils étaient de jeunes adultes), compter sur la pression de celle-ci pour les aider, voire les contraindre à se mettre au travail. **Ainsi, la nécessaire transformation de soi de l'élève dilettante vers l'élève assidu et travailleur s'appuierait aussi sur une modification de la conception sociale qu'est être élève, ce qui de notre point de vue n'est pas sans générer des tensions importantes. C'est un élément qui fera l'objet d'une attention particulière ici.**

Un dernier point est mentionné par ces raccrocheurs comme jouant un rôle central dans leur raccrochage.

1.3 LA RELATION ÉLÈVE-ENSEIGNANT

Au cœur de cette transformation identitaire supposée, les enseignants étaient décrits comme des personnes ressources et des référents jouant un rôle prépondérant dans le raccrochage. Cela aurait permis aux jeunes de construire plutôt que de restaurer un lien avec le monde de l'école mais aussi avec le savoir. Il y aurait une sorte de projection, comme le diraient les psychologues cliniciens, de la bonne relation avec les enseignants vers les contenus et les savoirs qu'ils enseignent et rendent accessibles aux raccrocheurs. Ce qu'ils nommaient la confiance, élaborée au sein de cette relation, leur aurait offert, de notre point de vue, la possibilité d'accepter le risque qu'ils prenaient en se scolarisant à nouveau, en se confrontant aux apprentissages, ce qui pour eux, peut-être plus que pour les autres élèves, était source de difficultés. Dans un autre point de vue, ce regard qu'ils portaient sur l'action des enseignants, constituait à la fois une manière d'externaliser ce qui les faisait réussir mais aussi paradoxalement ce qui leur permettait de s'approprier d'autres manières de faire, de dire et peut être de construire le rôle d'élève.

Ainsi à l'issue de cette première recherche, différents champs d'investigation

émergeaient pour mieux cerner ce qui, au-delà du déclaratif, pouvait effectivement intervenir dans la réussite scolaire des raccrocheurs et dans quelle mesure. Le discours de ces raccrocheurs faisait référence à cette réussite dans différents domaines, mais comme ce discours n'a pas été confronté à leurs apprentissages scolaires effectifs, il est difficile d'en évaluer la mesure. Les éléments recueillis ne permettaient pas de comprendre, du fait de la perspective retenue, ce qui se jouait effectivement en termes d'apprentissages et de productions scolaires.

À la suite de cette recherche, plusieurs sollicitations d'institutions ou de journalistes nous ont fait nous interroger sur la légitimité des affirmations proposées, mais aussi sur la nature des réussites scolaires de ces élèves. C'est pourquoi nous avons entrepris d'approfondir cette question du raccrochage scolaire.

Parmi les possibilités de recherche qui émergeaient, c'est-à-dire travailler sur la relation pédagogique et son influence sur les apprentissages scolaires des élèves, ou bien travailler sur les apprentissages scolaires que réalisaient les élèves nous avons choisi de nous orienter vers la deuxième.

Si ces élèves raccrocheurs disaient mieux réussir scolairement, alors il s'agissait de comprendre ce qui faisait et fait plus particulièrement difficulté aux élèves décrocheurs dans les apprentissages scolaires.

En nous appuyant sur les résultats des enquêtes nationales, internationales comme celles de la DEPP (2014), de Pisa (2016) **nous avons choisi d'orienter notre travail vers les productions et les apprentissages et réalisés par les élèves des milieux populaires qui représentent la plus grande part des élèves mis en difficulté dans notre système.**

Les différents éléments conclusifs de ces enquêtes ou évaluations montrent que les élèves issus des milieux populaires sont particulièrement en difficulté dans les situations scolaires écrites. **Il s'agit donc de comprendre ce qui caractériserait ces situations scolaires écrites et les raisons pour lesquelles elles mettraient plus particulièrement en difficulté aujourd'hui les élèves issus des milieux populaires.**

CHAPITRE 2 LES ÉVOLUTIONS CURRICULAIRES DANS L'ÉCOLE CONTEMPORAINE : IMPACT SUR LES ACTIVITÉS SCOLAIRES ÉCRITES

Notre intérêt, dans une perspective sociologique, est centré sur le rôle joué par les modalités contemporaines du travail scolaire, et plus particulièrement, dans les activités scolaires écrites, dans les difficultés scolaires des élèves des milieux populaires. Cet intérêt est nourri par la nécessité de comprendre comment et dans quelle mesure, les transformations de la société, les effets de contexte, la nature et la forme des injonctions institutionnelles influencent le fonctionnement et les modalités de travail dans et avec l'écrit, au sein des classes.

Il s'agit d'envisager les effets conjugués entre ce que les élèves font, produisent à l'école et ce que l'école elle-même demande, comment les élèves comprennent les situations de travail qui leur sont soumises. L'hypothèse relationnelle, développée par Bautier et Goigoux (2004) souligne les effets d'interactions entre les modes de faire scolaires contemporains et les modes de faire des élèves considérés comme socialement construits et situés. Cette hypothèse apporte un argument que nous retenons pour comprendre les implications générées par les évolutions curriculaires. La définition de curriculum dans l'école contemporaine ainsi que les retentissements des logiques curriculaires sur les situations d'apprentissage en classe et les compétences qu'elles mettent en jeu sont l'objet de ce chapitre. Nous rappelons que cette recherche s'inscrit dans la logique des travaux du laboratoire Circeft-Escol et, à ce titre, reprend nombre de leurs éléments conclusifs ainsi que leur perspective et champs théoriques.

Nous cherchons à comprendre comment l'École républicaine, de manière paradoxale, porte en elle les raisons des difficultés des élèves les plus en difficulté au sein de l'activité scolaire tout en ayant pour visée de les amener vers des objectifs ambitieux. Sans retracer ici ni l'histoire ni l'évolution de l'institution scolaire, nous voulons cerner comment certains choix de politique éducative s'articulent au sein de l'École républicaine dans un tissage de facteurs diachroniques et synchroniques, (Bautier et Rayou, 2009). Plus précisément encore, nous voulons

comprendre comment et en quoi les visées de l'école contemporaine peuvent perpétuer les logiques de domination qui la traversent, (Bourdieu et Passeron, 1970). En effet, dans la perspective qui est celle de ce travail, le système d'enseignement « *doit les caractéristiques spécifiques de sa structure et de son fonctionnement au fait qu'il lui faut produire et reproduire, par les moyens propres de l'institution, les conditions institutionnelles dont l'existence et la persistance sont nécessaires tant à l'exercice de sa fonction d'inculcation qu'à l'accomplissement de sa fonction de reproduction d'un arbitraire culturel dont il n'est pas le producteur et dont la reproduction contribue à la production des rapports entre les groupes ou les classes.* », (p.70, Bourdieu et Passeron, 1970). La conjugaison entre facteurs hérités et effets contextuels doit pouvoir être opérationnelle dans le cadre de ce travail. De même, l'objectif de cette partie est de montrer que la tolérance vis à vis des différences de réussite scolaire et donc, de parcours scolaire des élèves, peut relever d'effets de domination dans une République qui tient pour principe l'égalité entre les individus parce que « *la cécité aux inégalités sociales condamne et autorise à expliquer toutes les inégalités, particulièrement en matière de réussite scolaire comme inégalités naturelles, inégalités de dons. Pareille attitude est dans la logique d'un système qui, reposant sur le postulat d'égalité formelle de tous les enseignés, condition de son fonctionnement, ne peut reconnaître d'autres inégalités que celles qui tiennent aux dons individuels.* » (p.103, Bourdieu et Passeron, 1966). Les différences de réussite entre les élèves semblent avoir été longtemps, toujours ?, tolérées, ce qui peut influencer la perception qu'ont l'Institution scolaire et ses acteurs, des raisons de ces différences d'apprentissage en termes de réussite scolaire d'un point de vue social.

2.1 L'ÉCOLE RÉPUBLICAINE ENTRE HÉRITAGE ET ÉVOLUTION

À la suite de l'avènement de l'École républicaine au XIX^{ème} siècle, du collège unique dans le dernier tiers du XX^{ème} siècle et de la politique des cycles dans le primaire à la fin du XX^{ème} siècle, l'École française s'affiche comme vectrice

d'émancipation sociale et volontariste dans sa politique de massification de l'accès à la scolarisation. Cependant, ces changements, ces évolutions qui ont affecté l'école peuvent être aussi envisagés au travers des conséquences qu'ils auraient sur les apprentissages des élèves issus des milieux populaires. Pour cela, il nous faut mieux qualifier ce que recouvrent les évolutions curriculaires. En nous appuyant sur une partie des propos développés par Forquin (1988), Young (2001) et Bautier (2010), par évolutions curriculaires, nous entendons les changements, les courants, les effets de contexte qui ont des répercussions sur le monde scolaire, le fonctionnement dans les classes, la conception de l'activité de l'élève, les prescriptions institutionnelles, les interactions dans les classes, la posture des enseignants, les dispositifs proposés aux élèves. Ces effets de contexte mais aussi d'héritage ont des répercussions spécifiques dans une société où l'école est au cœur d'enjeux multiples. Parmi ces évolutions, dans le champ de recherche qui nous intéresse, nous avons choisi de nous pencher sur trois points principaux : les évolutions des prescriptions lisibles dans les programmes, celles du discours institutionnel concernant la difficulté scolaire et enfin celles concernant les activités écrites scolaires contemporaines dans les classes.

Dans un premier temps, nous nous intéressons au cadrage général scolaire que constituent les programmes scolaires. Ce cadrage est, à la fois, soumis aux évolutions curriculaires et vecteur de ces évolutions. Les programmes sont porteurs de contenus, de visées dans une société historiquement, culturellement, économiquement et socialement donnée et au-delà des savoirs qu'il s'agit de faire apprendre aux élèves, au-delà des savoirs, tels qu'ils ont été transmis pendant des décennies, en ce qu'ils résultent de choix politiques et sociaux, (Durkheim, 1997). En France, les programmes sont soumis à des tensions idéologiques et politiques. En effet, les réformes du système éducatif, à minima des programmes, se succèdent souvent au rythme des élections présidentielles. Les injonctions institutionnelles qui sont lisibles dans les textes officiels, les recommandations pédagogiques, didactiques qu'ils recèlent parfois, les manières de faire et les savoirs visés, les constituent tout à la fois.

Ces éléments influencent les situations scolaires auxquelles les élèves sont confrontés dans les classes comme les dispositifs, les interactions sociales et

langagières, les supports de travail eux-mêmes, la conception que les enseignants développent de leur action et de leur rôle dans les situations d'apprentissage. Ce sont les combinaisons et les particularités de ces évolutions que nous cherchons à comprendre.

2.1.1 Cadrage et discours institutionnels

La rédaction des textes officiels est porteuse des conceptions qui sont celles des groupes à qui on a délégué le pouvoir de le réaliser, (Bourdieu, 1987 ; Crahay et Forget, 2006). Dans cette perspective, nous faisons le choix de nous arrêter sur la politique des cycles, mise en place dans l'école primaire dans les années 90, car elle intègre que les élèves n'apprennent pas tous au même rythme, cela est en filigrane dans les textes et elle considère ces mêmes élèves comme étant au centre du système.¹³ La durée des cycles peut être prolongée ou écourtée d'un an, suivant la nature des apprentissages réalisés par les élèves. Parallèlement, les programmes s'appuient sur la notion de compétence. Les objectifs qu'ils visent sont formulés en termes de savoirs, savoir-faire et savoir être que les élèves doivent acquérir à la fin de chaque cycle du primaire. La co-existence entre ce qui peut être appelé le courant "puero centriste" et la notion de compétence à l'intérieur du même texte peut révéler les tensions possibles entre la volonté humaniste de respecter les variations intra individuelles dans l'acquisition des apprentissages en même temps que la volonté de développer les compétences chez l'individu. Une forme de tension qui peut se lire entre une visée centrée sur l'élève, qui cherche à prendre en considération au mieux ce que chaque élève sait, pour le faire progresser en régulant la durée des cycles d'apprentissage et, une autre visée, qui cherche à développer chez un individu autonome et responsable des compétences pour être performant en termes d'employabilité par rapport à une norme, (Rey, 2014). D'autres évoquent la moyennisation des manières de faire de l'école, (Rochex, 2011), c'est-à-dire que les manières de faire et d'éduquer les enfants dans les

¹³ Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989

classes moyennes transparaîtraient dans ces prescriptions, (Bautier et Rayou, 2009). La place accordée à l'expression de la parole de l'élève, de ses représentations est manifeste. Il s'agirait de se concentrer sur l'activité de l'élève, « (sur) l'élève au centre du système éducatif. L'école doit permettre à l'élève d'acquérir un savoir et de construire sa personnalité par sa propre activité. (...) », Loi n°89-486 du 10 juillet 1989, rapport annexé. Tout au long de notre expérience d'enseignante puis de formatrice, nous avons pu constater que cette perspective a une empreinte importante dans les classes, et peut être aussi, dans la manière dont les enseignants perçoivent les situations d'apprentissage, c'est-à-dire que l'élève doit être actif. Quoi qu'il en soit, si l'on s'attache à considérer que l'élève est "acteur" de ses apprentissages il est aussi possible de voir en lui l'adulte en devenir, acteur de sa vie, flexible, créatif et autonome. Dès lors, la logique libérale de cette vision est clairement installée dans son époque, l'aube du XXIème siècle, alors « ces évolutions actuelles relèvent ainsi largement comme le souligne Young (1998, 2002), des nécessités sociales et économiques contemporaines, des nouvelles répartitions des tâches et des nouveaux métiers. », (p.2, Bautier, 2010). L'individu serait alors responsable des compétences qu'il développe parce qu'il est l'acteur de ses apprentissages.

Il y a lieu d'interroger la terminologie retenue dans la loi d'orientation, c'est-à-dire d'interroger le fait que ce qui centre l'intérêt "sur l'individu", "sur l'activité de l'individu" ne signifie pas centration sur "l'apprentissage qu'il réalise" ou sur "la manière dont il apprend". La manière dont chacun apprend n'est pas questionnée, ce qui n'est pas sans influence sur les indicateurs que les enseignants vont utiliser pour considérer cette activité de l'élève. Cette référence à l'activité de l'élève est à mettre en parallèle avec la logique de compétence déployée au cœur des programmes qui seront consécutifs de cette loi. Nous y reviendrons plus loin. Une des conséquences de l'avènement de telles orientations est que l'action professionnelle des enseignants serait déplacée de la transmission de savoirs aux élèves vers l'élaboration de situations permettant la mise en activité de l'élève puis vers l'évaluation des compétences dont les travaux des élèves seraient porteurs. On peut penser que c'est, le plus souvent, l'activité de l'élève qui est mise en avant et non pas forcément l'apprentissage qu'il effectue, comme les travaux d'Escol l'ont

montré. Les formulations des objectifs des programmes sont libellées en termes de compétences. Par exemple, l'élève doit « être capable de copier un texte sans erreur »¹⁴ au cycle 2 là où avant il était fait référence à « une courte copie respectant les normes de l'écriture courante. »¹⁵ ; Ou encore les différentes compétences en mathématiques « se construisent, s'évaluent, de préférence en cours d'activités de résolution de problèmes. »¹⁶ dans tous les cycles, là où précédemment, les domaines "mesure de quelques grandeurs", "géométrie" n'étaient pas référés à cette notion de problèmes. C'est seulement en arithmétique, qu'il y est fait référence en ces termes : « Problèmes relevant de l'addition, de la soustraction, de la multiplication et de la division. »¹⁷. Alors il convient de comprendre exactement ce que recouvre la compétence c'est-à-dire « de saisir les processus cognitifs à l'œuvre chez l'individu compétent et les démarches et opérations successives qu'il effectue pour réaliser la performance. », (p.26, Rey, 2014).

Si les programmes se déclinent sous forme de compétences, celles-ci restent référées à des savoirs traditionnellement présents et transmis dans l'école. Les fondamentaux que sont l'écriture, le calcul et la lecture constituent une large part des heures d'enseignement. Ainsi, les compétences sont déclinées sous forme de micro compétences à acquérir, comme nous venons d'en donner des exemples ci-dessus, dont le libellé se trouve assez proche de celui des savoirs traditionnellement enseignés. C'est aux enseignants de construire les moyens pour amener les élèves à faire preuve de ces compétences et évaluer leurs productions en ce qu'elles sont démonstratives de ces compétences. Alors comment évaluer cette compétence ? Cette question est centrale car si la construction de la compétence pose difficulté il en va de même de son évaluation, (Rey, 2014). En effet, quand la compétence est-elle acquise ? Dans quelle situation ? Si l'élève est invité à mobiliser ses connaissances dans la même situation que celle dans laquelle il a appris à le faire, dans un autre domaine, (Crahay, 2006) ? Ces deux situations ne sont pas les

¹⁴ Programmes de 1991.

http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/1991_1.pdf?616d13afc6835dd26137b409becc9f87=d307b57e21c5ad67862ab0478a2b4f52

¹⁵ Programmes de 1985.

http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/1985_1.pdf?616d13afc6835dd26137b409becc9f87=d307b57e21c5ad67862ab0478a2b4f52

¹⁶ Programmes de 1991 (cf note bas de page de la page précédente)

¹⁷ Programmes de 1985

mêmes car dans la dernière, se pose alors la question du transfert et donc du repérage de familles de situations. Or, la littérature référée à ces deux questions, est peu éclairante quant aux processus et dispositifs à mettre en œuvre pour y parvenir, comme le montre Rey (2014). Par ailleurs, la caractérisation des environnements propices au transfert et cette notion même de transfert laissent planer tant d'incertitudes, d'interprétations et de flous pour que cela constitue une notion suffisamment solide quant à l'évaluation de ce que les élèves savent faire. Pourtant, c'est bien cette question de l'utilisation, de la mobilisation des savoirs en dehors du contexte de leur découverte qui est centrale dans la réalisation des apprentissages, (Bautier et Rochex, 1998). Plus les situations d'exercice et d'évaluation de la compétence sont ouvertes, plus les risques d'interprétations faussées vont être présents, ce qui va donc complexifier l'évaluation et la mise en œuvre de la compétence ! Si ce qui est l'objet de la compétence est de rendre l'individu capable de mobiliser ce qu'il a compris, appris pour répondre dans une situation donnée, **les directives proposées ne sont pas explicites sur ce qui peut gêner ou favoriser l'acquisition par tous de ces compétences ni enfin sur ce qui peut permettre l'identification, l'évaluation par les enseignants de ce que les élèves savent et savent réellement faire.** Il nous semble que c'est un élément évocateur des évolutions curriculaires qui montre que les individus doivent être capables non seulement de montrer qu'ils peuvent user des savoirs appris en situation, mais aussi montrer ces compétences dans d'autres situations. Si cette vision de ce que les élèves doivent se montrer capables de réaliser peut être reliée aux évolutions économiques de la société, si cette manière d'envisager l'élève comme un individu capable de mobiliser des savoirs pour agir scolairement, présentent un intérêt du point de vue de l'engagement cognitif voire du sens, il est aussi juste de penser que cela ne peut se réaliser en dehors d'un apprentissage spécifique, (Bourdieu, 1970 ; Bautier et Rochex, 1998).

Par ailleurs, les orientations données aux programmes de 2002, la rédaction du socle commun dans ses différentes versions de 2005 à 2015, l'apparition d'objets d'enseignement non disciplinaires (EEDD, éducation à la citoyenneté, à la santé...) se situent dans une vision des savoirs marquée par les changements de la société, (Bautier, 2010). Ainsi, ces programmes peuvent être décrits comme s'articulant

autour de trois dominantes : les apprentissages visés libellés en termes de compétence à acquérir, les processus didactiques mis en œuvre pour les atteindre, dans une mesure moindre et les situations d'évaluation associées (nationales, ou circonscrites à la classe), (Young, 2001 ; Crahay, 2000). Les évolutions curriculaires ne font guère référence aux processus à mettre en œuvre pour permettre à tous les élèves d'y parvenir, ce que Crahay (2006) appelle l'égalité de réussite. En tout état de cause, cela montre le peu d'intérêt pour les inégalités sociales d'apprentissage, ce qui relève d'une forme de logique sociale, ceux qui élaborent les programmes et ceux qui sont chargés de les mettre en œuvre, n'étant pas conscients des processus et de la force des habitus qui leur ont permis de réussir scolairement, (Bourdieu et Passeron, 1970). La difficulté à enseigner ce qui fait compétence serait alors liée au fait que les individus qui sont compétents - les enseignants sûrement au premier chef - ne savent pas forcément comment ils le sont ni comment ils le sont devenus ; du fait que ces compétences reposent, pour deux raisons, le plus souvent, sur des processus non conscients : d'une part, l'apprentissage de la mobilisation des connaissances et des attitudes de travail en situation complexe n'est pas explicite. D'autre part, les compétences, dont le libellé est plus apparenté à la mise en œuvre de procédures complexes et quelquefois inaccessibles, font intervenir des procédures et des savoirs qui peuvent émaner de différents domaines et relever de modes de rapports au monde, au savoir qui sont le résultat d'une socialisation culturelle. **Alors, nous dirons que cette manière de faire scolaire s'appuyant sur la mobilisation de savoirs et de procédures, n'est ni socialement ni scolairement partagée**, (Bautier, Charlot, Rochex, 1992). Dans les textes officiels, la nature du libellé des compétences, **c'est-à-dire ce dont les élèves doivent faire preuve**, constitue un élément central pour comprendre ce qui reste implicite, tu, voire non considéré par les concepteurs.

L'évolution du contexte sociétal rend nécessaire l'acquisition par les élèves des fondements d'une action autonome. Il ne s'agit pas d'alimenter dans notre travail, l'opposition entre savoirs et compétences mais de dire que la notion de compétence telle qu'elle prend forme dans le système scolaire, n'est pas suffisante pour définir les processus d'apprentissage qui permettent d'atteindre les objectifs visés par l'École et que cette notion qui valorise en quelque sorte l'action visible, palpable

n'en constitue pas moins un vecteur de domination dans l'école contemporaine. De plus, les évolutions curriculaires que nous avons mises en relation avec les libellés des programmes contemporains influencent les dispositifs et les supports de travail, la place de l'enseignant, la nature des évaluations proposées, la nature des échanges langagiers dans les classes. Ces évolutions ont singulièrement modifié les formes scolaires, elles ont contribué à rendre moins perceptibles, et réalisables, peut-être par tous ce qu'il est question d'apprendre et de réaliser scolairement parlant, (Bautier, 2013 ; Bonnéry, 2015 ; Crinon, 2011 ; Rochex, 2011) puisqu'aujourd'hui, il ne s'agit plus seulement d'appliquer ou de restituer. Cependant, cette évolution curriculaire lisible dans le libellé des programmes peut être aussi porteuse d'une vision sociale et éthique. Elle aurait pour fonction d'offrir aux individus la possibilité de faire des choix, d'évaluer des situations, des discours dans une société largement tertiarisée et littératisée. Toutefois pour que ces visées soient socialement justes et accessibles à tous il s'agit, nous semble-t-il, d'en identifier les écueils.

2.1.2 Évolutions curriculaires et difficulté scolaire

Des programmes qui, dans leur rédaction, comme nous l'avons dit, ne portent pas sur les processus d'apprentissage, ne s'attarderont pas sur les obstacles, les difficultés que les élèves doivent dépasser pour apprendre. Au contraire et alors même que de nombreuses études montrent que le système scolaire français aggrave ces difficultés, comme évoqué plus haut, il semble que la question des difficultés d'apprentissage soit explicitement référée aux difficultés de l'élève et de l'enseignant plutôt qu'à la mise en œuvre du processus d'apprentissage lui-même. La question des inégalités d'apprentissage a été toute aussi peu présente, jusqu'à très récemment¹⁸. En effet, nous pensons qu'il est paradoxal de vouloir construire un système dont l'élève est le cœur tout en ignorant que l'apprentissage de ce qui

¹⁸ Les programmes scolaires qui s'inscrivent dans la logique de la Loi de la Refondation de l'École de 2015 considèrent l'école comme recouvrant des manières de faire qu'il s'agit d'apprendre à tous les élèves. Leur publication est trop récente pour juger de leurs effets potentiels.

est visé par les programmes est en relation avec l'expérience construite justement par cet élève.

Pour exemple, dans le rapport annexé de 1989, cité plus haut, il est admis que l'école ne peut pas lutter contre toutes les inégalités, instituant en quelque sorte celles-ci. Tous les élèves ne peuvent apprendre, « *Si l'école ne peut abolir seule les inégalités qui marquent les conditions de vie des enfants et des jeunes, elle doit contribuer à l'égalité des chances. Elle permet à tous d'acquérir un niveau de qualification reconnu grâce auquel ils pourront exprimer leurs capacités et entrer dans la vie active.* »¹⁹, essentialisant en quelque sorte les différences d'apprentissage scolaire et amenant les acteurs du système, de notre point de vue, à considérer comme inéluctables ces échecs. Le lien entre conditions extérieures (de vie des élèves) et apprentissage scolaire est évoqué mais pas explicitement en termes d'inégalités sociales et scolaires. Il est question d'égalité des chances et non d'égalité de réussite, (Crahay, 1996, 2000 ; Dubet, 2004). Autrement dit, la nature et la qualité de l'intervention des manières de faire de l'école ne sont pas questionnées en termes d'effets sur les élèves. Pourtant, qu'expriment les apprentissages effectifs des élèves, si ce n'est ce qu'ils ont construit au sein de leur parcours, si ce n'est ce que le système leur a offert en termes de possibilités d'apprentissage ? La référence faite, dans le rapport annexé à la Loi d'orientation de 1989, acte, en quelque sorte, une difficulté préexistante à la scolarité, sur laquelle l'école ne pourrait agir. La formulation équivaut à une externalisation de la difficulté scolaire. Cela institue la différence voire légitime les difficultés d'apprentissage que l'école ne gomme ni ne dépasse.

Les textes officiels portent en eux les traces de la perception des politiques qui les élaborent, ainsi la différence devant l'école est reconnue. Cette vision des élèves comme étant inégaux de fait devant les apprentissages scolaires colorerait conséquemment le regard que les enseignants portent sur la difficulté scolaire et donc sur ce qui est nommé "difficultés d'apprentissage". **Ainsi, s'intéresser aux évolutions curriculaires, c'est saisir comment elles influencent les propositions de travail faites en classe.** Nous nous demandons si cela pourrait

¹⁹ Loi d'orientation 1989, Rapport annexé.
http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/1989_1.pdf

être en lien avec le fait qu'une vision libérale prévaut y compris dans l'éducation. Si les textes semblent considérer que la difficulté d'apprendre, au sens de l'attention que tout apprentissage nouveau réclame, n'est pas inhérente à l'apprentissage, l'élève peut être mis au centre d'un système qui ne pourra pas même concevoir en quoi les étapes de l'apprentissage comportent des obstacles propres et ordinaires²⁰. Les différences que l'on peut dire "sociales" dans l'apprentissage en seront d'autant plus ignorées.

La perception institutionnelle de la difficulté scolaire qu'éprouvent le plus souvent les élèves issus des milieux populaires²¹ est à la fois un effet et un outil de domination car elle peut alors être une « *légitimation de l'ordre social (qui) n'est pas le produit, comme le croient certains d'une action délibérément orientée de propagande ou d'imposition symbolique ; elle résulte du fait que les agents appliquent aux structures objectives du monde social des structures de perception et d'appréciation qui sont issues de ces structures objectives et tendent de ce fait à apercevoir le monde comme évident.* », (p.160-161, Bourdieu, 1987). Cette perception de la difficulté scolaire aurait d'autant plus de valeur, socialement parlant, que ceux qui usent de leur capacité d'expression, sont ceux qui détiennent un fort pouvoir symbolique. Ainsi, avec Bourdieu, nous pensons que c'est « (...) *une des manifestations typiques des manifestations de la violence symbolique légitime qui appartient à l'État ou à ses mandataires.* », (p.161, Bourdieu, 1987). Cette perception, socialement située, a force d'énonciation, a valeur de verdict et qui dit combien il est difficile de lutter contre cette perception des différences. Les évolutions curriculaires restent à la fois porteuses et tributaires de l'ignorance de l'importance des facteurs sociaux et culturels dans le déroulement des processus d'apprentissage et cela d'autant plus que les acteurs qui subissent ces effets de domination en ignorent l'existence ; or *"le paradoxe veut que les désavantagés culturellement ne subissent jamais autant leur désavantage que là-même où ils sont relégués par l'action de leurs désavantages"*, (p.19, Bourdieu et Passeron, 1966). À partir de 2002, les mots employés dans les textes officiels révèlent un petit

²⁰ Bachelard G. (1960). *L'esprit scientifique*. Paris : PUF.

²¹ Les enquêtes qui nous renseignent sur la question le montrent : DEPP, PISA, JCD ainsi que les travaux d'Escol (Bautier et Rayou (2013), Bautier et Alii (2006)) comme nous l'avons déjà mentionné précédemment.

déplacement de la perception des décideurs des politiques éducatives, à propos de la diversité des élèves constitue, des ambitions visées et enfin, des dispositifs qui peuvent accompagner la difficulté scolaire. La réussite de tous apparaît, « *Faire place à ces nécessaires avancées, sans rien perdre des exigences permanentes de l'École républicaine en faveur de la réussite de tous les élèves suppose à la fois de nouveaux programmes et une certaine réorganisation des enseignements.* »²² et elle est reprise dans les instructions de 2008, « *Offrir à tous les enfants des chances égales de réussite et préparer, pour tous, une intégration réussie dans la société.* »²³, instituant ainsi cet objectif. Les programmes 2015 pour l'école maternelle évoluent dans leur libellé d'introduction, « *Elle (sa mission) s'appuie sur un principe fondamental : tous les enfants sont capables d'apprendre et de progresser.* »²⁴.

Dans des textes plus anciens, il est aussi fait référence à ceux qui ne progressent pas à la même vitesse que les autres, "*L'accompagnement des élèves fragiles suppose le travail en réseau, avec l'école maternelle voisine comme avec le collègue.*", (Instructions de 2002) et "*C'est la raison pour laquelle les élèves en difficulté doivent pouvoir bénéficier d'une aide personnalisée et différenciée dès que les premières difficultés apparaissent et avant qu'elles ne soient durablement installées.*", (Instructions de 2008). La difficulté "apparaît", la "fragilité" de ces élèves a valeur d'euphémisme au regard des résultats scolaires de ceux qui sont les plus en difficulté. Mais la difficulté n'est pas reconnue comme étant inhérente aux situations scolaires mises en œuvre, de sorte que des remèdes spécifiques vont être proposés : les PPAP²⁵ et l'aide personnalisée²⁶. Au lieu d'amener les enseignants à se focaliser sur les éléments d'apprentissage qui peuvent présenter des difficultés en terme d'obstacles, et donc, de les amener à réfléchir à ces points précis au moment de la conception des situations d'apprentissage, les programmes soulignent la difficulté des élèves.

Si un changement est visible avec l'introduction de la référence à cette

²² <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/default.htm>

²³ <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/preambule.htm>

²⁴ http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940

²⁵ <http://www.education.gouv.fr/bo/1998/44/ensel.htm>

²⁶ <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/25/MENE0800496C.htm>

difficulté, il est aussi visible qu'elle est située du côté de l'élève. Émerge alors les questions suivantes : qu'est ce qui est évalué ou perçu par l'enseignant en tant que symptôme de difficulté de ce qui résiste ? Comment apprend-il à le mettre en œuvre? Il y a à questionner ce qui est repéré en tant qu'indicateur de la difficulté : s'il s'agit de la résistance à l'apprentissage c'est peut-être parce que l'École considère que celui-ci se déroule sans anicroche, sans heurt. Pourtant, si l'on se réfère à ce que signifie la réussite de tous, il faudrait comprendre comment font les élèves pour réussir et donc apprendre et ce qui, dans ce qui est visé au terme de l'apprentissage, revêt de la complexité, ce qui a caractère de conceptualisation, ce qui ne va pas de soi. Ainsi, le postulat qui consiste à partir de ce que l'élève sait, est pertinent pour peu que celui-ci puisse en dire ou en montrer quelque chose, (Rey, 2010) et **surtout, ajouterons-nous, que l'on en fasse quelque chose, c'est-à-dire que ce que l'élève montre de ses représentations, soit considéré comme l'indicateur de ce qu'il comprend de la situation questionnée et fasse alors l'objet d'un travail spécifique.**

La notion de compétence ne résout pas la question des divergences d'interprétations des situations et des savoirs par les élèves, qui sont liées à leurs modes de socialisation familiale et scolaire, du sens qu'ils peuvent donner à ces apprentissages. Si l'on considère, comme dit précédemment, que la compétence est ce que l'individu est capable de mobiliser, au final, ce qu'il a compris, appris pour résoudre une question dans une situation donnée, les textes officiels sont peu explicites sur ce qui permet de la construire. La notion de compétence, dont nous ne discutons pas la légitimité dans le champ scolaire, dessine la finalité de l'apprentissage, pas son cheminement. À la lumière de ces quelques éléments, il est possible de dire que les programmes laissent dans l'ombre la question des processus, tout en ayant pour objectif d'amener les élèves à développer et exercer leur jugement critique et leur libre arbitre. Ces éléments n'étant pas explicites dans les programmes, les moyens d'y parvenir restent peu accessibles aux enseignants et absents pour les élèves. Il faut attendre les programmes pour la Refondation de l'école, (2015) pour trouver mention du processus d'apprentissage, ce qui ne signifie pas pour autant que les prescriptions soient plus explicites quant à la manière de mettre en œuvre les situations d'enseignement, exception faite des documents

d'accompagnement. Cependant, leur avènement est trop récent pour juger de leurs effets.

Ainsi, les éléments évoqués ici, sont plus révélateurs d'une vision de la société et de l'individu que de l'enfant, de l'élève.

Ainsi, dans les évolutions curriculaires contemporaines, nous pouvons souligner, d'une part, l'existence de facteurs synchroniques envisagés ici au travers:

- . du développement de la notion de compétences dans les programmes scolaires à partir de la mise en place de la politique des cycles avec la loi d'orientation de 1989²⁷ ;

- . de la place donnée à l'élève comme individu au centre du système et des échanges langagiers dans les classes ;

- . de la difficulté scolaire, traitée par des dispositifs internes de remédiation.

D'autre part, nous pouvons aussi envisager la présence de facteurs diachroniques comme :

- . la place accordée à l'apprentissage, la mémorisation, la restitution et la répétition dans les évaluations;

- . la focalisation, enfin, sur l'évaluation des apprentissages supposément actés plus que sur les processus d'apprentissage.

- . la persistance dans les textes officiels, à l'exclusion des derniers publiés en 2015 et 2016, d'énoncés soulignant que certains élèves sont confrontés à des difficultés construites à l'extérieur de l'école que celle-ci ne peut dépasser et telles que ces élèves ne peuvent apprendre les mêmes contenus que les autres élèves.

La part dévolue à ces différents facteurs fluctue en fonction des décisions politiques et donc, des choix d'orientation assignés à l'École au gré de la succession des gouvernements. Nous voyons l'absence de lien établi entre la difficulté à cerner véritablement ce que recouvre l'enseignement des compétences à acquérir et les difficultés potentiellement générées par les situations d'enseignement chez certains élèves, comme pouvant conditionner le (dys)fonctionnement de l'enseignement dans les classes et la perception de toute difficulté potentielle. Enfin, l'usage même du terme "difficulté" questionne. En effet, cela institutionnalise la difficulté comme

²⁷ <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006069117&dateTexte=20090422>

obstacle à l'apprentissage, alors même que, considérer que tout apprentissage ne va pas de soi et est le résultat d'un processus complexe, serait plus en relation avec les travaux de recherche sur ces questions, (Vygotski, 1997). Cela permettrait de déplacer le regard sur les élèves en train d'apprendre. Nous pensons qu'il y a une persistance à envisager la difficulté scolaire dans les textes officiels, comme pré existant aux apprentissages ou plus exactement relevant de problématiques individuelles des élèves qui auraient des difficultés. Cette persistance est paradoxale au cœur du processus de massification de l'accès au niveau secondaire, y compris dans un système scolaire qui a voulu mettre l'activité de l'élève au cœur de la classe et qui souhaite prolonger le temps de scolarisation de tous.

Alors, afin d'aller plus loin dans cette compréhension de ce que recouvre, les évolutions curriculaires, nous voulons décrire comment elles peuvent se manifester dans les activités scolaires.

2.1.3 Évolutions curriculaires et activités scolaires écrites

Nous cherchons, plus précisément, ce qui peut mettre en difficulté les élèves, au cœur des activités écrites dont nous avons évoqué les effets potentiellement socialement différenciateurs. Pour rappel, nous avons exposé dans l'introduction que nos activités professionnelles nous avaient conduits à nous intéresser, d'une part, aux liens entre écriture, lecture et compréhension. D'autre part, il nous a semblé pertinent de nous intéresser à des situations qui peuvent être considérées comme porteuses des évolutions curriculaires au sens où, dans ces situations, l'activité autonome de l'élève est sollicitée au cœur de problèmes à résoudre, comme les instructions officielles le prescrivent, y compris les plus récentes. De plus, différentes enquêtes que nous avons évoquées précédemment soulignent que les élèves français dont les résultats sont les plus faibles rencontrent des difficultés importantes dans les situations écrites mettant en jeu la compréhension et la résolution de questions à l'écrit. Enfin, les élèves rencontrés lors du travail de

recherche mené en master 2, avaient évoqué qu'ils comprenaient mieux les savoirs scolaires, qu'ils réussissaient mieux qu'avant le décrochage comme rappelé dans le premier chapitre. Il nous a semblé que les situations dans lesquelles les élèves ont à étudier, ou à montrer comment ils comprennent des phénomènes étaient des supports de choix pour étudier ce qu'ils "font" avec les savoirs scolaires. De plus, ces situations répondent aux ambitions élevées des programmes en même temps qu'elles s'appuient sur la compréhension des élèves.

Dans le contexte contemporain, l'écrit tient une place importante, foisonnante. Très tôt dans leur scolarité, dès la maternelle, (Bautier, 2013), les élèves sont en contact avec des écrits de formes variées à partir desquels ils vont devoir travailler et développer une activité réflexive. De nombreuses situations étudiées dans les travaux du laboratoire Circeft Escol montrent que les élèves sont confrontés à des supports mêlant différents types d'écrit, qu'ils sont sollicités pour donner leur avis sur ceux-ci, sur les situations proposées en regard de savoirs constitués, ou censés l'être. Cela nécessite un traitement de l'écrit qui s'appuie sur différentes opérations mentales : comme la capacité à mettre en relation, à mettre à distance, *« cette mise à distance, qui s'accompagne d'une déconjoncturalisation (désengager un "événement" - un apprentissage, une expérience, un énoncé - de la situation dans laquelle il a été produit), permet d'atteindre un certain degré de généralisation et donc de possibilité de généralisation et donc de possibilité d'objectivation et de transfert des apprentissages. Ces activités, si elles sont facilitées par la pratique de l'écrit en général, ne sont pas présentes avec les mêmes effets dans n'importe quel type d'écrits. »*, (p.138, Bautier, 1995). Ce traitement de l'écrit s'appuie aussi sur les actions mentales et langagières comme comparer, critiquer, synthétiser en se référant à des contenus divers et variés qui peuvent largement déborder les contenus scolaires, *"ce sont des élaborations nouvelles reposant simultanément sur l'activité langagière et cognitive, elle-même construite dans la familiarité avec les ressources que constituent les possibilités de l'écrit pour les sujets qui le fréquentent familialement et, ou scolairement."*, (p.83, Bautier, 2010).

Nous pouvons supposer que c'est au cœur des situations écrites scolaires contemporaines, qui questionnent l'individu sachant ou s'entraînant à savoir faire, que peuvent se jouer au moins en partie, les difficultés d'apprentissage. De plus,

les interactions à l'oral, dans les classes, ne semblent pas permettre aux élèves de construire le raisonnement qui leur permettrait d'y parvenir, du fait de la nature et de la fréquence des échanges entre l'enseignant et les élèves, (Bressoux et Pansu, 2003 ; Crinon, 2011 ; Duru-Bellat, 2003 ; Margolinas et Lappara, 2011).

Dans ces activités, l'écrit au sens de "l'écrit des élèves" aurait une double fin c'est-à-dire serait un moyen de construire la réflexion et donnerait à voir cette réflexion. Au sein de l'école, au contact d'un écrit toujours plus présent, quand il est question de "comprendre un texte écrit", il ne suffit pas de déchiffrer pour réussir à comprendre, comme les travaux de Cèbe et Goigoux (2004), l'ont souligné. Il s'agit de s'appuyer sur des écrits de différentes formes pour construire cette compétence de "lecteur qui comprend" qui est visée par les programmes, comme le montre Rey (2014). Peu est dit, dans ces derniers, sur la manière d'y parvenir, sur les procédures à activer, sur les savoirs utiles à sa réalisation, et encore moins sur la manière dont l'élève devra restituer ce qui est visé, à l'exception encore des programmes de 2015.

Par ailleurs, nous supposons aussi que le traitement que les élèves font des écrits est dépendant des apprentissages scolaires. Or, ce traitement, en milieu scolaire, requiert une activité particulière, "*c'est étrange mais apprendre à lire c'est apprendre à écouter la parole d'une nouvelle façon !*", (p 104, Olson, 2010). L'écriture construit notre manière de penser le monde, notre société même, voire jusqu'au regard que nous portons sur nous-mêmes car "*la culture écrite contribue à la pensée elle-même dans ce sens qu'elle transforme les pensées elles-mêmes en objets dignes de réflexion.*", (p 306, Olson, 2010). Le travail sur et avec les écrits s'appuie sur la capacité du lecteur à décontextualiser. Le lecteur interprète, fait des hypothèses : comprendre et donc imaginer ce que l'auteur a voulu dire, ce que tel ou tel document montre et apporte en termes d'information. Cette manière de faire constituerait une rupture pour ceux qui ne l'ont pas expérimentée en dehors de l'école. **C'est pourquoi l'école a pour objectif d'apprendre à construire cette manière de faire**, (Bernstein, 1975 ; Lahire, 2008). Dans l'écriture de textes, quelle que soit leur nature, il s'agit de développer à la fois une attention au lecteur potentiel, autre que soi-même et donc d'imaginer l'interprétation que cet autre pourrait réaliser à partir de l'écrit en cours de réalisation. C'est un exercice d'une grande complexité. Cette

manière de faire, de penser l'écrit, son propre écrit, s'élabore dans une relation plus générale à l'écriture et peut se construire au travers des pratiques familiales en tant que mode de socialisation, (Bernstein, 1975). En effet, les éléments les plus significatifs de la réussite scolaire sont le degré de l'ancienneté du capital scolaire dans la famille, les incitations aux pratiques de lecture et d'écriture précoces, le soutien qu'exercent les familles auprès de leurs enfants, le travail à la maison, composantes qui facilitent le comportement adapté ou valorisé en milieu scolaire... Il existe donc une relation d'importance entre conduites et pratiques familiales et réussite en milieu scolaire, (Lahire, 2008). L'ignorance des effets de ces différences culturelles et sociales devant l'apprentissage relève d'effets de domination, (Bourdieu et Passeron, 1966, 1970).

Ces formes de travail avec et sur les écrits constituent donc un vecteur de différenciation sociale dans l'éducation des élèves qui sont confiés à l'École républicaine. Des logiques culturelles et sociales se cumulent pour créer les conditions de la difficulté scolaire, comme de très nombreux travaux d'ESCOL le montrent, (Bautier, Charlot et Rochex, 1992) ; Bautier et Rochex, 1998 ; Crinon et Rochex, 2011 ; Bautier et Rayou, 2013).

C'est le travail à l'écrit, en réception comme en production, le travail scolaire sur et à partir d'écrits dans les activités évoquées, qui serait partie prenante de la difficulté scolaire, du fait qu'il s'appuie sur des manières de faire culturellement et socialement situées non partagées. Ainsi, ce sont donc les compétences à mettre en œuvre dans ces activités, qu'il s'agit de circonscrire afin de comprendre comment elles jouent un rôle dans les différences d'apprentissage envisagées.

2.2 DES ACTIVITÉS SCOLAIRES ÉCRITES DANS L'ÉCOLE CONTEMPORAINE

Dans le contexte d'une société littératisée, plus largement scolarisée et diplômée, d'une large diffusion des savoirs et des informations, abondée par la diffusion des

contenus numériques, les élèves ont à apprendre des manières de faire qui vont au-delà de l'apprentissage du lire-écrire. La compréhension des contenus écrits, la diversité des formes que ceux-ci peuvent revêtir à propos d'un même sujet, le croisement entre les domaines de savoir dont ces écrits peuvent être tirés, la mise en relation des contenus de ces documents au cœur d'un nombre important d'activités scolaires, nécessitent que les élèves mobilisent des savoir-faire spécifiques qui relèvent d'un traitement littéraire des situations de travail. Par mise en relation, nous entendons, l'activité cognitive et langagière qui consiste à identifier, catégoriser un contenu donné, ici écrit, au moyen des savoirs scolaires ou non scolaires pour le qualifier et l'étudier et au final produire un discours qui rende compte de cette activité. Le travail mené dans les classes, à partir de documents écrits portant sur un sujet donné, (Bautier et Delarue, 2013 ; Delarue-Breton, 2016) s'appuie largement sur des manières de faire qui mettent en jeu la compréhension et la représentation que les élèves ont de l'écrit, la manière dont ils se situent eux-mêmes par rapport à ces écrits et la manière dont ils les font interagir. Au-delà du travail spécifique sur ce type de textes, un certain nombre d'activités scolaires s'appuient sur la mobilisation de ces compétences quand il s'agit pour les élèves de mettre en relation savoirs disciplinaires, activité scolaire, support scolaire et éventuellement expérience personnelle, dans le but visé par la situation scolaire en jeu, c'est-à-dire pour construire des savoirs.

Les activités scolaires de traitement de l'écrit qui privilégient le repérage et le prélèvement d'informations, (Cèbe, Goigoux et Thomazet, 2004), ne permettent pas de comprendre de manière satisfaisante les supports écrits contenant des informations de nature et de contextes différents, de construire les savoirs et les postures attendus, ni d'apprendre à mettre en relation expérience enfantine et travail scolaire ou savoir scolaire pour répondre à une question ouverte. Pourtant, la large prépondérance des activités questions-réponses, de prélèvements d'indices crée des habitudes scolaires de travail dont les formes ne permettent pas aux élèves de comprendre véritablement ce dont il est question non seulement dans ces écrits, mais aussi dans ce que l'École demande d'en faire, (Cèbe, Goigoux et Thomazet, 2004). Elles ne suffisent pas à l'élaboration d'une compréhension fine des écrits et des situations de travail scolaire contemporain. D'autre part, dans

certaines activités scolaires, les élèves sont sollicités pour répondre à des questions qui leur demandent de construire des réponses qui ne se bornent pas à la récitation de ce qu'ils ont appris **mais qui sollicitent implicitement une mobilisation de ce qu'ils ont expérimenté, appris pour penser, Bautier et Rayou (2013)**. Ce serait donc le type d'activité cognitive et langagière sollicité qui poserait difficulté, qui confronterait les élèves à des difficultés. **C'est dans cette mesure que ces activités scolaires contemporaines retiennent notre attention.**

Dans les manuels ou dans des supports fabriqués par les enseignants, les activités, les documents sont organisés et conçus pour aider l'élève à comprendre, à construire les savoirs au travers de sa propre activité, à partir des écrits, des questions qu'il a sous les yeux, à procéder à des recoupements, des analyses qui seront l'appui d'un travail de reconstruction ensuite. Un double travail de lecture-écriture doit être mis en œuvre par l'élève. Or, conformément à la littérature sur la question, (Bautier et Delarue, 2013 ; Bonnéry, 2014), la forme scolaire de l'exercice proposé ne semble pas permettre à tous les élèves de construire réellement les savoirs visés, et donc la compréhension de ce dont il est question, alors même que des réponses peu explicites rédigées par les élèves sont admises. Ainsi, ceux qui seraient alors les plus éloignés d'un traitement littéraire de ces supports, ne tirent pas suffisamment profit des situations proposées dans les exercices scolaires, alors même que cette forme scolaire est développée pour amener les élèves à être en activité. Or, le traitement de l'écrit dans une société hautement scolarisée revêt une importance manifeste et il est très pénalisant, socialement parlant, d'éprouver des difficultés à le réaliser.

D'un point de vue sociologique, l'écrit est la consignation d'une forme sociale de rapport au monde qui privilégie une forme et une vision spécifiques de ce monde et plus particulièrement de ceux qui possèdent le savoir, c'est-à-dire des groupes dominants qui décident de la représentation du réel, (Olson, 2010). Ce qui peut être vu comme une « *opération de mise en ordre symbolique ou de maintien de l'ordre symbolique qui incombe le plus souvent aux grandes bureaucraties d'État.* », (p.98, Bourdieu, 1987). L'écrit est à la fois vecteur, générateur et diffuseur de domination dans le temps et l'espace puisqu'il conditionne la forme et le contenu de la pensée diffusée (Goody, 2007), mais l'écrit et l'écriture sont des outils d'émancipation dans

la mesure où se les approprier est aussi partager une forme de culture commune. En effet, comme l'ont mis en évidence les travaux de Goody (2007) et Olson (2010), dont nous reprenons ici les conclusions,

- l'écrit est considéré comme structurant la pensée, porteur de la longue histoire, à l'échelle humaine, de cette pensée et de son interaction avec elle,
- l'écrit est conditionné par l'histoire et la culture d'une société donnée,
- les formes de pensée sont influencées par les caractéristiques du discours écrit,
- l'écrit donne et à la fois requiert, scolairement parlant, une forme spécifique à l'expression de la pensée dans la mesure où cette expression tâche de rendre intelligible aux autres, selon le code socio-culturellement partagé dans le milieu où elle se déploie, ce qui est construit par l'individu. C'est ce que Bourdieu nomme l'aliénation libératrice (1987).

Ces éléments sont fondamentaux, d'une part, pour comprendre et entrevoir comment la forme et le contenu des activités écrites seraient socialement différenciateurs et d'autre part, ils légitiment l'intérêt porté ici aux travaux écrits des élèves issus des milieux populaires. Il est alors nécessaire de saisir, dans les activités retenues, comment l'écrit permet de développer la pensée, la réflexion qui permettront à celui qui lit de progresser et à celui qui écrit de communiquer ce qu'il comprend mais aussi de construire une pensée originale en se nourrissant de ce qui a été construit au fil du temps. Cela requiert apprentissage et exercice.

2.2.1 La dimension cognitive des activités scolaires écrites

Dans les situations d'écriture ou de travail avec des écrits, il s'agit de lire, de comprendre ce qui est lu, de distinguer l'anecdotique de l'essentiel c'est-à-dire de hiérarchiser les informations afin de constituer une connaissance sur la question ; cette connaissance peut relever de la paraphrase ou être de nature plus construite, plus conceptuelle. Ainsi, le lecteur doit pouvoir rapidement évaluer et hiérarchiser les contenus, les associer pour constituer de nouvelles connaissances. La maîtrise

de l'écrit est donc au cœur d'enjeux sociaux et politiques. Caractérisant les spécificités cognitives, culturelles des sociétés écrites, au travers du concept de littératie, les travaux de Goody (2007) et Olson (2010), dont nous avons repris les conclusions ont longuement décrit le rôle, la fonction centrale de l'écrit dans nos sociétés contemporaines « *ainsi, ces éléments dans l'ensemble des praxis et des représentations liées à l'écrit, depuis les conditions de matérielles de sa réalisation effective (supports et outils techniques d'inscription) jusqu'aux objets intellectuels de sa production et aux habiletés cognitives et culturelles de sa réception, sans oublier les agents et les institutions de sa conservation et de sa transmission.* », (p10, Privat, 2006). La nature culturelle de l'écrit en fait un bien universel et un enjeu scolaire. La complexité des compétences que le traitement des écrits scolaires contemporains sollicite, recouvre l'ensemble des compétences mis en œuvre par l'écrit et au contact de l'écrit. Ce que Goody (2007) appelle les technologies de l'intellect sont mobilisées lors du passage à l'écrit c'est-à-dire : le conditionnement et la structuration des opérations cognitives et intellectuelles ainsi que les supports et les méthodes employés pour les réaliser ; le stockage des connaissances et des informations par la catégorisation, la hiérarchisation y compris les lieux dans lesquels s'opère ce stockage ; ce qui est mis en œuvre en termes réflexifs qui contribue « *à une interaction systématique et constante avec soi-même pour une période de temps indéfini.* », p 214.

C'est pourquoi l'école, au cœur d'une société littératiée, met en œuvre, d'une part, des dispositifs censés apprendre aux élèves à être autonomes et responsables et d'autre part, et des situations d'apprentissage censées leur apprendre à répondre à ce qui va leur être demandé tout au long de leur vie scolaire. La maîtrise ou le manque de maîtrise des compétences littératiées participent du degré d'employabilité des individus mais aussi de leur capacité à faire des choix et à créer de nouveaux savoirs, dans leur quotidien, leur univers professionnel, au contact de toutes les formes d'écrit. Cette employabilité et cette autonomie de l'individu se conçoivent aussi dans des tâches qui dépassent le niveau de l'exécution de prescriptions, du fait de la tertiarisation du marché de l'emploi et de la robotisation. Les situations de lecture et d'écriture scolaires qui nous intéressent s'articulent au moins dans deux dimensions, culturelle et cognitive. Elles permettent un retour

critique analytique, offrent la possibilité d'examiner le raisonnement logique, argumenté de celui qui a écrit et donc la cohérence de son propos, dans des dimensions cognitives qui sont complexes. Elles entretiennent un rapport spécifique au temps, suspendent celui du lecteur qui pénètre dans le temps de la réflexion d'autrui mais aussi celui du scripteur en le mettant dans un entre-deux où il développe sa réflexivité en se regardant, se questionnant pour écrire et rendre sa pensée la plus explicite possible.

La lecture comme l'écriture permettent donc la mémorisation, le retour sur ce qui vient d'être lu pour le rendre plus explicite à soi ou aux autres mais aussi pour le transformer, en faire un point de départ pour une nouvelle idée ; la dimension réflexive de l'écrit se déploie ainsi. Cela se conçoit dans une compréhension de l'autonomie de l'esprit par rapport à la réalité, (Olson, 2010) et c'est ce qui justifie qu'au cœur de cette recherche, l'écrit revête un caractère émancipateur pour chacun, mais aussi structure et convoque la dimension symbolique du lecteur-scripteur. Au-delà de l'accès à la lecture et à l'écriture, si ces éléments théoriques nous éclairent sur les processus cognitifs en jeu, les éléments évoqués quant aux manières de faire socialement différenciées dans le travail scolaire contemporain avec l'écrit, nous amènent à nous questionner sur la nature socialement différenciée de la mise en œuvre par les élèves de ces activités scolaires, (Bautier et alii, 2006 ; Bautier , 2010, 2011).

Les modalités de fonctionnement de la langue écrite permettent à la fois à l'individu de s'exprimer mais aussi de penser la langue en termes linguistiques, sémantiques et symboliques parce que les systèmes d'écriture « *créent des catégories dans lesquelles nous devenons conscients de la parole.* », (p 92, Olson, 2010). Les éléments de complexité liés à la forme et au fonctionnement de l'écrit sont amplifiés par une autre dimension spécifique à l'écrit puisqu'il ne reproduit pas tout du discours oral, ses inflexions, son ton, ses illustrations gestuelles ou les expressions faciales, par exemple, « *apprendre à lire c'est donc apprendre à écouter d'une nouvelle façon.* », (p.104, Olson, 2010). Ainsi, pour comprendre pleinement ce qui est dit à l'écrit, il s'agit de faire interprétation, au-delà de la prise d'indices, de faire des inférences, « *car l'écriture échoue à représenter la parole, elle est plutôt devenue un modèle conceptuel pour cette parole.* », (p.108, Olson, 2010). C'est

donc dans l'interprétation de l'écrit que se jouent la compréhension et la structuration de la culture écrite en termes patrimoniaux, culturels, cognitifs et symboliques pour les individus. C'est dans cette mesure que la compréhension de l'écrit recèle une difficulté majeure, se différenciant des contenus des échanges oraux. Dans les activités scolaires étudiées, sont sollicitées les compétences en littératie étendue²⁸, *« plus spécifiquement d'une littératie scolaire, c'est-à-dire ici d'une littératie liée au traitement de documents complexes visant la construction de savoirs »*, (p 1, Bautier et Delarue (2013). La nature de l'activité cognitive à mettre en jeu pour réaliser les tâches est le résultat des évolutions curriculaires qui ont été évoquées plus haut.

C'est l'activité, la composante cognitive et langagière des activités scolaires portant sur l'écrit qui poserait difficulté, qui ne serait pas identifiée comme telle par les élèves ni peut-être par les enseignants. Cette activité cognitive s'appuie sur la sollicitation de la mémoire, la hiérarchisation des contenus de savoirs, des écrits, la planification de l'activité cognitive elle-même mais aussi structure l'activité langagière que les élèves vont construire en même temps qu'elle s'appuie sur elle. **Ce sont des éléments d'apprentissage déterminants dans l'École dans des dimensions culturelle, cognitive et sociale.** Alors, au-delà des premières intentions de l'École républicaine qui se situait dans une politique de l'alphabétisation, aujourd'hui, l'école se situerait dans une logique de mise en œuvre des apprentissages littératiés. En effet, si l'écrit structure et s'appuie sur les propres structures cognitives qu'il génère, on peut questionner alors la construction des inégalités sociales car l'*« entrée dans la culture écrite, (qui) dans les cultures occidentales, ne consiste pas seulement à apprendre l'abc ; il s'agit d'apprendre les ressources de l'écriture pour un ensemble de tâches et de procédures. La culture écrite n'est pas un simple ensemble de compétences mentales de base, isolé de tout le reste. Il s'agit d'exploiter les ressources culturelles et plus principalement celles qui sont valorisées en milieu scolaire. C'est l'évolution de ces ressources, conjointement au savoir et à la compétence pour exploiter ces ressources dans des*

²⁸Dans la suite de cet écrit pour évoquer ce que les élèves doivent mettre en œuvre dans ce type d'activités scolaires contemporaines, nous utiliserons l'expression "compétences littératiées".

buts particuliers qui fait la culture écrite. », (p.59-60, Olson, 2010).

Comme nous l'avons vu plus haut, ces différentes dimensions des compétences littéraires ne semblent pas faire l'objet d'une attention spécifique des programmes ni des enseignants. Ces compétences telles qu'elles sont utiles à l'école et plus tard dans la société, ne vont pas de soi et leur nature est socialement différenciée, Bautier et alii (2006). Dans la perspective de cette recherche, le contexte social de développement de chacun est d'importance dans la mesure où il va en partie conditionner le rapport précoce des individus au monde, en tant que « *capacités génératrices des dispositions acquises socialement constituées* », (p.23, Bourdieu, 1987), qui constituent l'habitus des individus. Si l'allongement de la scolarité pour tous est une condition importante à la construction d'un travail pédagogique secondaire²⁹, il ne suffit pas à sa réalisation si l'école ignore les différences sociales qui pré-existent à sa mise en œuvre.

2.2.2 Les activités scolaires écrites sous influence sociale

Les élèves qui grandissent dans des milieux où les manières de faire, de dire sont proches des manières de faire et de dire scolaires, auront vraisemblablement plus de facilités à construire voire à réaliser ces activités décrites ci-dessus et donc à réfléchir sur et avec l'écrit, dans le contexte scolaire contemporain. Si, à la suite de Goody et Olson, on admet que l'écrit n'est pas seulement mais aussi une incomplète transcription de l'oral cela montre aussi en quoi son apprentissage et son utilisation ne vont pas de soi. Si l'oral employé par les élèves en dehors de l'école est éloigné des manières de faire et de dire utilisées à l'écrit et dans les situations scolaires écrites, alors il y aurait nécessité de le prendre en compte dans un contexte où les élèves issus des milieux différents expérimenteraient des manières de dire différentes, (Bernstein, 1975 ; Bautier, 1995,2007). Il y aura nécessité de prendre en compte la "préhistoire" qui précède l'histoire scolaire des élèves, (Bourdieu et Passeron, 1970). Si les usages de l'écrit auxquels les élèves ont été habitués dans

²⁹ Bourdieu P. et Passeron J-C. (1970). Op. Cit.

leur milieu sont différents de ce qui est attendu d'eux en classe, alors il y a nécessité d'apprendre à faire ce qu'il doit être mis en œuvre dans les activités écrites scolaires. **En d'autres termes, plus les pratiques langagières³⁰ des élèves, considérées en tant que pratiques sociales, sont différentes des pratiques langagières écrites et de l'activité langagière valorisées en milieu scolaire, plus l'apprentissage de ces manières de faire doit être spécifique et organisé.** Or, dans le contexte scolaire actuel, dans les situations d'enseignement sollicitant la mise en œuvre des compétences littéraires, les élèves vont s'appuyer sur ce qu'ils ont appris et construit en dehors de l'école, (Bruner, 1996 ; Vygotski, 1997) pour travailler sur ces écrits et ces situations que nous savons peu explicites, (Bautier et Rochex, 2004).

En effet, avec Bernstein (1975), nous considérons que les différences d'apprentissage ne sont pas significatives de différences d'aptitudes mais qu'« *elles résultent de la différence des types de discours dominants caractéristiques de ces catégories (sociales).* », (p.29). En différenciant les comportements langagiers du point de vue du milieu social des individus, Bernstein montre en quoi **l'activité langagière est socialement construite**. Il montre que les élèves qui grandissent dans des milieux socialement différenciés ne construisent pas les mêmes manières de dire, et que cela influence la manière de concevoir et d'utiliser le langage même. Avec cet auteur, nous considérons que les modalités socio langagières contribuent à l'émergence de structures de significations particulières et de manières de faire et de dire : « *la forme du rapport social, ou plus généralement la structure sociale, engendre des formes linguistiques ou des codes distincts et ces codes ont pour fonction essentielle de transmettre la culture et par là de conditionner le comportement des sujets.* », (p.125). Différents modes de socialisation primaire vont constituer **différentes orientations socio cognitives** chez les élèves, (Bernstein, 1975).

La nature du recours à l'écrit, au sein du milieu familial, contribue à construire la représentation de sa nature et de sa fonction, (Lahire, 2008). Les élèves issus des milieux populaires ne vivent pas, de manière générale, dans des milieux où l'écrit

³⁰ Bautier E. (1995). Op. Cit.

est absent, cependant, il y est d'abord un outil pratique et non une technique intellectuelle. Cela constitue un point d'importance pour saisir en quoi le mode de socialisation familiale peut agir sur l'activité cognitive et langagière des élèves des milieux populaires mais aussi sur leur compréhension de ce qui est dit ou écrit, (Lahire, 2008). Différenciant les discours d'un point de vue social, (Bernstein, 1975) pense que « *chacun de ces systèmes de discours commande des possibilités d'apprentissage tout à fait différentes – on entend par là, la définition de ce qui est signifiant, de ce qui est constitué comme pertinent, tant du point de vue social, qu'intellectuel ou affectif.* », (p138). Cela renforce l'articulation évoquée plus haut entre l'activité cognitive et l'activité langagière. D'autres travaux nourrissent cette vision et la nuancent, (Bonnéry, 2015 ; Lahire, 2008 ; Kapko, 2015), dans les familles moins favorisées socialement, les enfants sont aussi confrontés à des écrits, des petits mots manuscrits, des albums mais c'est la médiation parentale qui est différente. C'est le rapport culturel et cognitif aux objets, ici aux écrits, mis en jeu au cours de ces pratiques, qui structure et privilégie plus particulièrement les manières de faire des individus qui elles-mêmes vont influencer la nature des apprentissages effectués dans le contexte scolaire.

Ainsi, on peut faire l'hypothèse que cette modalité de traitement des informations, cette sollicitation de l'individu questionnant les phénomènes, se questionnant lui-même, sont socialement situées et plus particulièrement reliées aux modes d'interactions au sein des familles moyennes et supérieures, (Bonnéry, 2015 ; Bautier, 2010, 2013 ; Bautier et Rayou, 2013 ; Rochex, 2011). C'est pourquoi, au cœur de la réalisation de ces activités, il est question de différences sociales d'apprentissage ou de différences sociales de signification des activités scolaires écrites, dans un contexte scolaire et institutionnel qui ne questionne pas la manière de construire ces manières de faire. Alors, les élèves les moins familiers de ces modes de faire scolaires contemporains, risquent d'être en difficulté pour savoir quoi mobiliser et comment, "*cette double évolution, prégnance de la notion de compétence et affaiblissement des disciplines au profit de l'acquisition du traitement cognitif et langagier des questions transversales, des documents, des situations à travailler donne une importance très grande au*

curriculum latent.", (p.85, Bautier, 2010).

Nous retenons alors que les élèves, selon leur milieu social d'origine, ont plus ou moins développé ces manières de faire avec l'écrit ou plutôt vont développer des compétences et des manières de faire et de dire socialement différenciées. Ainsi, dans ce contexte scolaire, au cœur duquel les processus d'apprentissage sont peu questionnés, les individus qui n'ont pas construit dans le milieu familial les pratiques qui permettent une compréhension et un regard distancié vis à vis du langage seraient en difficulté pour comprendre ce que l'école attend d'eux et donc pour le réaliser, (Bourdieu, 1970). Les élèves issus des milieux les moins familiers du traitement scolaire de l'écrit, risquent de rester dans une relation pragmatique au langage, dans un langage d'expression ou de communication, (Bautier, 1995). En situation d'écriture, cela leur serait alors plus difficile de se mettre à la place de celui qui lit, ou de se décentrer pour envisager la situation dans sa globalité, d'autant plus qu'ils seraient potentiellement plus en difficulté pour le formuler, (Rey, 2014 ; Bonnéry, 2004 ; Bautier et Rayou, 2013).

Or, les différences d'apprentissage restent perçues et sanctionnées comme des difficultés inhérentes à l'élève lui-même, comme nous l'avons montré, ou imputées à un manque de travail, ce qui constitue une forme de domination dans la perception de ce qui fait difficulté. Ces différences peuvent s'amplifier dans les situations où les élèves vont devoir exprimer ce qu'ils savent à propos de tel ou tel sujet. Les enjeux cognitifs des situations proposées ne seraient donc pas saisis par les élèves qui réussissent le moins bien scolairement.

Il ne s'agit pas d'avancer que les élèves issus des milieux populaires ne peuvent comprendre ces activités cognitives et langagières si leur milieu ne les a pas préparés, en quelque sorte, aux usages littératiés de la langue. Il s'agit plutôt d'envisager que les manières de faire scolaires ne vont pas de soi pour tous et qu'il est donc nécessaire qu'il y ait enseignement. Les difficultés ne relèvent pas de déficience ni de handicap culturel. C'est dans la déconnexion en quelque sorte entre l'activité cognitive et langagière développée par les élèves au quotidien, en dehors de l'école et dans ce qu'autorisent et à la fois sollicitent les activités scolaires écrites contemporaines, que s'installerait la différence d'apprentissage. D'autant plus, que dans la classe, le discours est plus souvent régulateur qu'instructeur, (Bernstein,

2007).

Certains élèves, ceux principalement issus des milieux populaires, seraient donc comme tenus à l'écart des apprentissages visés. Si la construction des compétences littératiées, telles que privilégiées et valorisées en milieu scolaire, n'est pas accessible à tous les élèves quel que soit leur milieu social d'origine, alors les moyens de la construction d'une émancipation par la pensée et la culture écrite telles qu'elles sont visées dans les programmes officiels, ne sont pas construits. Si les élèves issus des milieux populaires sont plus principalement mis en difficulté dans les situations scolaires où l'écrit est mobilisé, alors cette mise en difficulté de ces élèves est un phénomène social, dans la mesure où il affecte de manière relativement similaire les élèves issus des classes populaires qui vont être considérés alors comme un groupe social, (Durkheim, 1975) : celui des élèves en difficulté dans les situations écrites scolaires contemporaines. **C'est pourquoi dans ce travail de recherche, nous allons plus précisément nous consacrer à l'étude de ce que les élèves devraient mobiliser pour bénéficier des situations mises en place par les enseignants. Nos analyses portent sur ce qu'ils mobilisent effectivement quand ils sont face à des écrits scolaires et plus particulièrement quand ils doivent écrire.** Nous allons chercher à comprendre comment les dimensions sur lesquelles s'appuient ces compétences littératiées sont caractérisées au cœur du travail scolaire.

2.3 LES PROGRAMMES SCOLAIRES ET L'ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE

Les activités, sur lesquelles nous nous centrons, répondent aux prescriptions des programmes qui, de l'école élémentaire au lycée, recommandent de favoriser le développement du jugement de l'élève ainsi que son esprit critique au cœur d'activités de recherche, d'activités problématisées. Après avoir évoqué la loi d'orientation de 1989, les programmes de 2002 et de 2008, plus particulièrement pour le niveau primaire, nous avons choisi l'exemple des préconisations du socle commun et du programme en histoire, en fin de scolarité obligatoire, pour souligner

ce que sont les objectifs de fin de scolarité obligatoire, l'âge des élèves concernés étant plus proche du public qui nous intéresse.

- ▲ **Extrait du socle commun de compétences, de culture et de connaissances de 2015, dans le domaine 2, "Les méthode et les outils pour apprendre" :** « L'élève se projette dans le temps, anticipe, planifie ses tâches. Il gère les étapes d'une production, écrite ou non, mémorise ce qui doit l'être. Il comprend le sens des consignes ; il sait qu'un même mot peut avoir des sens différents selon les disciplines. Pour acquérir des connaissances et des compétences, il met en œuvre les capacités essentielles que sont l'attention, la mémorisation, la mobilisation de ressources, la concentration, l'aptitude à l'échange et au questionnement, le respect des consignes, la gestion de l'effort. Il sait identifier un problème, s'engager dans une démarche de résolution, mobiliser les connaissances nécessaires, analyser et exploiter les erreurs, mettre à l'essai plusieurs solutions, accorder une importance particulière aux corrections (...). Il sait utiliser de façon réfléchie des outils de recherche, notamment sur Internet. Il apprend à confronter différentes sources et à évaluer la validité des contenus. Il sait traiter les informations collectées, les organiser, les mémoriser sous des formats appropriés et les mettre en forme. Il les met en relation pour construire ses connaissances. »

- ▲ **Extrait des programmes 2016 d'histoire pour le cycle 4 :** « Ainsi, d'une classe à l'autre du cycle 4, les élèves progressent dans la maîtrise des démarches intellectuelles qui leur permettent de construire et de mobiliser un savoir historique. Ils poursuivent leur initiation au raisonnement historique et donnent du sens aux situations historiques explorées. Ils approfondissent l'examen et la typologie des sources et apprennent à les interroger en les mettant en relation avec un contexte. Les compétences liées à l'analyse des documents et à la maîtrise des langages écrit et oral demeurent au cœur des pratiques quotidiennes de classe. Ces compétences, qui s'exercent sur des

documents du passé, constituent une véritable et rigoureuse initiation à la pratique de l'histoire ; leur exercice vise à susciter aussi chez les élèves le plaisir né de la découverte de ce qu'ont fait et écrit les femmes et les hommes du passé. »

Les élèves sont mis en position d'être des "chercheurs" en histoire, de mobiliser des savoirs à l'appui d'activités cognitives et langagières, de l'analyse, de la hiérarchisation et de l'évaluation de la nature des sources présentées qui peuvent susciter de l'intérêt, du plaisir dans l'activité. Ces projets et enjeux ambitieux devraient permettre aux élèves, en fin de scolarité obligatoire, d'exercer leur jugement et leur esprit critique, de réfléchir sur des phénomènes en mobilisant des savoirs. Cependant, s'il est vrai que les manières de faire au sein de ces exercices peuvent être perçues comme plus attractives que des cours que les élèves lisent puis apprennent, elles peuvent être aussi considérées du point de vue de la difficulté à laquelle elles les confrontent. La complexité de l'activité cognitive et langagière à développer dans ce type de travail est de nature à poser difficulté aux élèves.

Au niveau du lycée, les préconisations s'appuient sur ce que les élèves ont censément construit en collège et en primaire. L'exemple des programmes de français, pour la classe de première, vise les compétences suivantes, retenues ici pour la relation qu'elles entretiennent avec notre sujet : *« L'étude continuée de la langue, comme instrument privilégié de la pensée, moyen d'exprimer ses sentiments et ses idées, lieu d'exercice de sa créativité et de son imagination ; la formation du jugement et de l'esprit critique. Ces finalités sont atteintes grâce à une progression méthodique qui prend appui principalement sur la lecture et l'étude de textes majeurs de notre patrimoine. Leur mise en œuvre s'effectue, à l'écrit comme à l'oral, au travers d'activités variées et d'exercices réguliers qui constituent autant de moyens de construire des connaissances et de développer des capacités chez les élèves. "(...)" Avoir des repères esthétiques et se forger des critères d'analyse, d'appréciation et de jugement, faire des hypothèses de lecture, proposer des interprétations ; formuler une appréciation personnelle et savoir la justifier ; être capable de lire et d'analyser des images en relation avec les textes étudiés ;*

*connaître les principales figures de style et repérer les effets rhétoriques et poétiques ; savoir utiliser ces connaissances pour dégager des significations et étayer un commentaire ; approfondir sa connaissance de la langue, principalement en matière de lexique et de syntaxe ; parfaire sa maîtrise de la langue pour s'exprimer, à l'écrit comme à l'oral, de manière claire, rigoureuse et convaincante, afin d'argumenter, d'échanger ses idées et de transmettre ses émotions. »*³¹. Les différentes dimensions présentes dans ces extraits soulignent l'importance accordée à la mise en relation des savoirs de la discipline avec la démarche de réflexion dans l'écriture comme moyen de développer le jugement et l'esprit critique de l'élève. La progression méthodique évoquée au début de l'extrait est laissée à l'appréciation des enseignants et des manuels. La nature des opérations mentales à mettre en jeu est mentionnée.

Un détour par les programmes d'histoire et géographie³² de première, nous permet de cerner dans quelle mesure la langue est au service du raisonnement et en relation avec des opérations mentales abstraites : *« Identifier des documents (nature, auteur, date, conditions de production) ; exploiter et confronter des informations ; prélever, hiérarchiser et confronter des informations selon des approches spécifiques en fonction du document ou du corpus documentaire ; cerner le sens général d'un document ou d'un corpus documentaire, et le mettre en relation avec la situation historique ou géographique étudiée ; critiquer des documents de types différents (textes, images, cartes, graphes, etc.) ; organiser et synthétiser des informations : décrire et mettre en récit une situation historique ou géographique, rédiger un texte ou présenter à l'oral un exposé construit et argumenté en utilisant le vocabulaire historique et géographique spécifique, lire un document (un texte ou une carte) et en exprimer oralement ou par écrit les idées clés, les parties ou composantes essentielles ; passer de la carte au croquis, de l'observation à la description ; développer son expression personnelle et son sens critique. »*

Les mêmes éléments quoique libellés un peu différemment sont présents dans les programmes de sciences sociales³³ de première dont l'enseignement *« vise à former les élèves à une posture intellectuelle, celle du rationalisme critique et de la*

³¹ <http://www.education.gouv.fr/cid53318/mene1019760a.html>

³² <http://www.education.gouv.fr/cid53319/mene1019675a.html>

³³ <http://www.education.gouv.fr/cid53321/mene1019767a.html>

vigilance épistémologique. Il s'agit pour eux d'apprendre à porter un regard savant sur le monde social et par là de former leur esprit à prendre du recul par rapport aux discours médiatiques et au sens commun. ». La rédaction d'écrits rigoureux est ce qui permet de construire l'activité intellectuelle attendue. L'exigence et l'ambition des visées de ces apprentissages ne sont pas à discuter. S'appuyer sur les savoirs pour réfléchir au cœur d'un développement structuré et au moyen d'une langue exigeante et élaborée est bien ce qui est visé. L'activité d'écriture est le moyen de faire construire aux élèves ces compétences en même temps qu'elle est le but de l'apprentissage puisque c'est au travers de la rédaction d'un écrit que l'exercice du jugement et de l'esprit critique de l'élève sont lisibles et réalisés. Pour terminer cette brève revue des instructions officielles, un détour par ce que vise l'enseignement de la philosophie en classe de terminale nous semble éclairant quant au rôle que jouent les savoirs et les écrits scolaires, les raisonnements dans la construction de ces objectifs car il a pour « *objectif de favoriser l'accès de chaque élève à l'exercice réfléchi du jugement, et de lui offrir une culture philosophique initiale. Ces deux finalités sont substantiellement unies. Une culture n'est proprement philosophique que dans la mesure où elle se trouve constamment investie dans la position des problèmes et dans l'essai méthodique de leurs formulations et de leurs solutions possibles ; l'exercice du jugement n'a de valeur que pour autant qu'il s'applique à des contenus déterminés et qu'il est éclairé par les acquis de la culture.* »³⁴. Si cette affirmation n'est guère à discuter, cela ne signifie pas pour autant que ce soit clairement explicité aux élèves ni facile à construire par les enseignants. En effet, l'accent est mis sur : « *Les formes de discours écrit les plus appropriées pour évaluer le travail des élèves en philosophie sont la dissertation et l'explication de texte. La dissertation est l'étude méthodique et progressive des diverses dimensions d'une question donnée. À partir d'une première définition de l'intérêt de cette question et de la formulation du ou des problèmes qui s'y trouvent impliqués, l'élève développe une analyse suivie et cohérente correspondant à ces problèmes, analyse nourrie d'exemples et mobilisant avec le discernement nécessaire les connaissances et les instruments conceptuels à sa disposition.* ». Et si « *les exigences associées à ces exercices, tels qu'ils sont proposés et enseignés en*

³⁴ <http://www.education.gouv.fr/bo/2003/25/MENE0301199A.htm>

classe terminale, ne portent donc ni sur des règles purement formelles, ni sur la démonstration d'une culture et d'une capacité intellectuelle hors de portée. Elles se ramènent aux conditions élémentaires de la réflexion, et à la demande faite à l'élève d'assumer de manière personnelle et entière la responsabilité de la construction et du détail de son propos. ». La manière d'aider les élèves à les construire est laissée à l'appréciation des enseignants et est dépendante des acquis antérieurs. En effet, *« les capacités à mobiliser reposent largement sur les acquis de la formation scolaire antérieure : elles consistent principalement à introduire à un problème, à mener ou analyser un raisonnement, à apprécier la valeur d'un argument, à exposer et discuter une thèse pertinente par rapport à un problème bien défini, à rechercher un exemple illustrant un concept ou une difficulté, à établir ou restituer une transition entre deux idées, à élaborer une conclusion. ».* La nature des contenus développés dans ces programmes laisse une large place à l'action de l'élève. Ces activités sont donc au cœur de la réalisation des objectifs des programmes.

2.4 CONCLUSION DU CHAPITRE

L'École républicaine est traversée et affectée par les transformations liées aux évolutions sociétales, politiques et économiques et reste porteuse de sa propre histoire, dans ses manières de faire. À la suite de ce qui a été développé dans ce chapitre, nous retenons que les éléments suivants joueraient un rôle important dans les changements qui traversent l'École contemporaine : une place plus grande laissée à l'élève et à son expression dans une logique sociétale de plus grande considération pour sa parole et sa personne ; l'École contemporaine, du fait de la place des forts enjeux littéraires présents dans les activités scolaires écrites, accorde une place importante aux dimensions cognitives et langagières dans les apprentissages, dans un contexte d'enseignement qui est peu explicite, sur ce point. Or, les caractéristiques d'une société hautement scolarisée requièrent des individus qui la composent de penser et d'agir de manière complexe, (Bautier et Goigoux, 2004).

L'absence de référence aux inégalités d'apprentissage, dans le discours officiel délivré dans les programmes, nous interroge au regard des politiques éducatives qui prétendent mettre l'enfant au cœur du système et au regard des nombreuses recherches qui, depuis plus de vingt ans, traitent de ce phénomène. Paradoxalement, nous considérons que cette vision met **l'individu au centre du système mais pas des apprentissages**. Cela nous interroge d'autant plus que « *le souci qu'ont les enseignants à l'égard des élèves considérés comme étant en difficulté, de susciter leur motivation et la possibilité de donner du sens à l'apprentissage en misant sur l'attractivité, l'authenticité ou la familiarité des thèmes, des tâches ou des réalisations qu'ils leur proposent, et en s'inspirant plus ou moins pour cela des incitations à mettre en œuvre des « méthodes actives » et des « pédagogies de projet », peut faire obstacle à la dévolution et à la reconnaissance par les élèves de l'enjeu d'apprentissage, de la nature ou de la nécessité du travail requis pour pouvoir apprendre au-delà de la réalisation de la tâche ou du projet.* », (p.216, Bautier et Rochex, 2004). Les modalités de faire scolaires contemporaines sont donc considérées, ici, comme jouant un rôle dans les difficultés scolaires des élèves issus des milieux populaires au cœur des situations mettant en jeu les compétences littératiées. Alors, dans cette recherche, nous considérons, à la suite de Goody et Olson, Bernstein, Lahire, Bourdieu et Bautier, que :

- le rapport à l'écrit, les manières de faire et de dire avec l'écrit, en milieu scolaire, comme des constructions socialement différenciées ;
- les manières de faire, de dire et d'être développées dans le milieu familial conditionnent les orientations socio cognitives des individus dans leur manière de faire et jouent un rôle primordial en interaction avec les contextes et structures d'apprentissage des élèves dans le contexte scolaire contemporain ;
- s'exprimer par écrit et sur les écrits, en milieu scolaire s'appuie sur la mobilisation de compétences littératiées et ressort d'une pratique langagière particulière. Ces compétences se construisent dans un tissage entre des éléments culturels patrimoniaux, des opérations mentales ou cognitives complexes. Elles s'appuient sur l'activité langagière et cognitive de l'individu.

Nous considérons que les évolutions curriculaires sont telles que :

- les contenus des programmes et les politiques éducatives visent l'émancipation mais ne mettent pas l'accent sur le fait **qu'elles peuvent confronter les élèves à des difficultés**. Les objectifs visés laissent la liberté aux enseignants d'y parvenir, comme cela est la tradition dans le système scolaire français. Le libellé des compétences centrerait le regard de celui qui évalue et enseigne, plus sur le résultat de l'activité que sur le processus.
- les causes de la difficulté scolaire sont identifiées comme étant externes à l'école. À l'exclusion des programmes de 2015, cette difficulté relève d'une prise en charge en termes de remédiation, voire d'externalisation. La difficulté scolaire reste en quelque sorte la "propriété" de l'élève.

Enfin, les programmes scolaires dont nous avons cité quelques extraits montrent que leurs visées cherchent à conduire les élèves à exercer leur jugement critique à l'aide des savoirs.

Dès lors, une partie des élèves issus des milieux populaires serait mise en difficulté dans les apprentissages scolaires du fait que, entre autres, les situations d'apprentissage proposées en classe ne sont pas identifiées dans les différentes dimensions qu'elles articulent ; ces situations différenciatrices, étudiées ici, s'articulent autour d'éléments scolaires, relevant d'activités scolaires traditionnelles, souvent bien identifiées et bien identifiables par les élèves et d'une dimension plus contemporaine, faisant largement appel à la mobilisation de compétences littératiées. Dans les situations d'apprentissage les plus différenciatrices d'un point de vue social, nous allons étudier celles faisant appel aux compétences littératiées, celles dans lesquelles l'activité cognitive et langagière joue un rôle. Elles concernent la construction de la pensée au travail dans les situations scolaires où des contenus écrits multiples sont présents et sont révélatrices des visées contemporaines.

Dans un premier temps, nous avons choisi de recueillir, dans une pré-enquête en milieu ordinaire (et non dans une situation de rattachement), des écrits d'élèves issus des milieux populaires, repérés en difficulté scolaire importante par les enseignants,

afin de mieux cerner ce qui leur fait réellement difficulté dans ces situations et donc, de mieux circonscrire notre objet de recherche.

CHAPITRE 3 UN REGARD SUR LES PRODUCTIONS ÉCRITES DES ÉLÈVES DES MILIEUX POPULAIRES EN DIFFICULTÉ SCOLAIRE

Ce chapitre a pour objectif de comprendre ce qui fait difficulté aux élèves issus des milieux populaires dans les exercices écrits scolaires, afin de disposer d'indicateurs et d'éléments d'analyse pour questionner ensuite les travaux scolaires écrits d'autres élèves et afin d'identifier si, en reprise de scolarité, dans des conditions favorables aux apprentissages et après un développement important de l'élève (du jeune), ces difficultés perdurent ou non.

Les travaux d'Escol ont mis au jour un nombre important d'éléments de compréhension de ce qui fait difficulté pour les élèves des milieux populaires dans l'école, nous nous y sommes référé. Le point de vue développé dans cette pré-enquête est l'étude des écrits des élèves d'école primaire et de collège, lors d'exercices aujourd'hui fréquents. Pour entrer dans la recherche, nous avons choisi d'étudier comment les élèves travaillent avec les supports de travail écrits qu'ils ont à leur disposition. Nous avons choisi d'étudier des exercices écrits dans lesquels les élèves sont questionnés sur un sujet qui fait ou a fait l'objet d'un cours et au cours duquel ils doivent lire différents types de documents puis répondre à des questions à propos ou à l'aide de ces documents, réfléchir avec des savoirs acquis comme les programmes cités le supposent. Ces exercices sont soit tirés de manuels ou conçus par les enseignants eux-mêmes, il s'agit alors d'analyser leur spécificité et l'activité qu'ils sont censés initier chez les élèves. Ils sont aussi retenus parce qu'ils sont emblématiques des habiletés que les individus doivent développer dans une société contemporaine plus largement littératiée et spécifiquement dans les programmes scolaires, comme nous l'avons développé dans le chapitre précédent. Ces activités scolaires écrites ont donc pour spécificité de s'appuyer sur l'étude de contenus différents, hétérogènes. Certaines s'appuient sur des documents relevant de différents champs disciplinaires scolaires ou scientifiques ou de domaines et types extérieurs au champ scolaire (magazines, bandes dessinées...). Avec Delarue-Breton (2016), nous retiendrons que ces supports sont

constitués de documents hétérogènes, une hétérogénéité qui se décline “*sur trois plans : sémiotique, discursif et celui des savoirs convoqués.*”, (p83). Le premier plan fait référence aux différents systèmes de signes et des codes dans les systèmes mobilisés, le deuxième à la coexistence d'énoncés ayant “*des visées et statuts différents*”, (p84), le troisième enfin à la présence de savoirs hétérogènes, scolaires, disciplinaires, savoirs de l'expérience enfantine ou autre. À la suite de Bautier et alii (2012), ils seront nommés, ici, documents composites du fait de la pluralité des sources des formes écrites, énonciatives et sémiologiques qui les constituent et de leur discontinuité et conséquemment du traitement spécifique qu'ils nécessitent. En effet, ils s'appuient comme tout exercice écrit sur la mobilisation, par les élèves, du décodage, de la compréhension, y compris la mobilisation des compétences inférentielles, lexicales et narratives, (Cèbe et Goigoux, 2014).

Ces supports sont censés susciter l'intérêt des élèves, leur donner des informations, les familiariser avec des contenus variés, dans des situations de recherche stimulant leur activité. De ce point de vue, ces situations de travail répondraient aux objectifs des programmes tels que nous les avons présentés dans le chapitre précédent. Ces différents documents et contenus sont utilisés dans le contexte spécifique d'une discipline scolaire, il s'agit de les étudier avec les outils et les savoirs de la discipline. Les questions successives posées aux élèves sollicitent fréquemment le repérage d'indices iconographiques ou écrits et, le plus souvent, sont explicitement référées au(x) document(s) contenant la réponse. Enfin, il s'agit dans une réponse finale, dans une sorte de synthèse, de rendre compte de ce qui a été collecté et compris dans la succession des questions précédentes. Ainsi, l'ensemble peut permettre à l'élève d'agir dans une forme de « *reconstruction individuelle et intellectuelle des savoirs* »', (p 45, Barrère, 2003).

Ces supports scolaires sont retenus dans la pré-enquête, pour l'activité qu'ils sollicitent et suscitent chez les élèves au-delà de la forme qu'ils revêtent : c'est cette activité des élèves qui est le centre de notre intérêt. Si cette activité était effectivement réalisée, elle répondrait aux prescriptions des programmes qui, de l'école élémentaire au lycée, recommandent de favoriser le développement du jugement de l'élève ainsi que son esprit critique au cœur d'activités de recherche, d'activités problématisées et d'activités cognitives de conceptualisation.

Analyser des documents, les contextualiser, raisonner sur les situations proposées, mettre en relation des situations historiques, des savoirs, des documents sont des activités scolaires aux enjeux ambitieux, à l'appui desquels les élèves devraient en fin de scolarité obligatoire aiguïser leur jugement et leur esprit critique. Cependant, s'il est vrai que les manières de faire au sein de ces exercices peuvent être perçues comme attrayantes pour les élèves, elles peuvent aussi être considérées du point de vue de la difficulté dont elles sont porteuses.

L'étude des écrits recueillis a été organisée en deux temps :

Dans un premier temps, il s'agit d'identifier la manière dont les élèves disent qu'ils travaillent sur ces documents lors d'un entretien, puis nous avons croisé ces propos avec ce qu'ils écrivent effectivement. Le travail conjoint entre l'élève et nous a permis de comprendre ce qui était effectivement mis en œuvre.

Dans un deuxième temps, nous avons, ensemble, observé le document. Lors de l'entretien, ils répondaient à des questions censées nous aider à cerner ce qui était identifié ou non, compris et au final, appris en termes de savoir scolaire. Nous avons cherché à repérer ce qui était compris, ce qui faisait difficulté, que cela soit identifié comme tel par l'élève ou pas. Les élèves interrogés sont en classe de CE2, de 5^{ème} et de 3^{ème}. Ils ont été choisis dans des classes ordinaires, ne sont pas porteurs d'un handicap reconnu, sont identifiés par leur enseignant comme étant en grande difficulté d'apprentissage et pour certains élèves de 3^{ème}, proches de décrocher. Ces niveaux ont été choisis sur plusieurs critères, en CE2, les élèves sont plus susceptibles d'avoir dépassé le stade de l'apprentissage de la lecture, de sorte que même si des difficultés résiduelles persistent, elles seraient moins directement imputables à un apprentissage du code en cours, ce qui ne signifie pas que certains élèves n'aient pas de difficulté de lecture, (*comme les élèves C et D*). En 5^{ème}, l'entrée au collège est actée, les problèmes éventuels liés aux changements d'organisation, de fonctionnement entre le primaire et le secondaire devraient avoir moins d'impact, (*comme l'élève B*). Enfin, en 3^{ème}, les élèves achèvent leur scolarité obligatoire, et nous semblent pouvoir donner une bonne image de ce que leur parcours a pu les amener à construire...ou pas, (*comme les élèves A, E et F*). Nous avons cherché à comprendre plusieurs éléments:

- ce que les élèves disent au sujet du cours ou du travail réalisé,

- les réponses que les élèves pensent qu'ils devaient donner aux questions posées : qu'elles aient été conçues par eux ou copiées,
- les savoirs spécifiques et donc disciplinaires à connaître et à utiliser.

Nous avons questionné les élèves pour comprendre **comment ils identifient ces activités écrites et ce qu'ils disent qu'il s'agit de réaliser dans ces activités que nous avons regardées ensemble** ; la manière dont ils s'y sont pris pour travailler, préparer ? Comment ont-ils procédé pour réaliser la tâche demandée ? Qu'ont-ils compris de cette tâche ? Comment ont-ils appris à travailler dans ces situations ? Enfin, en ce qui concerne les évaluations étudiées, nous les avons interrogés pour saisir comment ils procédaient pour apprendre leur leçon, la comprendre, pour répondre aux questions posées.

Enfin, nous avons analysé leurs réponses écrites afin de mieux cerner ce qui leur pose difficulté mais aussi ce qui est mieux réussi.

3.1 LA CONFRONTATION AUX SITUATIONS DE TRAVAIL, CE QUE DISENT LES ÉLÈVES

Le plus souvent, les élèves disent qu'ils travaillent en classe individuellement dans un premier temps, que ce premier travail, qui fait l'objet d'une correction collective, deviendra support de la leçon le plus souvent abondée de quelques paragraphes plus institutionnalisés dans un deuxième temps. Ce sont ces éléments qui font l'objet, par la suite, d'un apprentissage autonome en termes de travail à la maison, de devoirs. Ces documents sont ainsi à la fois le point de départ d'un processus de recherche, mais ils peuvent aussi ensuite constituer le support de cours c'est-à-dire le savoir alors constitué à mémoriser lorsque l'ensemble des questions a été traité par les élèves puis individuellement ou collectivement corrigé en classe. Dans l'entretien, ce que les élèves disent à propos de ces écrits scolaires, que nous regardons alors ensemble, est significatif de ce qu'ils ont retenu, compris de ce qu'il s'agissait de réaliser.

3.1.1 Se saisir des documents de travail

Les élèves disent qu'ils prennent des indices visuels, qu'ils repèrent ce qui est important, par la forme que telle ou telle partie de l'écrit revêt, mais ils ne hiérarchisent pas ces informations. Ils observent les documents, notent les informations, les listent. Le vocabulaire spécifique est employé pour les questions qui relèvent de la restitution de cours. Le repérage visuel nécessaire à la première approche des documents proposés aux élèves, tant dans les leçons que dans les évaluations étudiées par la suite, s'appuie sur les indices typographiques et l'identification de la nature des documents présents. Les élèves privilégient, dans un premier temps, les éléments formels pour traiter l'information. Nous présentons, ci-après, des extraits des entretiens³⁵ :

Elève A : (3ème : document de cours en géographie : de la ville à l'espace rural, un territoire sous influence urbaine)

A: Je regarde le titre là, après, la phrase en dessous.

S: D'accord. Et quand tu regardes un document comme celui-ci ou quand tu regardes des documents qui lui ressemblent, comment tu fais pour choisir ce qui est important ?

A: C'est écrit en gras.

Ainsi, la première prise de connaissance du document est orientée par le repérage des signes dans la ou les pages : les caractères en gras, les titres, les couleurs choisies, ou indiquées par l'enseignant comme devant être utilisées pour marquer l'importance de telle ou telle partie.

Elève F (3ème : Document de cours en histoire : les régimes totalitaires dans les années 30)

F: La censure est tout ce qui est écrit en rouge.

S: Oui et qu'est-ce qui fait que c'est cela ? Comment tu le repères ? Comment tu te dis que c'est ça et ça ?

F: Ben c'est d'une autre couleur.

³⁵ Par convention, nous avons choisi d'utiliser les signes suivants (...) pour représenter les silences qui sont présents dans l'entretien.

S: Tu crois donc que c'est quand c'est écrit d'une autre couleur ? C'est que tu dois savoir ?
F: Oui, c'est ça.

Elève D (CE2 : documents de cours et d'évaluation en histoire : les premiers hommes) :

S: Qu'est-ce qu'on t'a dit de faire alors ?
D: On m'a dit de regarder ça et puis ça (montre les photos et les cartes), c'est un document par rapport à Lucy et là un document par rapport au peuple de la Terre.

Lorsqu'ils sont questionnés sur ce qui peut expliquer que différents types de supports ou d'écrits soient présents au sein d'un même document, les élèves disent qu'ils l'ignorent. Le fait qu'ils n'identifient pas la fonction de ce qui conduit, en quelque sorte, au rassemblement des documents semble préjudiciable à la construction du savoir visé, à l'utilisation d'un savoir donné pour étudier ou comprendre les documents et enfin à la prise d'indices.

Elève D (CE2 : documents de cours et d'évaluation en histoire : les premiers hommes)³⁶ :

S: Je voulais te poser une autre question : qu'est-ce qu'on voulait t'apprendre dans tous ces documents-là ?
D: Ben c'était pour savoir... pour savoir comment, euh... Je sais pas je m'en souviens plus.
S: Comment on fait pour savoir ce qu'ils veulent dire ces documents ?
D: Ben avec les informations qui y a dedans par exemple.
S: Les informations qu'il y a où ?
D: Les premiers hommes vivaient en Ethiopie, on les appelait les australopithèques.
S: Donc tu prends les informations qui sont dans le texte ?
D: Oui
S: Et ça ? Est-ce que tu t'en sers de ces feuilles qui sont collées et découpées (montre feuilles qui contiennent aussi des informations nécessaires à la compréhension du cours)?
D: Non.
S: Elles servent à quoi ?
D: C'était pour savoir euh pour savoir comment euh... Je m'en souviens plus.
S: Est-ce que tu te rappelles comment on t'a appris à te servir de ces documents ?
D: Oui.

³⁶ Annexe page 617 et suivantes.

Le repérage des indices visuels, typographiques prédomine en début de tâche. Les informations sont repérées, listées en tant que réponses aux questions, certains documents sont ignorés. Les élèves, n'identifiant pas la cohérence et le fonctionnement du document, ignorent certains éléments (carte, photographie, texte...) dont ils ne perçoivent pas les enjeux. Ils n'identifient pas en quoi tel ou tel document contribue au propos de l'ensemble de l'activité. Ils travaillent en quelque sorte de manière plutôt pointilliste, segmentée, les différentes parties du document étant perçues isolément.

Les informations fournies lors des réponses aux questions ne sont pas hiérarchisées ce qui constitue un obstacle pour cerner ce qu'il est question d'apprendre. Nous l'interprétons comme la conséquence du fait qu'ils n'identifient pas l'activité dans son ensemble, comme un objet cohérent dont le sens est justement à construire. Cela pose problème car la somme d'informations contenues dans les documents est foisonnante, protéiforme et difficile à traiter comme signifiante si elle ne fait pas l'objet d'une hiérarchisation. **Cette absence de hiérarchisation** est identifiée ici comme une source de difficulté tout au long de l'apprentissage jusqu'au moment de l'évaluation pour la préparation de laquelle ils disent qu'ils lisent, apprennent par cœur ces écrits réalisés en classe et pensent ainsi répondre aux attentes de l'enseignant :

Elève C (CE2 : documents de cours et d'évaluation en histoire : les premiers hommes)

S: Comment tu sais dans ces deux pages ce qui est important ? Comment tu fais pour te rappeler ce qui est important.

C: La maîtresse nous avait dit : il faut bien s'en rappeler et mes leçons je les apprends tout le temps.

S: D'accord.

C: Et je les retiens bien je retiens les mots qu'il faut.

S: Quand tu apprends tu fais comment ?

D: La maîtresse elle nous pose des questions et comme tu sais bien tes leçons ben tu peux répondre et c'est comme ça que tu es intelligent !

S: Donc tu sais répondre quand t'as bien appris. Mais comment tu fais pour apprendre dans ta maison ?

C: Ben je ferme ma chambre, je m'installe dans mon bureau et je lis.

S: Tu lis ?

C: *Oui je lis trois fois comme ça je sais.*

S: *Et ça va dans ta mémoire après ? Tu le mémorises comme cela ?*

C: *Oui.*

Les éléments recueillis montrent que ce même élève n'identifie pas lui-même ce qui est important dans le contenu. Il apprend ce que l'enseignant a souligné.

S: *Et toi quand tu regardes ton cahier : cette page là et cette page là qu'est-ce que tu sais qui est important ? Comment tu fais pour savoir ce qui est important ?*

C: *Parce que ça se voit.*

S: *Comment tu le sais ?*

C: *Ben parce que c'est écrit.*

En classe de CE2, les propos de cet élève montrent que la perception qu'il a de son propre rôle dans l'apprentissage dépend en fait de la parole de l'enseignant, « *c'est la maîtresse qui dit* ». Les différentes couleurs utilisées dans le corps de la leçon ne font pas l'objet d'un repérage spécifique ni, semble-t-il, à nouveau, d'une compréhension globale en termes de hiérarchisation alors que cela pourrait constituer une aide à la mémorisation. Les propos de l'élève suivant montrent qu'y compris pour un élève en fin de collège, la fonction des documents, le fonctionnement de l'activité ne sont pas perçus.

Elève A (3ème : document de cours en géographie : de la ville à l'espace rural, un espace sous influence urbaine) :

S: *Et tu crois que ça servait à quoi ces documents-là ? Ça apporte quoi au travail ?*

A: *Ça embellit.*

S: *Ça embellit? Et est-ce-que cela sert à autre chose ? Est-ce-que cela a une autre fonction ?*

A: *Ça illustre.*

S: *Ça illustre et du coup ça sert à quoi ?*

A: *Ben on voit comment c'est.*

S: *On voit comment c'est quoi ?*

A: *Ben un espace rural et la feuille ça nous montre³⁷.*

³⁷ Annexe clé USB Corpus des textes scolaires de la préenquête page 606 et suivantes.

Les prises d'indices dans les supports de travail sont centrales pour construire le sens de l'activité proposée. Pour parvenir à comprendre et à construire le savoir visé, l'élève doit, ici, maîtriser les concepts géographiques d'espace urbain et d'espace rural, étudier les photos et les mettre en relation avec les questions pour saisir ce que recouvrent les termes « *nouvelles campagnes* ». Cela signifie, implicitement, qu'il doit aussi avoir compris ce qui recouvre historiquement parlant l'évolution des campagnes. Or, ici, le traitement des images et des informations, contenues dans les photographies, opéré par l'élève montre qu'il ne sait pas ce qu'on attend qu'il comprenne précisément. Il prélève des indices visuels **mais ne les met pas en relation à l'aide d'un raisonnement, d'une recherche via une problématisation.**

Il agit comme s'il rencontrait cette photo hors du contexte du cours de géographie, alors que son étude requiert des objets et des outils notionnels spécifiques, la mobilisation de savoirs et de savoir-faire précis. **Il reste alors hors de l'apprentissage visé.** La manière de faire de cet élève est commune à tous ceux rencontrés. L'étape que constitue le prélèvement d'indices, à partir des questions posées, en tant que première approche du document composite est effectuée mais ne permet pas, à elle seule, d'identifier ce qu'il est question d'apprendre, d'activer en termes de savoirs scolaires et au final de nouvelles connaissances à construire. La portée pédagogique et didactique de ces documents n'est pas connue de ces élèves. Trois éléments caractérisent la prise d'informations :

- ✦ les informations visuelles sont prélevées mais non hiérarchisées ni mises en cohérence,
- ✦ les documents ne sont pas identifiés comme attributs d'un seul objet de savoir au sein de l'activité dont il est question, certains sont ignorés,
- ✦ ce qui a été travaillé précédemment en classe ou dans la scolarité, en termes de connaissances n'est pas mobilisé pour lire les documents.

Pourtant pour une bonne part des écrits dont il est question ici, la prise d'informations telle que nous l'avons décrite, suffit pour répondre aux questions, au moins dans un premier temps, de sorte que cela amène les élèves à considérer les

documents comme auto-suffisants quand ils **ne sont pas mis en relation ni reliés au contexte disciplinaire en question**. Les élèves mettent en œuvre des capacités instrumentales, isolent des informations sans comprendre véritablement la visée de l'activité.

3.1.2 Répondre aux consignes ou prélever des indices

Au-delà de cette première modalité de travail sur ces supports, les élèves s'appliquent à lire **successivement les questions posées qui sont spécifiquement reliées à chaque document dans l'exercice**. Ces questions sont explicitement reliées à un ou des documents, à l'aide de chiffres s'y référant. Le plus souvent, les élèves peuvent répondre à ces questions en s'appuyant simplement sur le prélèvement d'indices dans les textes. Au mieux, ces réponses relèvent du commentaire. Il est possible, pour les élèves, de répondre à ces questions sans utiliser de raisonnement et d'analyse spécifiques au traitement du sujet dans la discipline enjeu. Or, souvent il y a un écart entre la succession de questions auxquelles les élèves répondent et ce que ces mêmes élèves devraient mettre en œuvre pour atteindre ce qui est visé. En réalité, nous pensons que le fait que les questions soient explicitement reliées aux documents qui permettent d'y répondre, renforce la manière partielle dont les élèves traitent les informations qu'ils contiennent. Leurs réponses restent à la lisière de la signification des supports rassemblés dans l'activité, comme les trois exemples suivants l'illustrent.

***Elève F** (3ème : document de cours en géographie : de la ville à l'espace rural, un territoire sous influence urbaine et la question du conflit d'usage en zone rurale*

S : Alors je te pose la question autrement : comment tu fais à l'aide de ce texte, pour répondre aux questions ?

F : Ben, je lis le texte.

S : Ah ! Tu lis en premier le texte et après qu'est-ce que tu fais ?

F : Ben je lis les questions.

S : Et comment tu fais après avec ce texte pour répondre aux questions ?

F : Je trouve les questions dans le texte euh les réponses dans le texte.

S : Après quand tu lis, est-ce que tu lis tout ou il y a des choses que tu sautes ?

F : Y a des choses que je saute.

S : Et comment tu fais pour savoir ce que tu lis et ce que tu sautes ?

F : (Soupire)

S : Tu fais au hasard ou tu as une idée ?

F : J'ai à peu près une idée (..)

S : Alors vas-y dis-moi là comment tu fais pour choisir quand tu as cette question comment tu fais pour avoir l'idée de ce que tu cherches.

F : (Réfléchit un long temps) ... je ne sais pas.

Pour cet élève, il s'agit de trouver les éléments de réponse aux questions posées, ce qui est exact. Il dit qu'il effectue des allers et retours entre les questions et les supports qui leur sont associés par des numéros. Il relie le contenu de la question et celui du texte ou du document signalé. Il effectue ainsi, un va et vient entre les questions et le texte et valide ses choix à partir de ce qu'il croit attendu dans la question posée. Cette mise en œuvre est coûteuse en temps et en termes de mémoire de travail pour l'élève. Elle est la conséquence du fait, comme nous l'avons dit plus haut, que la cohérence globale du document n'est pas repérée. La compréhension des élèves s'appuie sur quelques éléments prélevés et paraphrasés ou copiés.

Les propos de l'élève ci-après, en fin de scolarité obligatoire, nous semblent significatifs de ce qui fait difficulté dans ces situations de travail. Il répond à des questions portant sur un sujet complexe, en appliquant cette stratégie de prélèvement d'indices (ici la question des conflits d'usage à la montagne en géographie, niveau 3ème) et se trouve donc en difficulté pour saisir la portée et le sens du texte.

Elève F (3ème : document de cours en géographie : de la ville à l'espace rural, un territoire sous influence urbaine)³⁸

S : Et tu peux nous dire dans ce document ce qu'il fallait faire ?

F : Ben répondre aux questions. Ça fait longtemps.

S : Tu te rappelles de quoi ça parlait ?

³⁸ Voir annexe page 624 et suivantes.

F: Non. Ça fait longtemps !

S: Je lis le texte sur la création d'un golf par le couturier Pierre Cardin. (voir tout le texte). Est-ce que tu as compris ce que voulait dire ce texte ?

F: Ben ils voulaient créer un golf.

S: Et est-ce que cela a fonctionné ?

F: Non.

S: As-tu compris pourquoi ? T'as le droit d'y retourner !

F: (relit). À cause de ça (me montre le texte en italiques : pour le maintien de l'activité agricole).

S: Tu as bien trouvé ! Et tu sais ce que c'est l'activité agricole ?

F: Non. (Rires).

Au-delà des éléments évoqués ci-dessus, les élèves formulent leur réponse le plus souvent à l'aide d'une phrase courte voire d'une phrase tronquée. Ils savent dire quel est le sujet des textes ou documents, ils prélèvent des informations en se référant par analogie, aux mots contenus dans les questions mais il n'y a pas de construction, de réappropriation des contenus. Par exemple, ici les différents types d'écrits, les supports proposés ne sont pas mis en relation au bénéfice de la compréhension du sujet dont il est question c'est-à-dire celui du conflit d'usage en zone rurale. Alors le savoir visé par l'activité n'est pas construit.

Elève A (3ème, Document de cours, en Sciences et vie de la terre : comprendre la séropositivité)³⁹:

S: Tu arrives à répondre à toutes les questions ?

A: Euh (il relit les éléments et murmure). Ben je dirais il faut dire si elle est séropositive pour quels micro-organismes ?

S: Et là t'as trouvé qu'elle était séropositive pour quoi ?

A: Pour les trois en haut

S: Hum hum. Et là on te dit : à l'aide du document ci-dessus explique pourquoi on peut dire que cette personne est séronégative ?

A: Parce qu'elle n'a pas d'anticorps. Ça veut dire qu'elle n'a pas eu le virus.

S: D'accord. Et comment on sait ça ? Comment t'as fait pour répondre à la question ?

A: C'est marqué : absence d'anticorps anti VIH.

³⁹ Annexe page 606 et suivantes.

Cet autre exemple montre que l'élève prélève des renseignements pour répondre aux questions. Il s'appuie sur des indices typographiques : gras, couleur mais ne se limite pas à cela, il procède à une lecture complète. Cependant, le lien entre les différentes questions n'est pas fait « *Ben c'est pas très bien expliqué ce que c'est être séropositif.* », alors qu'il a répondu correctement aux questions, ses réponses auraient pu lui permettre de formuler une réponse argumentée. La synthèse entre les différentes informations collectées n'est pas réalisée. Cela questionne particulièrement parce que l'élève, ici, a circonscrit les contenus qui pourraient permettre de construire la notion de séropositivité comme un savoir sur le système immunitaire. Mais il concentre son activité sur la tâche à réaliser : répondre à une succession de questions. Il manque l'étape principale de questionnement et de reconstruction pour élaborer ce qui est visé dans l'activité et qui a concouru à la réalisation du document. Lorsque cet élève dit : « *Ben c'est pas très bien expliqué ce que c'est être séropositif.* », cela montre que les éléments collectés ne sont pas identifiés comme ce qui pourrait lui permettre de construire cette définition, **il n'a donc pas appris à construire un savoir à partir de documents mais seulement à utiliser ces derniers pour exécuter la tâche qui consiste à répondre à des questions.**

Un élève peut répondre "*juste*" en partie à la question alors qu'il ne sait pas donner le sens du mot important de la phrase qu'il retient. **C'est seulement en le questionnant sur ce qu'il a compris des indices prélevés puis des réponses qu'il a écrites, qu'il est possible de s'apercevoir que répondre à des questions ne suffit pas pour construire ce qui est visé.** C'est en ce point qu'il est question de leurre, de conséquence d'un défaut ou au moins d'un manque d'enseignement de ce qu'est la compréhension de textes et de la réponse attendue aux questions posées. Ces manières de travailler sous forme de questions-réponses ne sont qu'une étape et ne permettent pas de construire les apprentissages visés ni les savoirs qui en découlent. Il est probable que ces activités leurrent les élèves mais aussi les enseignants puisque les réponses écrites peuvent être correctes alors même que les élèves n'ont pas compris ce dont il est question.

Les opérations mentales mises en œuvre par les élèves ne leur permettent pas de comprendre le contenu d'un écrit, ni de rédiger un paragraphe argumenté et encore

moins de mettre en relation les différentes ressources qui ont été mises à disposition au sein des activités étudiées. Les élèves interrogés disent que ce qui est attendu d'eux est qu'ils repèrent dans un texte le ou les mots contenus dans la question ou une paraphrase de cette question.

Dans ce corpus, les élèves en fin de scolarité obligatoire opèrent selon les mêmes modes de faire que les élèves du CE2. Ainsi, questionner les élèves sur les enjeux de ces documents est un moyen supplémentaire de comprendre que le traitement opéré et les réponses faites aux questions ne leur permettent pas d'atteindre les objectifs visés par les programmes. Ainsi, la compréhension des textes mais aussi de l'ensemble de l'activité écrite étant basée essentiellement sur la recherche et le prélèvement d'indices dans les textes, la nature des réponses proposées par les élèves révèle que la compréhension des différentes parties d'un document est une compréhension partielle. C'est dans cette mesure que nous interprétons cette manière de faire comme **un travail de surface**. Par surface, nous voulons dire que les élèves peuvent répondre aux questions posées en identifiant, paraphrasant des informations prélevées, peuvent réciter des éléments appris dans le cours écrit mais ne construisent pas l'objet de savoir visé par l'activité en question. **Alors, nous pensons que c'est la mise en relation des savoirs, des données proposées, des documents qui constitue le centre de la difficulté et non le travail sur document en soi.** C'est ce que nous allons discuter plus précisément.

3.1.3 Saisir le sens de la situation

La compréhension que ces élèves ont de la fonction des documents est intuitive. Le fonctionnement, le but de l'activité et les enjeux de la présence de différentes sources ne sont pas perçus. Les élèves ne disent pas que la succession de questions proposée est censée concourir à la rédaction d'une réponse écrite ou à la construction du contenu du cours. Ils disent que la coprésence de ces écrits, de ces différents documents, la succession des questions-réponses, apportent des éléments complémentaires mais ils ne les perçoivent pas comme des informations

à confronter, à mettre en relation, à synthétiser pour construire les connaissances ou répondre à la problématique donnée ou au moins la question de départ. Cela est visible y compris quand la problématique est explicitement énoncée, en début de document, comme cela est souvent le cas en collège ou plus largement dans les manuels.

Elève B (CE2) :

S : *A ton avis ça sert à quoi de travailler avec des documents ?*

B : *Ça sert à bien nous mémoriser, à bien savoir nos leçons. A plus les savoir*

S : *Et comment cela se fait qu'on sait plus nos leçons avec ces documents ?*

B : *Parce que dedans y a des choses qui sont marquées et qui nous apprennent des choses en plus qui sont marquées dans nos leçons.*

S : *Tu veux dire que cela te donne des renseignements en plus de ce que tu as écrit dans ta leçon ?*

B : *Oui.*

S : *Est-ce que tu te rappelles ce que l'on t'a dit pour travailler avec des documents comme ça ?*

B : *Ben, on m'a dit : " vous lisez et après on va lire ensemble. "*

Pour faire "fonctionner" ces documents, pour tirer profit de ces activités, il s'agit d'utiliser les éléments relevant de la **lecture combinée** des différentes sources au service de la résolution du problème ou de la question de départ, (Bautier et Goigoux, 2004). C'est dans la manière dont les élèves sont amenés à travailler dans ces activités, qui, par ailleurs, répondent aux visées d'une école qui cherche à développer des manières de faire exigeantes, que se constitue un obstacle à l'apprentissage. Cela serait principalement dû au fait que les objectifs visés sont étrangers à ces élèves et qu'ainsi leur production ne correspond pas à ce qui est visé.

Elève E (3ème : Document de cours en histoire : Pourquoi la guerre du Pacifique est-elle considérée comme une guerre d'anéantissement?). Ce document est un extrait d'une bande dessinée qui montre l'affrontement entre deux militaires japonais qui s'opposent sur la question du sacrifice des militaires alors que la guerre semble perdue pour l'armée nipponne.⁴⁰

⁴⁰ Voir annexes page 621 et suivantes.

S: (...) j'aimerais que tu me dises en quoi la présentation de cette BD vous permet de mieux comprendre ce qu'on voulait vous faire apprendre ?

E: C'est un peu exagéré, c'est un dialogue entre un soldat et un médecin (prends le temps de relire).

S: Qu'est-ce qu'on essaie de vous montrer là-dedans ?

E: Ben les Japonais savent d'avance qu'ils vont perdre et le c'est le médecin je crois qui dit que ça sert à rien de se jeter dans la guerre si on sait d'avance qu'on va perdre

S: Oui alors qu'est-ce qu'ils veulent montrer dans ce document ?

E: Ben que ça sert à rien de se balancer enfin d'aller à la guerre si on sait que c'est perdu d'avance.

S: Tu penses que c'est cela qu'on voulait montrer ?

E: Ben enfin il dit je crois que c'est le soldat celui qui a des lunettes il dit qu'une vie, je crois celui qui a les lunettes, si je m'en rappelle bien, il dit je sais plus si c'est dans le film ou la BD il dit qu'une vie humaine ça vaut rien alors qu'on peut bien partir à la guerre.

S: Alors, à ton avis, l'auteur il essaie de montrer quoi dans cet extrait de manga ?

E: Bonne question...Hum ! Je sais pas du tout. (...)Parce que, enfin au niveau des images ça se voit. Ils ont la même tête...

S: Et est-ce que tu trouves qu'avec des documents comme cela on comprend mieux ?

E: Ben pas avec la BD mais avec les films, oui.

S: Et tu peux résumer un peu pourquoi tu trouves qu'on comprend mieux ?

E: Ben parce que on voit des deux côtés entre les deux côtés comment ça se passe la guerre de chez eux comment ils s'apprêtent à y aller.

S: Et à ton avis en quoi cela aide à mieux travailler avec ces documents en histoire ?

E: Ben la BD je vois pas trop l'utilité mais les films je trouve que ça aide même si c'est pas tout, tout vrai quand même ça...

S: Ah oui tu t'es dit ça quand t'as regardé le film ?

E: Ben même la prof nous l'avait dit alors...

S'il est possible de percevoir dans ce type d'activité, la volonté d'intéresser les élèves dans une activité au cœur de laquelle les supports proposés peuvent être vus comme attractifs et stimulants, il n'en reste pas moins que les enjeux de la situation proposée restent étrangers à cet élève. Les ressources cinématographiques ("Les lettres d'Iwo Jima", "Mémoires de nos pères" de C. Eastwood) et la bande dessinée ("Opération mort" de Mizuki) ne sont pas perçues ni comprises de manière à construire ou à discuter les notions de guerre d'anéantissement et de mobilisation totale, au travers du regard de deux créations artistiques. Alors que le document qui est un document de cours ici, est conçu comme un ensemble à mettre en cohérence pour construire le savoir visé, l'élève

ne prend pas en compte la totalité du document. Ces situations d'apprentissage ne permettent pas à tous les élèves de percevoir en quoi tel ou tel extrait présenterait un intérêt tel que l'enseignant l'a probablement conçu. Cette activité est potentiellement source de savoirs (ici en termes de points de vue croisés et critiques) parce qu'elle est un sujet d'étude. Pour ce faire, il s'agit de questionner les documents à l'aide de savoirs historiques, et éventuellement littéraires et artistiques, pour comprendre qu'en contextualisant une œuvre dans le temps auquel elle se réfère, il est possible d'en saisir à la fois la portée critique, la dimension historique mais aussi peut être d'exercer un regard critique sur le message qu'elle délivre. Après que les élèves ont visionné les deux films puis lu l'extrait de manga, et répondu à des questions reliées explicitement aux documents, il leur est proposé cette consigne :

"A l'aide de votre travail (c'est dire du travail sur documents), vous devez rédiger un texte montrant la place de cette bataille dans la guerre (étape 1+ introduction du cours), les forces mobilisées (étape 2) et la manière dont est perçu ce conflit du Pacifique dans les mémoires (étape 3). Vous définirez ainsi la notion de guerre d'anéantissement et de mobilisation totale. "

Ce qui est attendu est la mise en relation, le tissage des informations collectées, des réflexions censément construites à la suite de l'étude des documents, des éléments de contextualisation historique dans un écrit construit. Or, dans les travaux d'élèves étudiés, les réponses ne correspondent pas à l'objectif visé. De fait, l'élève prélève des indices qui ne sont pas opérationnels; s'arrête sur des éléments typographiques (les traits des personnages) et n'utilise pas les savoirs qui lui permettraient de comprendre la nature et le rôle du document en bandes dessinées, comme ici par exemple : un récit de contestation. La contextualisation de ces documents dans le cours d'histoire n'est pas opérée. Quand l'objectif visé et la raison du choix ne sont pas partagés, la pertinence du document échappe à l'élève, favorisant la construction d'apprentissages différenciés entre ceux qui ont compris ce qui était implicitement demandé et ceux qui réalisent un traitement partiel des contenus parce que cet implicite leur échappe.

Elève F (3ème : Document de cours en histoire : les régimes totalitaires dans les années 30). Ce document est une affiche représentant Staline dominant les différentes parties de la société russe. Il est assorti de trois questions :

Quelle est la date de ce document ? Remplacez-le dans un contexte historique.

Comment est composée l'affiche ?

Montrez en quoi s'agit-il d'une affiche de propagande. ⁴¹

S : Qu'est-ce que tu en penses ? Dans ce cours on voit différentes parties des numéros qui sont référés à des questions. Qu'est-ce que tu penses que ce document peut apporter à ce que tu comprends sur le communisme ?

H : Je sais pas.

S : Est-ce que tu penses que ce document peut t'aider à mieux comprendre ce qu'est le communisme ? Ou est-ce que cela ne t'aide pas du tout ?

(...)

S : En quoi ça t'aide ? Essaie de voir comment tu réfléchis quand tu réponds aux questions.

H : (...) Je ne sais pas.

S : Est-ce que l'affiche ça peut aider à mieux comprendre le cours ou pas ?

H : Ça peut aider.

S : En quoi cela aide ?

H : Je ne sais pas.

Ainsi, pour travailler avec les documents, qu'ils soient des documents sources utilisés par la discipline en question ou extraits de domaines connexes ou éloignés, les élèves doivent traiter les informations en adoptant un questionnement central afin d'utiliser la perspective requise par telle ou telle discipline pour avoir une vision d'ensemble de leur contenu, (Bautier et Rayou, 2013). Traiter **ces éléments avec les outils et les références de la discipline pour construire un nouveau savoir ou pour évaluer la pertinence du contenu de tel ou tel support proposé et en rendre compte par écrit est complexe d'un point de vue cognitif et langagier**. Les enjeux littéraires de ces activités restent donc inconnus des élèves ou pour le moins incompris, car ils ne leur sont pas enseignés de manière claire. La forme du travail proposé, la distance requise pour en faire un savoir construit, la démarche, le vocabulaire utilisés restent inaccessibles à ces élèves. De plus, le fait que les élèves aient **l'illusion que les documents sont autosuffisants** les autorisent à

⁴¹ Annexes page 623 et suivantes.

penser que le travail est possible quoi qu'il en soit, c'est-à-dire qu'il est possible de répondre aux questions posées seulement en s'appuyant sur ces supports présents ; ce que les élèves évoquent quasi systématiquement. Ces manières de travailler entretiennent un leurre chez eux : il n'est pas nécessaire de disposer de connaissances pour répondre aux questions et construire de nouveaux savoirs. Il s'agit, pour eux, de répondre à des questions.

Nous pensons que la manière dont les élèves comprennent ce qui est attendu d'eux et travaillent est la conséquence des différentes activités scolaires mises en œuvre en classe qui autorisent un traitement de surface. C'est ce traitement en quelque sorte qui conditionne la nature des productions effectuées. C'est pourquoi, nous disons, conformément aux travaux dans ce domaine, que le travail d'élaboration des connaissances à partir de ce type d'activité est générateur d'apprentissages différenciés (Rochex, 2011). Ainsi, les éléments que nous avons évoqués dans le chapitre précédent concernant les conséquences des évolutions curriculaires sur les apprentissages de ces élèves au cœur des activités écrites scolaires sont manifestes dans ces analyses.

Le prélèvement d'indices et leur restitution dans une phrase ne sont qu'une composante de la compréhension, c'est pourtant une activité largement proposée au moins jusqu'en fin de scolarité obligatoire, comme le montrent les différentes évaluations étudiées⁴². Cela est d'autant plus vrai que l'affaiblissement de l'efficacité des stratégies de recherche utilisées par ces élèves pour répondre aux questions se révèle au fur et à mesure de la difficulté croissante des textes. Cet affaiblissement contribue vraisemblablement à une compréhension au moins partielle des contenus écrits. Nous comprenons alors, en partie au moins, comment l'amplification de la difficulté et des écarts d'apprentissage se développe chez ces élèves.

3.2 LE SENS DU TRAVAIL SCOLAIRE, CE QUE DISENT LES ÉLÈVES

Dans le discours général enseignant, le défaut de vocabulaire, de culture et de

⁴² Voir, à ce sujet, les annexes pages 606 à 627.

motivation, d'implication⁴³ des élèves en difficulté sont souvent brandis, pour donner les raisons de leurs difficultés scolaires. Les propos recueillis auprès des élèves, lors des entretiens, les relativisent : les définitions des mots nouveaux peuvent faire l'objet d'un apprentissage de la part des élèves mais pour qu'ils aient un sens conceptuel, il s'agit que ces mots soient mis en relation avec le lexique déjà opérationnel chez les élèves et que ce qu'ils recouvrent soit explicitement compris. Or, cela ne transparaît pas dans les écrits des élèves ni dans leur discours.

3.2.1 La représentation du travail attendu

La maîtrise du vocabulaire disciplinaire appris sous forme de définitions et non de concepts, occupe une place importante dans la nature de l'apprentissage effectué. Le plus souvent, les réponses que les élèves formulent aux questions de définition, de vocabulaire sont correctes. Mais s'ils montrent qu'ils ont appris en restituant ces définitions, ils sont mis en difficulté par le fait qu'ils en comprennent le sens de manière approximative. S'ils ne saisissent pas complètement le sens des définitions apprises, ils ne peuvent pas les mobiliser pour traiter les documents qu'ils ont sous les yeux. Ainsi, lorsqu'il s'agit d'analyser des documents en situation d'évaluation ou d'exercice à l'aide des concepts ou de notions appris, les élèves ne mobilisent pas ces éléments de lexique pour commenter une image ou un texte. **Les mots sont utilisés comme des étiquettes et non comme des concepts.** Ils agissent en situation d'évaluation comme en situation de compréhension de textes : ils répondent aux questions successives, restituent des savoirs issus d'une activité cognitive qui relèvent de la récitation le plus souvent. D'autre part, la nature des questions posées, dans les évaluations, ne permet pas de vérifier s'ils ont vraiment compris ce qu'ils ont écrit dans leur propre document.

Elève F (3ème : document de cours en géographie : de la ville à l'espace rural, un territoire sous influence urbaine) :

⁴³ Barrère A. (2003). Les élèves face à l'évaluation, de l'imprévisibilité à l'opacité. *Recherches* n°38, p.43-60.

S: « Donc est ce que tu peux me dire ce qu'il fallait faire dans l'évaluation que l'on a sous les yeux là ?

F: Ben placer le nom des aires urbaines.

S: D'accord. Tu sais ce que c'est une aire urbaine ?

F: C'est un espace géographique.

S: Ok. Ça veut dire quoi urbain ?

F: Je sais pas (...).

S: Tu peux m'expliquer ce que ce sont les espaces ruraux, pour toi ?

F: Chais pas j'ai pas compris.

S: Tu t'en souviens plus ?

F: Oui.

S: Tu te rappelles peut-être du mot rural ?

F: Ru- C'est la rue, c'est la ville.

S: La ville. Et cela veut dire quoi sous influence urbaine ? Ça veut dire quoi urbaine ?

F: C'est l'influence de la campagne.

Lorsque l'on observe le document d'évaluation de cet élève, la note porte sur sa capacité "supposée" à identifier des éléments géographiques remarquables qu'il a peu ou prou repérés sur les cartes géographiques représentant la France. Il a obtenu pour cela quelques points. Pourtant, il ne sait pas expliquer ce que signifient les mots "urbain" et "rural".

Les éléments de connaissance qui sont programmés en amont dans la scolarité et qui "devraient" être connus préalablement, sont les outils sur lesquels les élèves doivent s'appuyer pour réfléchir sur ce qui est en jeu ici : les différents territoires français. Cet élève ne le sait pas de sorte qu'il peut répondre à une consigne simple de type restitution sans que la réponse ait une signification pour lui.

Nous questionnons le fait que les élèves semblent être habitués à ne pas comprendre ou à ne pas être interrogés sur ce qu'ils comprennent. **La seule mémorisation de définitions et de contenus de cours n'est pas un remède à la difficulté ni un apprentissage suffisamment efficace.** Il ne s'agit pas de la question de la mémorisation du vocabulaire mais plutôt de la compréhension de ce que recouvrent les mots employés ou plutôt du phénomène que ces mots servent à décrire, à comprendre dans tel ou tel domaine disciplinaire et, par conséquent, l'utilisation qui en est demandée en milieu scolaire. Les élèves ne font pas la relation entre les définitions qui concluent les situations de recherche réalisées en classe du fait qu'ils n'identifient pas le problème de départ exposé dans la situation de

travail ou le document, ni la relation entre les différents documents présents et la question posée. L'ensemble de ces éléments constitue un tout. Les implicites et les habitudes de travail scolaires autorisent les élèves à rendre compte de leur part de travail en montrant qu'ils ont appris par cœur alors même que la mémorisation de ces contenus ne signifie pas compréhension. Le traitement qui est valorisé, et peut être attendu des enseignants, visé dans les programmes, au sein des situations étudiées ici n'est pas clair pour les élèves, ce que Barrère (2003) appelle le désajustement. Alors, **ils peuvent mémoriser les mots et leurs définitions sans saisir qu'il s'agit d'utiliser ces éléments de lexique pour étudier les situations proposées, ce qui les pénalise au moment de l'évaluation et dans leur processus d'apprentissage.**

Si ces manières de faire des élèves portent les caractéristiques de difficultés d'apprentissage, nous les considérons comme une conséquence de la socialisation scolaire c'est-à-dire que les situations d'enseignement autorisant les élèves à travailler de façon "minimale" ne permettent pas à tous d'atteindre les objectifs visés par les programmes. **L'apprentissage par cœur, mobilisé par la plupart des élèves interrogés, perd progressivement, pour eux, de son sens et de son intérêt du fait que cela n'a pas d'effet positif sur leur évaluation.** Ce point est particulièrement important dans la mesure où l'élève pensant accomplir son travail, il serait progressivement démobilisé s'il perçoit que son investissement n'a pas d'effet et ne saisit pas les raisons de ces (mauvais) résultats. C'est un autre point qui retient l'attention dans la perspective de la compréhension de ce qui fait difficulté aux élèves des milieux populaires.

Il y aurait par conséquent, une discordance entre l'implication de l'élève et l'effet de cette implication sur sa réussite scolaire. Les élèves disent qu'ils apprennent les définitions écrites, lisent les éléments qui sont rédigés dans leur cours, que ce travail de l'élève est mis en œuvre à la maison et le plus souvent récité à un membre de la famille. La connaissance des définitions reste le point central des discours de ces élèves quand ils expliquent ce qu'ils doivent être capables de faire, car, de leur point de vue, celles-ci sont valorisées dans les évaluations. Ce travail de mémorisation constitue, pour eux, la part identifiable du travail scolaire personnel de l'élève, conformément aux prescriptions contenues dans les devoirs (voir l'exemple de

l'élève B ci-dessous). C'est aussi le travail que les parents des milieux populaires reconnaissent, le plus souvent, comme caractéristique du travail scolaire à réaliser en milieu familial, (Kapko, 2015)⁴⁴.

Elève B (5ème, Préparation de l'évaluation en histoire sur l'Eglise au Moyen Age)⁴⁵.

S : S'il te plaît est ce que tu peux me dire ce qui était le plus important pour toi quand tu as noté tes devoirs ?

B : Ben déjà c'était les définitions parce que c'est ce qui rapporte le plus de points dans la contrôle. Et après ben les autres trucs ben un schéma, une église.

Elève F (3ème préparation d'évaluation en géographie, de la ville à l'espace rural, un territoire sous influence urbaine)

S: Quand le prof vous a dit de préparer ce contrôle elle vous a dit quoi ?

F : Préparer une copie double.

S: Elle dit juste apporter une copie double ? C'est tout ?

F: Non elle dit aussi apprendre les chapitres.

S: D'accord alors quand elle dit cela qu'est-ce que tu fais quand tu rentres chez toi ?

F: Ben par exemple quand elle dit apprendre le chapitre numéro 6 ben quand je rentre chez moi j'apprends le 6.

S: Et tu apprends comment ?

F: Je lis plusieurs fois.

S: Comment tu sais que tu sais ?

F: Je sais pas.

S: Comment tu sais que tu as bien mémorisé ?

F: Je sais pas .

S: Comment t'as appris à apprendre tes leçons ?

F: À lire plusieurs fois.

S: T'as pas d'autres techniques ? Jamais tu n'écris ? Tu dis à quelqu'un ?

F: Non si j'écris c'est pour les dictées.

La place accordée à la note chiffrée dans notre système, bien que l'on en connaisse les limites, (Crahay, 1996 ; Antiby, 2003 ; Suchaut, 2008), leurre ces élèves sur la nature de ce qu'il est important de comprendre et de savoir et au final de ce qu'ils

⁴⁴ Kapko S. (2015). Les familles populaires face aux supports des devoirs. In Bonnéry (dir.) *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*. Paris : la Dispute.

⁴⁵ Annexe page 611 et suivantes.

ont à réaliser. Au mieux elle les trompe, au pire les démobilise. Les élèves de troisième disent qu'apprendre permet de réussir, alors ils le font, comme les propos de l'élève F le soulignent. Ils disent aussi que pour apprendre il suffit de lire plusieurs fois le cours. Or, ce que ces mêmes élèves vont devoir mettre en œuvre, à l'école, dans les situations d'évaluation comme dans les futures situations d'apprentissage relevant du même domaine, n'est constitué que pour une (petite) part des éléments de définition mémorisés. De plus, il a été mis en évidence précédemment qu'ils comprennent de manière approximative la signification des mots, concepts et notions travaillés et construits en classe. C'est le défaut d'attribution précise et de maîtrise de ces significations, pour définir un phénomène et pour en constituer un savoir, qui pose problème. Au moment de l'apprentissage en autonomie, si cela n'est pas compris en classe, le travail que l'élève fournira, quand, dans le milieu familial, il ne se trouve personne pour l'éclairer, a peu de probabilités de lui permettre de comprendre ce dont il est question. Les orientations sociocognitives des élèves prennent toute leur importance dans ces situations qui montrent en quoi les activités étudiées sont socialement différenciatrices, (Bernstein, 1975 ; Bautier, 1995 ; Bautier et Rayou, 2009, 2013).

Les contenus et les formes d'évaluation mettent au jour les critères utilisés par l'école, ils aident à comprendre les malentendus qui sont construits chez les élèves quant à leur ignorance des enjeux de l'activité, c'est-à-dire la compréhension de phénomènes. L'exemple ci-dessous en est une illustration.

Élève C : (CE2 : document d'évaluation en histoire sur les premiers hommes). J'ai souligné les réponses écrites par l'élève et les codes d'évaluation des compétences utilisés par l'enseignant (1 était le plus réussi et 5 le plus échoué) pour qualifier le travail réalisé.

Titre du document : Evaluation préhistoire (les chiffres soulignés sont les valeurs retenues par l'enseignant)

Compétence : J'ai des connaissances sur la vie des premiers hommes 1 2 3 4 5

J'ai des connaissances sur les outils au paléolithique 1 2 3 4 5

1. Réponds aux questions : (Le texte souligné est l'écrit de l'élève)

^ Où habitaient les hommes de la préhistoire ? Dans une petite maison avec de la peau des

animales

- ▲ Comment faisaient-ils pour se nourrir ? Il a chassé les animaux
- ▲ Comment s'appelaient leur mode de vie : nomade ou sédentaire ? Pourquoi vivaient-ils ainsi ?
néant
- ▲ Que leur fournissaient les animaux et explique à quoi cela servait ? À manger ou au linge ou à faire des maisons

2. Écris : vrai ou faux

- ▲ Les premiers outils dataient de l'époque néolithique. Vrai
- ▲ Les premiers outils étaient rudimentaires : vrai
- ▲ Écris un synonyme de rudimentaire : puintue
- ▲ Cite le nom de la roche avec laquelle sont faits les outils : le biface

3. Écris le nom de ces outils et précise à quoi ils servaient (deux dessins représentant l'un un racloir l'autre un biface)

Le racloir il sert à racler

Le biface il sert à tuer les animaux

4. Complète :

- ▲ À la fin de paléolithique, quels sont les matériaux (en plus de la pierre) que les hommes utilisent pour fabriquer de nouveaux outils ? néant
- ▲ À cette époque, utilisent-ils le métal ? non
- ▲ Comment s'appelle l'homme qui a inventé le propulseur ? L'homme de Cro Magnon
- ▲ À quelle espèce d'homme appartenait l'homme de Cro Magnon ? Néant
- ▲ Cite au moins deux avantages liés à l'utilisation de ces nouveaux outils ? néant

5. Ecris le nom de chacun des objets (Le document comporte la liste des sept noms, des images des outils que les élèves doivent associer à leur fonction. Ces outils sont dessinés seuls puis montrés tenus en main dans la gestuelle qui leur est associée.) néant

Les critères de cette évaluation relèvent, pour une large part, de contenus à mémoriser et à restituer. D'autre part, deux questions nécessitent de construire une réponse argumentée (*Cite au moins deux avantages liés à l'utilisation de ces nouveaux outils/ Comment s'appelaient leur mode de vie : nomade ou sédentaire ? Pourquoi vivaient-ils ainsi ?*). À partir de cette évaluation, plusieurs constats peuvent être faits :

- ▲ L'élève restitue quelques définitions ; ses réponses montrent que le sens des mots n'est pas toujours saisi (sens de "rudimentaire", "biface", "racler", "sédentaire" vs "nomade") ; il ne construit pas de réponse aux questions qui

réclament un développement.

- ▲ La formulation des consignes joue un rôle dans la nature des réponses de l'élève. Dans les deux questions citées ci-dessus, appelant une réponse argumentée, il ne s'agit pas de "répondre aux questions" ou de "compléter" mais bien d'expliquer. La nature de la consigne n'appelle pas ici l'activité cognitive et langagière visée. On peut aussi supposer que ce type d'activité n'est pas préparée explicitement dans les classes.
- ▲ En effet, les éléments sur lesquels porte l'évaluation ne permettent pas de construire la compréhension de ce que représente la préhistoire dans l'histoire de l'homme. Les programmes de 2008 qui étaient ceux en vigueur au moment du recueil de données⁴⁶ ne sont pas éclairants sur ce que les élèves doivent comprendre. Ils privilégient les compétences à développer dans les situations de travail, le savoir (succinct) à apprendre. Leur abondement en 2012 par quelques contenus supplémentaires de progression n'apporte pas de changement significatif.

Cet exemple illustre ce que les élèves construisent en apprenant ce qui leur est demandé puis en le restituant. Quand il leur est demandé de raisonner sur la situation en jeu ils ne le font pas, alors même que c'est dans ce temps et cette activité cognitive et langagière là que peut se construire, au moins en partie, la compréhension du phénomène : ce qui a permis à l'homme d'évoluer, pourquoi et comment ? Les questions posées portent sur l'identification d'informations pertinentes, c'est-à-dire les attributs différents des deux périodes historiques

⁴⁶ Compétences : Programmes 2008 : Identifier et de caractériser simplement les grandes périodes qui seront étudiées au collège, dans l'ordre chronologique par l'usage du récit et l'observation de quelques documents patrimoniaux. Les repères nationaux s'articuleront avec ceux de l'histoire des arts. Lire et utiliser différents types de supports et d'écrits (schémas, ressources iconographiques, graphiques, synthèses...). Situer des événements, des œuvres, des découvertes, des techniques dans le temps et entre eux. La Préhistoire : Les premières traces de vie humaine, la maîtrise du fer et les débuts de l'agriculture, l'apparition de l'art.) Abondement de 2012 : Les premières traces de vie humaine : Savoir que l'homme de Tautavel précède l'homo sapiens dont nous descendons. Savoir que la Préhistoire est une très longue période qui se termine avec l'apparition de l'écriture. En utilisant les découvertes archéologiques, caractériser le mode de vie de l'homme du paléolithique il y a 40 000 ans (chasse, pêche...). /La maîtrise du fer et les débuts de l'agriculture /L'apparition de l'art : À partir des découvertes archéologiques, dégager les évolutions majeures du mode de vie des hommes au néolithique (sédentarisation, agriculture et maîtrise progressive des métaux). Savoir que les peintures rupestres, notamment à Lascaux, peuvent être considérées comme les premières traces de dimension esthétique et sacrée. / Repères : L'homme de Tautavel, il y a 500 000 ans. /Lascaux, il y a 17000 ans. Vocabulaire : archéologie, paléolithique, néolithique, art, nomadisme, sédentarisation.

implicitement choisies qui sont censées évoquer les changements de mode de vie des hommes. Cependant, pour les élèves, et l'évaluation du travail ci-dessus le montre bien, ces informations n'ont guère de sens au-delà de la récitation des mots eux-mêmes. Lorsqu'ils ont répondu à quelques questions en situation de recherche, ces réponses sont partielles, comportent des formes allusives, des descriptions, des observations.

Comme cela a été dit plus haut, les élèves disent que lorsqu'ils ne parviennent pas à trouver les réponses aux questions posées dans les activités étudiées ici, ils copient la correction collective, ce qui est construit collectivement ou par l'enseignant seul. Cependant, comme ils ne maîtrisent pas le vocabulaire utilisé pour comprendre, analyser et partager la connaissance disciplinaire visée, ils ne s'approprient pas ce qui est contenu dans la correction collective même. C'est pourtant cette correction qu'il leur sera demandé d'apprendre, de restituer ou d'utiliser. Dès lors, les éléments de connaissance qui sont à apprendre pourraient être vus comme les pièces éparses d'un puzzle que les élèves ont du mal à reconstituer pour que l'ensemble soit opérationnel d'un point de vue scolaire.

Ces formes de travail véhiculent donc un paradoxe dans la mesure où les élèves sont en position de répondre à certaines questions, que ce soit dans les situations d'apprentissage comme d'évaluation, alors même qu'ils n'ont pas compris la fonction de ces questions, ne maîtrisent pas les éléments de vocabulaire ou les concepts qui pourraient les aider à mettre en œuvre l'ensemble de ces activités écrites. De plus, la perception et la saisie, par exemple, de quelques points saillants de l'histoire de l'Humanité permet de pointer des manifestations et non d'expliquer aux élèves le phénomène d'évolution des techniques, ni ses raisons. C'est une manière ici pour dire clairement aussi qu'il n'y a pas opposition entre savoir et compétence, entre récit et problématisation mais complémentarité dans la construction des conditions de la compréhension des phénomènes. Si les élèves apprennent c'est pour aller au-delà de la récitation et de la restitution, c'est pour construire des raisonnements, pour (se) questionner, pour comprendre et apprendre à comprendre, comme le préconisent les programmes. La question de l'activité mise en œuvre par les élèves se situe donc au-delà du travail sur document. Ainsi, tout à fait paradoxalement, le type d'activité scolaire étudié ici, en

situation d'apprentissage ou d'évaluation, tel que les élèves se l'approprient, laisse le champ libre à des productions telles que celles que nous venons d'étudier.

Par ailleurs, la nature des informations qui sont données aux élèves, pour semble-t-il les aider à se représenter ce qu'ils sont censés savoir faire en fin de module d'apprentissage n'est pas suffisante, si toutefois ils les lisent. À plusieurs reprises, nous avons pu lire ce qui était énoncé dans un petit document rédigé à l'adresse des élèves, collé dans leur cahier ou rédigé en préambule de la leçon ou de l'évaluation. Cet écrit listait l'ensemble des compétences à acquérir au long de la séquence et dont il fallait faire preuve à la fin, comme l'exemple ci-dessous :

En troisième en géographie : "*Fiche d'aide à la préparation du contrôle : de la ville à l'espace rural : un territoire sous influence urbaine*".

Vocabulaire à connaître : Aire urbaine / Pôle urbain / Couronne périurbaine / Migrations pendulaires / Périurbanisation / Développement durable / Eco-quartier / Croissance urbaine / Étalement urbain / Espace rural / ZRR / Conflit d'usage.

Compétences :

- ▲ Répondre à des questions simples
- ▲ Rédiger un développement cohérent
- ▲ Maîtrise de la langue française
- ▲ Lire et employer différents langages : textes, graphiques, cartes, images...
- ▲ Travail sur document : savoir identifier, analyser, dégager le sens et porter un regard critique sur un document.
- ▲ Avoir des connaissances et des repères relevant de l'espace et du temps.

Le contenu de ces consignes de travail, qui peut être identifié par l'enseignant comme une aide à la préparation ne donne pas aux élèves les informations précises, éclaire peu sur l'activité langagière et cognitive attendue dans l'activité en question et visée dans les programmes⁴⁷. Les éléments qui pourraient expliquer à

⁴⁷ Les programmes de 2008 : Habiter la France : De la ville à l'espace rural, un territoire sous influence urbaine. **Les aires urbaines** La très grande majorité des habitants de la France vit dans une aire urbaine. La croissance urbaine s'accompagne de l'étalement spatial des villes (périurbanisation) en lien avec une mobilité accrue des habitants. Les espaces ruraux A la fois espace de vie, de travail et de récréation pour les citoyens comme pour les ruraux, l'espace rural se transforme et connaît des conflits d'usage. **DÉMARCHES** Une étude de cas : une grande question d'aménagement urbain. Une étude de cas : un parc naturel national ou régional. Ces deux études débouchent sur une mise en perspective du phénomène d'urbanisation à l'échelle du territoire national en intégrant le rôle des acteurs et les grandes problématiques du développement durable. **CAPACITÉS** Localiser et situer les dix premières aires urbaines sur une carte du territoire national. Décrire et expliquer: - le processus d'étalement urbain, en lien avec les mobilités. Un conflit d'usage entre différents acteurs.

l'élève comment réfléchir à donner des raisons au phénomène qui lui est soumis sont absents. Si ce qui est regroupé, sous le terme de compétences, recouvre des activités qualitativement différentes et ce qu'il est attendu que les élèves réalisent, cela laisse dans l'ombre ce qui est attendu en termes de compréhension et d'explicitation, c'est-à-dire ici comprendre et expliciter les raisons et les conséquences complexes de l'étalement urbain et la manière dont cela affecte les zones rurales. Ces informations se voulant claires relèvent pourtant d'une forme d'opacité, (Barrère, 2003).

Interrogé sur cette partie, l'élève ne sait pas expliquer ce que l'on attend de lui hormis le fait qu'il devait apprendre par cœur des définitions qu'il a, par ailleurs, su restituer en contrôle, soulignant à nouveau la différence entre ce qui est attendu de lui et ce qu'il comprend qu'il doit faire. Il est peut-être conforté en cela par le fait que les consignes concernant le travail à réaliser à la maison, telles que libellées dans leur agenda, se résument souvent à « apprendre. », ce qui représente une différence qualitative, d'un point de vue cognitif, entre ce qui est donné en termes de consigne de travail personnel, et ce qui sera à mettre en œuvre au cours de l'évaluation.

Il est implicite dans la liste des compétences ci-dessus par exemple, que les définitions sont considérées par les enseignants comme des outils que les élèves doivent connaître pour ensuite être capables d'étudier les documents et de construire des réponses argumentées. Pour ces élèves cela n'est pas le cas. Les espaces de socialisation dans lesquels ces élèves ont grandi conditionnent la forme de leur travail personnel, (Kapko, 2015), mais aussi ce qu'ils vont activer, mobiliser en classe en dehors de consignes explicites sur ce qu'il s'agit de travailler.

Ainsi, au moment de la préparation du travail personnel, avant l'évaluation, la différence de la qualité d'apprentissage s'accroît, creusant des écarts déjà existants entre les élèves. Parallèlement aux difficultés liées au traitement cognitif et langagier des activités écrites, c'est le caractère peu explicite des consignes à propos des savoirs à construire et/ou à mobiliser qui met hors de portée la tâche à réaliser. C'est aussi la nature de l'activité scolaire qui est à construire qui joue un rôle dans la nature des apprentissages construits et des productions écrites des élèves. En effet, **c'est dans les écrits qu'ils produisent que leur difficulté à**

mobiliser et à construire ce qui est attendu en classe **est la plus manifeste**, même si certains disent qu'ils réalisent le travail personnel demandé par les enseignants. Comment ces élèves s'acquittent-ils de cette tâche quand il s'agit d'écrire des réponses à des questions qui attendent une argumentation ou au moins une explication? Les éléments recueillis montrent que les élèves qui nous intéressent n'identifient pas ce qu'il faut mettre en œuvre ni ne mobilisent les savoirs nécessaires. La compréhension de ce que ces élèves écrivent donne des indices complémentaires sur la nature de leurs difficultés.

3.2.2 Écrire avec des documents et/ou des savoirs : un obstacle

Conformément aux éléments théoriques retenus dans le chapitre précédent, la rédaction d'écrits dans lesquels les élèves vont avoir à expliciter ce qu'ils comprennent, à formuler ce que les supports de travail contiennent, à interpréter la ou les demandes formulées, constitue un exercice difficile pour au moins trois raisons :

- ▲ L'écriture s'appuie sur la représentation que l'élève a construite de ce qu'il a lu qui *"suppose qu'il soit capable de connecter et d'intégrer l'information qu'il est en train de lire avec celles qu'il a lues précédemment et avec les connaissances dont il dispose. Cela suppose qu'il opère un tri pour conserver en mémoire les éléments qu'il juge importants et rejette les autres. Cette démarche de tri intégratif est bornée par les limitations des capacités attentionnelles et de sa mémoire de travail, mais aussi par les standards de cohérence qu'on tente de maintenir dans une situation de lecture. S'il peut utiliser une grande variété de standards, deux d'entre eux se révèlent particulièrement décisifs pour la construction d'une représentation mentale cohérente : la cohérence causale et la cohérence référentielle."*, (p.25, Cèbe et Goigoux, 2014). Ces propos qui se focalisent plus principalement sur la compréhension de récit sont parlants pour analyser l'écriture de réponses écrites des élèves, dans les situations qui nous intéressent. En effet, les

élèves doivent construire leur compréhension des contenus des documents dans leur globalité mais aussi au fur et à mesure des questions proposées, pour en synthétiser l'essentiel, au regard des savoirs qui sont à mobiliser au cœur de l'activité. Enfin, ils doivent interpréter ce que les questions appellent en termes de réponses.

- ▲ L'écriture est un exercice qui appelle un entraînement spécifique car au-delà de la compréhension que l'élève a de ce qu'il doit construire, comme nous venons de l'évoquer. Il s'agit pour lui de rendre compte de ce qui a été compris de la situation en jeu, c'est-à-dire de rendre compte de la manière dont il se la représente pour lui-même.
- ▲ Enfin, l'écriture ne rendrait compte qu'imparfaitement de ce qui est compris puisqu'écrire est un exercice d'une complexité importante, (Goody, 2007 ; Olson, 2010) mais aussi parce que cette activité de mise en relation resterait éloignée des manières de faire et de dire des élèves issus des milieux populaires dans le contexte scolaire contemporain, (Bernstein, 1975 ; Bautier et Rayou, 2013).

Dans les écrits étudiés, alors qu'il s'agit de formaliser ce qui a été prélevé dans les documents, de reformuler ce qui a été compris ou de synthétiser ce qui a été collecté et écrit dans le cours, les élèves écrivent des phrases courtes voire tronquées, nous l'avons dit, utilisent une langue peu précise ou n'écrivent rien. La nature des écrits construits est tributaire de ce que les élèves ont tiré de la lecture des documents dans les étapes décrites plus haut et de ce qu'ils se représentent qu'ils doivent réaliser.

Dès lors, ce que les élèves font effectivement montrent que l'activité cognitive et langagière qu'ils mettent en œuvre pour raisonner, pour écrire, pour se représenter le monde et comprendre différents systèmes de représentation n'est pas de nature à leur permettre de réaliser les productions visées dans ces activités. Ces difficultés sont vraisemblablement renforcées par le fait, comme les éléments de corpus le montrent, que les élèves ne savent pas ce qui est attendu d'eux, les programmes sont flous et les indications et les consignes de travail données sont peu explicites voire contre productives. Comme nous l'avons dit plus haut, quand ils doivent tenter

d'expliquer, de trouver les réponses à partir des documents qu'ils ont sous les yeux avec ou sans l'aide du chercheur ils répondent de manière partielle et/ou répètent souvent "*je ne sais pas*" et ce, alors même qu'ils cherchent à construire une réponse à la question. Quand ils expriment ce qu'ils comprennent ils le font avec leurs propres connaissances, **les éléments qu'ils ont extraits des documents au cours du questionnement, le vocabulaire qu'ils ont mémorisé, les savoirs travaillés en cours ne sont pas mobilisés pour concevoir une synthèse même courte.**

Elève D : (CE2, Document d'évaluation en sciences sur l'étagement de la végétation suivant l'altitude et l'exposition)⁴⁸

. Question : « Explique pourquoi les sapins sont situés plus en altitude que les arbres qui perdent leurs feuilles en automne. »,

. Réponse écrite de l'élève: « parce qu'en haut il fait trop froid ».

La nature des évaluations renforce le caractère peu explicite des situations et des activités proposées. Les réponses approximatives sont tolérées et ne font pas l'objet d'une correction de sorte que ce que les élèves mobilisent ne leur permet pas de construire les savoirs ni de faire évoluer les formes langagières qui sont les leurs même après la correction. Cette manière de faire entrave pour certains élèves l'élaboration de connaissances spécifiques et contribue certainement à creuser les différences d'apprentissage entre les élèves. D'une part, la nature des échanges langagiers dans la classe fait que "*dans une conversation qui a toutes les apparences de la conversation ordinaire, certains élèves, que leur mode de socialisation familiale ne prédispose pas à identifier sa visée instituée, d'autant plus discrète qu'elle est implicite, sont susceptibles de s'en tenir à cette simple dimension conversationnelle*", (p.31, Delarue-Breton, 2016). D'autre part, la tolérance vis à vis de l'approximation des formulations des élèves dans la tournure des phrases des leçons et des évaluations y compris pendant les corrections font, pour certains élèves, écran aux manières de faire et de dire qui sont nécessaires pour répondre aux questions. Pour rappel, les difficultés rencontrées par ces élèves prennent appui sur deux composantes :

⁴⁸ Annexe page 619 et suivantes.

- ⤴ ils mettent en œuvre des opérations cognitives comme le repérage et l'identification, qui ne sont pas suffisantes pour atteindre les objectifs visés,
- ⤴ ils emploient dans les exercices, comme dans les évaluations, des formes linguistiques du quotidien et non notionnelles ou conceptuelles pour soutenir la construction des connaissances, la compréhension des phénomènes, formes nécessaires à la construction des savoirs, dans les situations proposées.

Elève D (CE2, Document d'évaluation en sciences sur l'étagement de la végétation suivant l'altitude et l'exposition)

- *Question : « Cite deux points négatifs concernant le tourisme. »*
- *Réponse écrite de l'élève: « le ski et la luge ».*

Cet exemple de formulation elliptique montre comment ce type de réponse ne permet pas à l'enseignant de cerner si l'élève a compris le phénomène. Il n'est pas possible d'évaluer au travers de cet écrit si l'élève a réellement une compréhension des raisons pour lesquelles ces éléments peuvent avoir une influence négative sur l'environnement. L'absence de développement qui aurait pu (dû?) être suscité par la consigne "explique pourquoi" ne permet pas aux élèves de construire de réponses explicites. **La mise en relation des mots, des phénomènes et des exemples n'est pas visible dans les écrits des élèves.** L'acceptation par les enseignants de ce type de réponse minimale, peut avoir, pour effet durable, de maintenir les élèves les plus en difficulté éloignés des objectifs visés dans et par ces activités scolaires, et contribue donc aussi au phénomène de différenciation passive, (Rochex, 2011). C'est pourtant cette activité langagière, cette mise en mots de ce que les élèves auront compris et appris du cours, des documents, des textes, des questions abordées qui permettraient aux enseignants d'intervenir en précisant, en argumentant, en montrant quoi faire, dire et pourquoi. Il y a comme un paradoxe entre le niveau d'exigence en termes de savoir et d'activité requis pour travailler dans les situations de travail scolaire étudiées et ce qui est généré par ces mêmes situations voire accepté en termes de formes langagières et de contenus de connaissances dans les écrits des élèves.

Elève A (en 3^{ème})⁴⁹ : Evaluation en géographie "le territoire national et la population"

Un fond de carte est proposé sur lequel l'élève doit placer le nom des mers et océans, des pays voisins de la France. Il s'agit aussi de compléter les éléments de la légende en identifiant les éléments figurés sur la carte, de compléter le nom de la zone climatique représentée et de donner un titre au croquis.

L'élève a repéré la Suisse, l'Espagne, repéré l'Océan Atlantique, la Mer Méditerranée et la Manche. Il a nommé ce croquis "La France son climat et ses pays frontaliers", titre que l'enseignant a commenté par un "bof" et auquel la correction préfère celui de "la France, finistère de l'Europe".

Dans un deuxième temps, l'élève répond aux questions :

. Qu'est-ce que le solde migratoire ? (1point) Le solde migratoire est les personnes viennent d'autres pays pour s'installer dans un autre pays".

. Qu'est-ce que l'héliotropisme ? (1point) L'héliotropisme est la migration en été dans le Sud. (Quand on part en vacances).

. Qu'est-ce que la densité ? Quelles sont les zones les plus densément peuplées ? (3 points) La densité est si il y a beaucoup d'abitant ou pas beaucoup. Les zones les plus peuplées sont Paris, Marseille, Lyon."

À la suite de ces quelques questions portant sur la restitution de définitions, l'élève doit rédiger : *Dans une réponse développée, expliquez pourquoi le territoire français peut-il être considéré comme un territoire attractif ? (5 points)*

Le territoire français est attractif car l'hiver les stations de ski attirent les touristes et l'été il y a la mer.

Pour répondre aux questions, l'élève doit s'appuyer sur les éléments travaillés en cours afin de compléter une carte, restituer des définitions pour commenter, argumenter et montrer qu'il a compris la spécificité du territoire national. Les formes et questions proposées sollicitent le recours à la mémoire, la construction de phrases pour expliciter et argumenter son propos. Il est probable que comme cela a été décrit plus haut, les activités scolaires n'habituent pas les élèves à écrire des raisonnements, à faire des liens entre les documents, les contenus de cours, les

⁴⁹ Annexe page 610.

définitions travaillées car, en fin de collège, les mises en œuvre réalisées par les élèves ne diffèrent guère des manières de faire des élèves de CE2 rencontrés.

Les élèves que l'École considère en difficulté le sont, en particulier, parce qu'ils sont à la surface de la compréhension des attendus du fait des activités mises en œuvre autorisant des réponses à minima et qui ne sont pas suffisamment explicites sur ce qu'elles attendent que l'élève réalise. De plus, les approximations, présentes dans les cahiers des élèves, sont préjudiciables à la qualité de leurs acquisitions scolaires à tous les niveaux de l'apprentissage et de la scolarité obligatoire. Le décalage cognitif et langagier entre les premières questions, (valant peu de points) et la ou les dernières (qui en valent davantage) est très important.

Un dernier exemple, en classe de 5ème, en histoire, montre la difficulté du travail à réaliser par l'élève, à la suite d'une série de questions, concernant le commerce des épices au Moyen Âge. Après avoir été sollicité pour répondre à des questions référées explicitement aux documents contenant les réponses, il s'agit de "se mettre à la place" d'un marchand vénitien, pour répondre à la question suivante : "Vous êtes un commerçant vénitien du XIII ème siècle et vous faites le commerce de ces épices. Raconter votre commerce. ».

L'élève n'a pas réalisé ce travail. L'activité langagière et cognitive requise pour répondre à cette question est très différente qualitativement de la plupart des exercices dont les élèves sont familiers. Ce type d'activité conjugue un certain nombre de difficultés pour les élèves, car il exige d'eux la mise en œuvre de "positionnements" antagonistes :

- Être dans le quotidien d'un personnage, dans ce qu'il a de commun avec chacun d'entre nous, ce qui peut trouver une résonance chez les élèves mais aussi leurrer ceux qui ne prennent pas le recul nécessaire pour faire la distinction entre le quotidien de tous, le leur et celui du marchand vénitien de l'époque. Et cela d'autant plus que le terme "raconter" ne met pas l'accent sur la focale historique qu'il s'agit d'utiliser pour rédiger le texte attendu.
- S'imaginer marchand au Moyen-Âge et décrire son quotidien réclame la mobilisation des connaissances, censément construites pendant le travail sur cette double page, mais aussi des connaissances historiques construites

préalablement dans la scolarité.

- Enfin, il faut avoir une maîtrise importante des contenus historiques de manière générale et maîtriser les formes langagières narratives pour construire l'écrit demandé.

Le "jeu" ici, s'appuie sur la volonté d'impliquer les élèves, en les plongeant dans une situation qui ressort en quelque sorte d'un jeu de rôles qu'ils devront nourrir de leurs connaissances historiques. Il s'agit, pour les élèves, d'écrire une description et un récit introduisant une dimension historique afin de montrer qu'ils ont compris les savoirs contenus dans le document et ce qu'il était question de construire dans la suite des réponses aux questions successives précédentes. **Cet exemple illustre ce que recouvre la réalisation des écrits scolaires étudiés.**

Si ce type d'exercice semble correspondre aux visées de l'école contemporaine, il semble aussi construire les conditions de la difficulté d'apprentissage pour une partie des élèves.

Ces exemples sont les manifestations des évolutions curriculaires pouvant engendrer des difficultés pour certains élèves. Les consignes des exercices s'appuient sur la mise en œuvre d'activités cognitives et langagières qui ne vont pas de soi. Elles s'appuient sur la mobilisation de la mémoire, de l'attention, la sélection et la hiérarchisation des informations pertinentes et leur organisation dans un écrit donné. Nous pensons que ce sont ces éléments de construction de réponses écrites qui constituent une difficulté pour les élèves rencontrés qui n'identifient pas ce qu'il est question de faire ni comment, dans ces activités scolaires où ces acquisitions ne font pas partie du programme.

3.3 CONCLUSION DU CHAPITRE

Les mises en œuvre et le contrôle des situations d'apprentissage et les activités écrites étudiées ici révèlent un écart important entre l'activité cognitive et langagière mise en œuvre par les élèves rencontrés ici dans les activités étudiées et les visées de programmes citées dans le deuxième chapitre. Afin d'identifier ce qui est visé et

de le mettre en perspective avec ce qu'ils mobilisent, il est utile d'identifier ce que les situations scolaires étudiées nécessitent en termes d'opérations mentales successives et quelquefois concomitantes. Nous retenons celles qui font le plus difficulté :

Balayer visuellement le document de manière globale, repérer et lire le titre, le(s) sous-titre(s), les indices typographiques et la nature des différents documents ou supports visuels puis la liste de questions successives. Implicitement, il s'agit donc, pour l'élève, **d'approcher puis d'identifier le sujet en considérant visuellement les différents constituants et de les mettre en mémoire**. Réciter des connaissances et des définitions, nommer des éléments sur des cartes ou des images, légènder des dessins... Ce sont des activités qui vraisemblablement font difficulté à certains élèves selon qu'ils les mettent en relation avec des connaissances du domaine disciplinaire réfèré ou pas, selon qu'ils repèrent que les documents présents sont rassemblés pour répondre à une question posée, qui est elle-même en relation avec le titre, ce qu'ils oublient souvent.

Opérer un va et vient entre les questions, les supports et ce que l'élève est censé savoir. Soulignons que le plus souvent, ces questions sont directement et explicitement reliées au document. Si la réponse peut être effectuée par simple prélèvement d'indices, implicitement, l'élève doit garder en mémoire le cadre général mais aussi les éléments prérequis pour comprendre, pour répondre à toutes les questions, mais aussi repérer les liens entre les documents et le savoir visé tout en utilisant le vocabulaire de la discipline. L'ensemble des opérations mentales à mettre en œuvre s'appuient donc sur la compréhension globale de l'écrit, sur une mise en mémoire et, sur une première mise en réseau des différents contenus voire une hiérarchisation des questions et des tâches proposées dans l'activité. Cependant, les entretiens et l'étude des écrits des élèves montrent qu'il leur est aussi possible de répondre sans qu'ils fassent de lien avec le sujet de départ, sans qu'ils mettent en réseau les différents documents et enfin sans qu'ils aient même tout à fait compris le contenu de ces documents.

Mémoriser et, ou rassembler les contenus des réponses à chaque question pour construire une réponse synthétique, expliquer et conclure pour construire le savoir visé dans l'activité scolaire, pour comprendre le phénomène

dont il est question ou pour rendre compte de ce qui a été étudié et compris dans le cadre d'une évaluation. Quelquefois, l'élève est sollicité pour donner son opinion sur la situation, la question ou le problème posé. Il est à noter qu'aucun des élèves interrogés ne fait référence à l'objectif intellectuel de l'exercice. Pour les plus jeunes d'entre eux, le travail à réaliser se limite à la construction de réponses à des questions données qu'ils considèrent isolément. La dimension cognitive et langagière de l'activité mise en jeu dans cette dernière modalité montre comment **la construction du savoir et la compréhension de l'activité à réaliser sont alors dévolues à l'élève, comme la construction d'un savoir par et dans l'activité.**

Or, les éléments tirés des entretiens et des réponses écrites des élèves enquêtés montrent qu'au cours des différents temps ou formes de travail, ils peuvent travailler et répondre en étant « à la surface » de l'activité, ce que Bautier et Rayou (2013) appellent le registre scolaire à minima. Nous en concluons que la mise en œuvre des stratégies nécessaires pour saisir les phénomènes étudiés, n'est pas une évidence partagée par tous, loin s'en faut. Les enjeux littéraires de ces situations ne sont pas perçus par tous.

Le traitement langagier et cognitif mis en œuvre dans ces activités montre qu'il y a peu voire pas d'évolution entre les réponses de ces élèves de CE2, de cinquième ou de troisième, dans le contexte scolaire contemporain. **Les habitudes installées dès le primaire en termes de compréhension des situations de travail sont durablement inefficaces d'autant qu'elles ne sont pas mises en cause dans les activités ni dans les corrections.** Les élèves donnent aux exercices et aux documents, le sens qu'ils construisent à partir de ce qui leur a été appris ou plutôt de ce qui ne leur a pas été explicité.

Les difficultés des élèves rencontrés, sont d'autant plus importantes que les différentes activités de compréhension de textes telles qu'elles semblent souvent mises en œuvre dans les classes, (la prise d'indices et la réponse à des questions ciblées en sont emblématiques) montrent leur inefficacité quand il s'agit d'analyser les textes pour en tirer les éléments utiles à la résolution du problème ou de la question et ensuite de produire un écrit.

Comme ces activités de prélèvement d'indices prédominent dans la scolarité, (Cèbe

et Goigoux, 2014), les élèves mobilisent ce qu'ils ont l'habitude de mettre en œuvre en termes de compréhension de texte. Cela n'est pas efficace pour traiter les informations et encore moins pour se représenter ce que l'ensemble des documents peuvent apporter sur le sujet qu'il est question de travailler, (Crinon, 2011). Nous avons pu voir que la nature des écrits que les élèves rédigent dans leurs cahiers, classeurs et au cœur de leurs évaluations, ne leur permet ni de mettre en forme ce qu'ils ont compris, ni ne les aide à construire la représentation du sujet travaillé. La qualité de l'institutionnalisation de la connaissance au moment de la correction oscille entre deux extrêmes dans les cahiers des élèves : une trace lapidaire ou imprécise que les élèves ont rédigée et qui n'a pas toujours été corrigée ou une trace élaborée qui porte la marque de la pensée disciplinaire formulée par l'enseignant. La première ne permet pas de construire le savoir visé dans les programmes, la deuxième est distante de ce que les élèves ont construit pendant l'activité et leur reste, en quelque sorte, obscure.

À partir de ces premières analyses, les questions suivantes émergent : lorsque l'on évoque la construction d'un savoir à partir d'une activité scolaire écrite, de supports de travail écrits, comme ceux que nous avons étudiés ici, que va-t-on évaluer au terme du travail? Les savoirs mobilisés, récités ? La mémorisation des contenus des documents, des contenus des réponses successives ? La capacité à prélever des indices? À construire un savoir spécifique à partir de tout cela ? À lire ces documents et à les mettre en relation? Ou enfin à synthétiser l'ensemble ?

Ce sont des productions qui sont très différentes d'un point de vue qualitatif, d'un point de vue langagier, d'un point de vue cognitif. Leur réalisation conditionne la nature de l'apprentissage effectué.

Les éléments étudiés montrent que les situations d'apprentissage basées sur des supports de travail étudiés, les documents écrits discontinus analysés, (Bautier et Delarue, 2013 ; Pisa, 2012) et/ou les situations d'évaluation qui fonctionnent sur les mêmes modalités, masquent aux élèves des milieux populaires les plus en difficulté, les enjeux des activités mises en œuvre, conformément à la littérature scientifique sur le sujet et tout particulièrement aux travaux du laboratoire Circeft-Escol.

De plus, **le travail mis en œuvre, à partir de ces situations, entretient, voire**

crée chez les élèves qui ont été interrogés, l'idée que tout peut être dit et fait à partir des documents et que donc il serait accessoire voire inutile d'apprendre ou de comprendre le cours pour réussir l'évaluation, ce qui les tient d'autant plus éloignés de ce qui est attendu d'eux. Et cela d'autant plus que l'apprentissage par cœur, que certains mettent en œuvre, ne leur permet pas de réussir l'évaluation. Ainsi, la notion de malentendus développée dans différents travaux d'Escol fait ici écho. Ce sont bien les contraintes littératiées de ces situations qui mettent, dans le contexte scolaire actuel, les élèves en difficulté. Les activités les apprentissages réalisés par les élèves montrent « (...) *la nécessité pour l'école de permettre à tous de "traiter" la pluralité des documents numériques et papier dans une forme devenue aujourd'hui délinéarisée et plurisémiotisée (ce qu'évalue PISA) a conduit enseignants, auteurs de manuels, d'albums de littérature de jeunesse à utiliser et produire des supports de travail qui sont eux-mêmes extrêmement complexes. Ils convoquent en effet des systèmes sémiotiques variés, des contenus divers et pas toujours des contenus de savoirs, qui brouillent les pistes de compréhension* ». (p.3, Bautier et Rayou, 2013). Ces élèves qui sont en difficulté réelle, mettent en œuvre des opérations mentales qui ne permettent pas la construction des compétences et des savoirs visés. **La question de la nature des activités scolaires écrites ainsi que la question de la nature de l'activité cognitive et langagière mise en œuvre par les élèves dans les productions écrites sont donc au centre de cette recherche.**

Ces éléments conjugués donnent des indices de ce qui fait difficulté et obstacle à un apprentissage pour les élèves issus des milieux populaires et probablement pour bien d'autres. Cette pré-enquête montre que ces situations de travail sont une source de difficulté pour les élèves repérés comme étant en difficulté scolaire. La démarche exigeante, qui consiste à placer l'élève en tant qu'artisan de ses propres connaissances, en apprenti chercheur, si elle a une véritable légitimité intellectuelle dans le monde contemporain, ne peut s'affranchir du principe de l'apprentissage et de l'éducabilité. **Or, dans les situations étudiées, les élèves restent deux fois à la porte de cet apprentissage : dans un premier temps, à la porte de la compréhension de ce qui est contenu dans les situations de travail et dans un deuxième temps à la porte de la compréhension de ce qui est à construire**

à partir de ces documents ou des questions posées. En effet, les activités proposées favorisent une focalisation sur la tâche, (Bautier et Goigoux, 2004) alors que les situations d'institutionnalisation ne sont pas suffisamment construites de manière à structurer les contenus travaillés en termes de "connaissances sur", de "connaissances sur le comment". Certains élèves décodent l'implicite des situations, des questions et peuvent s'engager activement avec le maître dans des échanges seconds, (Bautier et Goigoux, 2004), les autres n'y parviennent pas, le plus souvent, parce que les situations d'apprentissage proposées ne leur permettent pas. En l'absence d'un enseignement scolaire explicite, c'est ce que les élèves auront rencontré au cours de leur socialisation qui sera déterminant dans la nature de la compréhension et de la mise en œuvre du travail scolaire.

Ces élèves ne sont pas en difficulté quand il faut restituer des savoirs appris (définitions, cours ...), prélever des informations contenues dans les documents, identifier ce qui est contenu dans tel ou tel document...y compris quand ils n'en comprennent pas la teneur.

Ces élèves sont en difficulté dès lors qu'ils doivent expliciter, rédiger une synthèse ou résumer ce qui a été compris dans un ou des documents ; quand ils ont à répondre à une ou des questions qui s'appuient sur une synthèse de connaissances. Ils n'identifient pas les enjeux cognitifs liés à ces travaux scolaires. Au-delà des problèmes que les élèves rencontrent dans leur travail scolaire actuel, sont donc lisibles les habitudes du travail scolaire qu'ils ont acquises au cours de leur parcours scolaire ainsi que les manières de réaliser ce travail scolaire en relation avec leurs orientations socio cognitives. Par ailleurs, au cœur des situations dans lesquelles ces élèves doivent donner leur avis ou livrer leur propre analyse et donc mobiliser les savoirs travaillés, ils utilisent les formes langagières qu'ils maîtrisent quotidiennement, ce qui ne leur permet pas véritablement de penser la situation comme cela est visé dans les programmes.

C'est donc bien la question des écrits scolaires, en tant que genres ayant pour fonction de rendre compte de ce que les élèves comprennent et apprennent dans l'école, qui est soulevée ici bien au-delà du travail sur document composite. C'est donc la mise en relation entre les savoirs et le ou les phénomènes étudiés qui est l'enjeu de ces activités scolaires écrites.

Ce sont les pratiques langagières sur lesquelles s'appuie la production de ces écrits qui sont mises en lumière. Découvrir, apprendre et utiliser des savoirs scientifiques dans des situations conçues à cet effet, exigent des élèves un positionnement symbolique spécifique d'"élève penseur" et des pratiques langagières spécifiquement scolaires. Cette volonté est le reflet de la confiance en la capacité des élèves à réfléchir mais aussi de l'ignorance ou de l'indifférence à la construction sociale de cette manière de faire et de dire, (Bernstein, 1975). Prendre la parole, donner son avis, construire à l'oral, et à l'écrit plus rarement, la compréhension de tel ou tel sujet requièrent un positionnement symbolique d'individu-élève qui argumente. C'est une dimension symbolique particulière qu'il s'agit de mobiliser dans les situations de travail scolaire contemporain, c'est-à-dire dans le registre scolaire.

À la suite de la pré-enquête, la recherche au cœur de cette thèse porte **donc sur les activités scolaires dans lesquelles l'élève construit ou organise des connaissances à partir d'une question, avec ou sans documents écrits. C'est pourquoi il s'agit d'analyser des écrits produits par les élèves, au sein desquels ils doivent écrire ce qu'ils comprennent mais il s'agit aussi d'étudier les commentaires qu'ils produisent à propos de leur travail scolaire, afin de comprendre si les difficultés repérées et décrites dans ce chapitre persistent en fin de scolarité obligatoire et en lycée, chez les élèves raccrocheurs, donc motivés dans leurs apprentissages.**

DEUXIÈME PARTIE

**ÉTUDIER LES PRODUCTIONS LANGAGIÈRES DE L'ÉLÈVE : CADRE
THÉORIQUE, PROBLÉMATIQUE ET MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE**

CHAPITRE 4 LE CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE :

SOCIOLOGIE DU LANGAGE ET INÉGALITÉS SCOLAIRES

L'analyse des écrits des élèves issus des milieux populaires, conduite dans le chapitre précédent, nous a permis d'identifier que ces élèves ne savaient pas que, dans les exercices étudiés, il s'agissait de réfléchir et d'écrire avec des savoirs, c'est-à-dire de mettre en œuvre une activité cognitive et langagière spécifique.

Pour construire les critères d'analyse de la recherche, nous nous appuyons sur les travaux de Vygotski (1997) et de Bruner (1996) qui considèrent que les modes de socialisation, c'est-à-dire les expériences, émotions, valeurs que les élèves vivent, construisent leur manière d'envisager le monde et les objets. Le processus de développement de l'individu est socialement caractérisé, il résulte donc de la combinaison entre les éléments internes à l'individu et les éléments externes qu'il rencontre dans les milieux dans lesquels il vit. Nous considérons, de plus, avec Bernstein (1975), Vygotski (1997) et Bruner (1996) que les modes de socialisation (familiaux et scolaires), les socialisations langagières, auxquelles l'individu prend part, influencent sa construction en tant que sujet, dans le sens qu'ils donnent aux objets du monde, aux expériences, émotions qu'il vit, et donc construisent son rapport au monde.

Nous pensons encore, avec Bernstein (1975) et Bourdieu (1987) que les modes de faire et de dire construits par et chez les individus prenant forme dans des modalités socialement configurées, le rapport au monde des individus est socialement différencié. Avec Bautier (1995), nous pensons que la manière dont les élèves interprètent les situations scolaires est influencée par leurs pratiques sociales et, spécifiquement, leurs pratiques langagières. Cette interprétation est dépendante de la signification que l'élève donne à la situation à laquelle il prend part et dans laquelle il agit. Dans le contexte scolaire contemporain, tel qu'étudié dans le chapitre deux de cette thèse, alors que les compétences qui sont fortement sollicitées à l'écrit dans les activités scolaires, sont peu enseignées, ce sont les socialisations familiales et scolaires qui vont influencer ce qu'il met en œuvre dans

les exercices écrits, objets de notre étude. Le rapport à l'écrit des élèves étant lui aussi socialement construit, cette recherche considère que l'étude des travaux écrits scolaires donne des informations sur la nature de ce que les élèves, issus des milieux populaires, savent et produisent en termes d'apprentissages scolaires. En conséquence, dans ce chapitre, nous allons présenter en quoi le développement de l'individu est considéré, avec Vygotski, comme étant socialement structuré ; avec Bruner et plus particulièrement Bernstein et Bautier, comment le langage, les modes de socialisation langagière jouent un rôle dans ce développement et dans la construction de la signification des objets du monde.

4.1 LES ACTIVITÉS SCOLAIRES ET L'ÉLÈVE, SUJET SOCIALEMENT CONSTRUIT

4.1.1 Savoirs scolaires et rapport au monde

L'élévation du niveau des exigences scolaires implique que les élèves mobilisent des savoirs pour raisonner dans leur travail quotidien, dès l'école primaire, comme nous l'avons écrit plus haut. Ce n'est pas cette élévation curriculaire qui est discutée en soi, mais le contexte d'enseignement actuel qui est peu explicite sur ces questions, génère des conséquences importantes en termes d'apprentissage socialement différencié comme nous l'avons vu plus haut, (Bautier et Goigoux, 2004 ; Rochex, 2011).

Les activités scolaires écrites qui sollicitent une activité cognitive et langagière spécifique, nécessitent un traitement littératié, s'appuient sur un travail de raisonnement, réclament de l'élève qu'il aille au-delà de la restitution de connaissances. Elles sont considérées par conséquent comme un exercice difficile qui s'assoit sur la maîtrise de concepts c'est-à-dire sur la signification que l'élève donne aux savoirs scolaires dans sa manière de comprendre le monde et les objets qui l'entourent, (Vygotski, 1997). Dans la perspective développée par Vygotski,

nous considérons que le développement de l'individu s'organise du social vers l'individuel, de l'externe vers l'interne, dans un contexte culturellement, socialement, historiquement situé. C'est-à-dire que les différentes manières de se représenter et penser le monde extérieur sont dépendantes de ce qui est internalisé par l'individu. **Ce contexte influence aussi la représentation que l'individu se fait de lui-même et de son action dans cet univers social c'est-à-dire que des enjeux culturels, symboliques et cognitifs se mêlent.** Pour mieux cerner les enjeux et la difficulté de ces exercices écrits étudiés, la compréhension du processus de construction des savoirs par les élèves est un des éléments fondamentaux dans la perspective qui est la nôtre.

Avec Vygotski (1997), nous considérons que les savoirs scolaires sont caractérisés par leur caractère conceptuel et générique et les formes langagières généralisantes qui sont utilisées pour les caractériser. Par formes généralisantes nous entendons que les savoirs scolaires s'appuient sur des notions, des concepts épistémologiquement situés. Ces formes généralisantes sont celles dont l'emploi offre la possibilité de mettre en œuvre un certain travail cognitif et langagier, celui de la décontextualisation.

De sorte que les savoirs que les élèves ont à construire, à manipuler et à utiliser dans ces activités écrites étudiées dans la recherche, sont considérés ici comme des concepts, porteurs d'une histoire culturelle et sociale, exprimés de manière théorique, caractérisés par *"une insuffisante saturation de concret"*, (Vygotski, 1997). Ils sont aussi caractérisés par le rôle qu'ils jouent dans le processus de mise à distance, d'objectivation des objets du monde. Leur maîtrise et leur manipulation s'appuient donc sur la capacité des élèves à les comprendre et à les intégrer dans ce qu'ils comprennent et savent déjà, dans leur propre système de signification des objets du monde. La complexité de ces enjeux dans les activités scolaires est lisible dans les données recueillies lors de la pré-enquête. En effet, l'élaboration et la manipulation de ces concepts sont dépendantes des fonctions psychiques supérieures que sont la mémoire et l'attention volontaire, (Vygotski, 1997). La compréhension, la manipulation, le développement de ces concepts scientifiques se conçoivent au-delà de l'utilisation du mot qui les nomme, c'est-à-dire *"dans les conditions d'un processus éducatif, qui représente une forme spécifique de*

collaboration systématique entre le pédagogue et l'enfant, collaboration au cours de laquelle les fonctions psychiques supérieures mûrissent avec l'aide de l'adulte.", (p.284, Vygotski, 1997). La construction des concepts scientifiques est améliorée quand l'apprentissage se nourrit de l'interaction entre l'adulte et l'enfant. Les savoirs scolaires sont conceptuels, ils disent le monde d'une manière spécifique. C'est cette manière de dire le monde qui nécessite un travail d'appropriation. Cette appropriation prend forme entre autres dans l'écriture comme situation de décontextualisation, (Bautier et Rochex, 1998), elle représente un intérêt tout particulier dans les écrits scolaires que nous étudions.

4.1.2 Modes de socialisation langagière et rapports au monde

Nous référant aux travaux d'Escol et à ceux de Bernstein (2007), le contexte scolaire contemporain étant considéré comme peu explicite, les élèves issus des milieux populaires se trouveraient confrontés à une double difficulté. D'une part, en dehors d'un apprentissage explicite de ce qu'il s'agit de réaliser, dans les activités écrites s'appuyant sur la mobilisation de savoirs abstraits, les élèves vont utiliser ce qu'ils savent déjà faire, ont construit dans et en dehors du processus de scolarisation c'est-à-dire à partir de leur système de signification des objets du monde. Ce sont les constructions antérieures, culturellement et socialement définies qui vont être sollicitées. Les concepts quotidiens ou spontanés, les savoirs non scolaires "*qui ne se développent pas dans le processus d'assimilation d'un système de connaissances, apporté à l'enfant par l'enseignement, mais se forment dans le processus de son activité pratique et de sa communication avec son entourage.*", (p.284, Vygotski, 1997), vont influencer la manière dont les élèves vont s'approprier, en milieu scolaire, les concepts scientifiques qui se caractérisent par leur prévalence abstraite, verbale. C'est pourquoi les activités menées en maternelle jouent un rôle important dans la construction d'un rapport aux objets du monde tel que l'école le privilégie.

Par ailleurs, les modes de construction de chacun de ces deux concepts (quotidien et scientifique) sont considérés par Vygotski comme étant antagonistes : le premier

se construit du concret, de l'expérience vers l'abstrait, la catégorisation c'est-à-dire de l'analyse vers la synthèse, vers la généralisation. Le deuxième concept se construit plutôt du mot, du signe vers ces acceptions concrètes alors même qu'il est défini par une insuffisance de saturation de concret, comme nous l'avons évoqué ci-dessus, (Vygotski, 1997). Prenons l'exemple suivant : si à la question, "Comment roule une voiture ?", un individu répond qu'il doit alimenter son véhicule en essence pour que le moteur de sa voiture fonctionne et un autre que l'énergie dégagée par la combustion du carburant admis dans la chambre, puis comprimé, puis allumé et ensuite brûlé, va transmettre un mouvement aux pistons puis aux roues par l'intermédiaire d'un arbre à cames, les deux réponses ne mobilisent pas le même type de concept.

Dans le cadre des écrits scolaires étudiés, ce sont à la fois la matière qui nourrit le raisonnement et la forme langagière de ce raisonnement qui constituent, en quelque sorte, une double abstraction ou une abstraction doublée. C'est pourquoi l'adulte joue un rôle central auprès de l'enfant, l'enseignant dans notre sujet, dans la construction de ce qu'il ne peut accomplir pour l'instant seul, dans des échanges verbaux signifiants et dans ce que Vygotski nomme la zone proximale de développement, "*le caractère conscient et le caractère volontaire des concepts, ces propriétés qui n'ont pas atteint leur plein développement dans les concepts spontanés de l'écolier, sont entièrement dans la zone prochaine de développement, c'est-à-dire qu'ils apparaissent et deviennent effectifs dans la collaboration avec la pensée de l'adulte*", (p 383, Vygotski, 1997). **Or, les éléments évoqués dans de nombreux travaux et dans la pré-enquête montrent que les élèves n'acquièrent pas ces pratiques nouvelles dans les écrits étudiés.**

Nous considérons avec Bernstein (1975) et Bautier (1995) que les modes de socialisation produisent des habitudes et des significations socialement différenciées : des modes de faire et de dire, des usages langagiers, socialement différenciés génèrent des discours différents et des significations différentes. Les modes de socialisation primaires et les modalités de communication étant socialement différenciés, cette différence influencera la nature des échanges langagiers qui accompagnent l'activité des enfants dans leur milieu familial, (Vygotski, 1997). Les discours auxquels les enfants sont confrontés et auxquels ils

prennent part, les univers sociaux dans lesquels ils vivent, influencent leur rapport aux objets du monde et leur rapport au langage. Ils ne sont pas significatifs de différences d'aptitudes mais de différences de pratiques langagières, (Bautier, 2002, 2004). C'est dans cette mesure que Bernstein parle d'orientations sociocognitives et langagières. Nous retiendrons cette manière de dire pour évoquer l'influence des modes de socialisation sur les significations que les élèves donnent aux objets du monde y compris scolaire. Ces orientations dans le contexte scolaire contemporain jouent un rôle important dans la mesure où, dans ce contexte, comme nous l'avons dit plus haut, les nouvelles manières de dire ne sont pas construites en classe, par les élèves en difficulté du fait qu'ils interprètent les demandes qui leur sont faites, à partir de leurs propres orientations. **Alors les modes de socialisation scolaires ne produisent pas d'effet modifiant les manières de faire et de dire de ces élèves.**

C'est donc la notion de pratiques et de conduites langagières socialement différenciées qui constitue un point d'appui pour cette recherche. Le processus d'acquisition du langage conditionne l'émergence de structures de significations et alors " *en d'autres termes il est possible de penser que les situations langagières les plus familières, qui sont produites par les situations sociales dans lesquelles évoluent les parents, participent à la socialisation des enfants et que les usages du langage, des formes discursives, lexicales, syntaxiques récurrentes construisent un rapport au monde, un mode de pensée et de faire avec le langage, un mode d'appropriation et de mise en forme de l'expérience, des façons d'interpréter les situations de langage*", (p.21, Bautier, 1995). Alors, les pratiques langagières en tant que pratiques sociales influencent les orientations sociocognitives des élèves. Nous retiendrons la définition que Bautier (2001) donne des pratiques langagières : « *comme étant des usages du langage socialement construits, on peut considérer, là encore du fait de nombreuses recherches, que les usages familiaux familiers du langage, en ce qu'ils concourent à la socialisation, participent des conceptions que les enfants ont ainsi construites dans les différents domaines des interactions, de la vérité, du rôle du langage pour apprendre, pour faire, pour être avec d'autres... En retour ces conceptions « norment » les pratiques langagières utilisées par les élèves qui se trouvent donc, éventuellement, en décalage avec les attentes et les*

normes scolaires. », (p 125).

Si dans les milieux populaires, les pratiques langagières sont plus éloignées des formes scolaires écrites que dans d'autres milieux sociaux, cela peut expliquer en quoi les élèves de ces milieux sont mis en difficulté, en l'absence d'un discours scolaire explicite sur la question, pour traiter les inférences, mettre en relation des écrits de natures différentes et mettre en œuvre l'activité cognitive et langagière visée. Cela est d'autant plus significatif dans les activités écrites étudiées, que les écrits scolaires à réaliser par les élèves s'appuient le plus souvent sur des savoirs, des concepts ou visent l'utilisation d'un savoir pour comprendre un phénomène, ou demandent aux élèves d'écrire avec les textes d'autres auteurs. Cette manière de faire ne serait pas familière des élèves que leurs modes de socialisation n'ont pas habitués à des pratiques langagières favorisant cette relation aux objets du monde. C'est-à-dire que les pratiques dont ils sont plus familiers privilégient le langage de communication et d'expression plus que celui d'élaboration, (Bautier, 1995). D'autres travaux nourrissent cette vision, (Bonnéry, 2014 ; Lahire, 2008 ; Kapko, 2015), comme nous l'avons évoqué aussi dans le chapitre deux, dans les familles moins favorisées socialement, les enfants sont aussi confrontés à des écrits, des petits mots, des albums mais c'est la médiation parentale autour de ces objets qui est différente. Le rapport culturel et cognitif aux objets, mis en jeu au cours de ces pratiques, le mode de socialisation donc, participent de la construction de la manière d'être au monde des enfants.

Ces éléments nous aident à mieux saisir en quoi les orientations sociocognitives des élèves ont un effet scolairement différenciateur dans les modes de pensée, de raisonnement qu'ils développent en classe ensuite, et donc, sur la manière dont ils vont apprendre, comprendre les pratiques langagières scolaires. Les effets socialement différenciateurs de ces pratiques langagières et sociales sont renforcés par le fait que les familles issues des milieux possédant un fort capital culturel vont penser les expériences privées comme des supports de développement des capacités cognitives des élèves et comme des soutiens à la réussite scolaire, (Kapko, 2014). En effet, les formes de discours mobilisées, privilégiées et valorisées scolairement ne sont pas partagées par tous les milieux sociaux, (Bourdieu, 1987), amenant les élèves issus des milieux très scolarisés à être familiarisés avec des

manières de faire comparables à celles de l'école. Si le processus d'apprentissage du langage conditionne la construction de "structures de significations particulières", (Bernstein, 1975) et de types de relations à l'environnement, des différences importantes en termes d'apprentissage et de significations des activités scolaires sont donc possibles. Lors des apprentissages premiers, les mots entendus dans les modes de socialisation primaires pour communiquer, exprimer, évoquer, définissent de manière spécifique le rapport au réel et les relations dans l'environnement, ils génèrent une perception spécifique et donc une expression spécifique, (Bernstein, 1975). La signification sociale du langage en fait un facteur d'intégration et, ou de division, *"Les codes qui au niveau individuel, se réalisent dans le processus de construction verbale, transmettent et entretiennent les déterminations dérivant de la forme du rapport social : ils sont donneurs d'ordres particuliers de relations aux objets et aux personnes."*, (p. 136, Bernstein, 1975). Le langage est alors porteur de l'ordre social, institutionnel et culturel.

Sans établir de relation causale systématique entre pratiques familiales, orientations sociocognitives et appropriation des savoirs scolaires, nous pensons que le contexte scolaire actuel ne favorise pas la construction et surtout la mobilisation des savoirs scolaires par tous les élèves. Nous supposons que le contexte scolaire actuel, autorise la mobilisation des concepts quotidiens, le traitement analytique des sujets scolaires, des questions proposées plutôt que la mobilisation de tous les savoirs pour raisonner. D'autre part, nous nous demandons si, dans les situations où l'expérience des élèves est sollicitée, ce ne seraient pas les concepts quotidiens, les savoirs non scolaires que les élèves ont préalablement construits qui seraient mobilisés sans que la reconstruction nécessaire, à leur intérêt d'un point de vue scolaire, ait eu lieu. Or, considérant ces concepts comme étant socialement et culturellement construits, (Vygotski, 1997) et socialement différenciés, (Bernstein, 1975), nous supposons que les expériences qui ont permis aux élèves de construire une certaine forme de rapport aux objets du monde ne se valent pas toutes en termes d'apprentissage en milieu scolaire.

La nature socialement différenciée des modes de socialisation est considérée comme favorisant plus ou moins l'accès aux savoirs scolaires du fait de la nature des échanges langagiers auxquels ils sont confrontés et prennent part, (Bernstein

1975 ; Bautier, 1995), alors même que ce qui est visé dans les activités scolaires et plus particulièrement au lycée, est la construction et la manipulation des concepts scientifiques. En effet, si “ *les objets scolaires tendent globalement vers le concept théorique*”, (p.107, Delarue-Breton, 2016), au lycée cela est encore plus sensible. C'est dans cette mesure que se jouerait au moins une partie de la difficulté scolaire des élèves issus des milieux populaires, de notre point de vue et la création des inégalités d'apprentissage, (Bautier et Rayou, 2009). Ainsi, avec Bourdieu, nous considérons qu'il s'agit de saisir que, les dimensions langagières étant socialement construites et structurantes, les élèves ne s'approprient pas de la même manière et avec le même bénéfice les propositions d'activités scolaires étudiées.

Considérant ces éléments et étant donné le contexte scolaire contemporain, les manières de faire et de dire que les élèves vont mobiliser pour aborder les situations scolaires sont socialement différenciées. Ces manières jouent un rôle fondamental dans la perception qu'ont les élèves des enjeux de ces situations. Ces orientations socio cognitives vont influencer tout particulièrement ce que les élèves comprennent qu'ils doivent réaliser dans les écrits scolaires qui seront retenus dans notre analyse.

4.1.3 Activité langagière et appropriation des savoirs scolaires

Au-delà de l'importance des expériences, des savoirs non scolaires, à partir desquels les élèves construisent la signification des objets du monde, au-delà de la différence entre les modes de construction de ces concepts et des concepts scientifiques, nous voudrions nous pencher sur la spécificité liée à la dimension langagière de ces derniers, à leur portée sémantique, en termes de signification pour le sujet qui les emploie et les mobilise. D'autant plus que les échanges dans les classes, (Bautier, 2008 ; Crinon, 2011), ne sont pas de nature à accompagner, dans leurs apprentissages, les élèves pour qui cela fait nécessité. Les pratiques langagières conçues comme pratiques sociales, c'est-à-dire comme présentant des enjeux sociaux, (Bautier, 1995), que les enfants vivent, jouent un rôle :

Dans la manière dont les élèves "se représentent la situation, les enjeux qu'ils y voient, consciemment ou non, qui influencent la façon dont ils se saisissent du contenu langagier qui y est produit.", (p.198, Bautier, 1995).

Dans la manière dont ils réalisent « l'interprétation de la tâche langagière elle-même dans son rôle dans l'apprentissage. S'approprier les savoirs scolaires c'est faire avec le langage ce que l'école attend et donc comprendre ce qu'elle attend mais c'est aussi avoir des mêmes objets de discours, plus précisément, c'est faire les mêmes tâches avec les mêmes objets de discours, c'est avoir les mêmes pratiques langagières c'est aussi aller au-delà de l'explicite de la situation immédiate pour la penser dans la cohérence de l'ensemble des activités scolaires et de leurs finalités. Dans ce domaine, il est vraisemblable qu'interviennent les situations de transmission de connaissances présentes dans la famille ainsi que les usages langagiers qui y sont plus fréquents. », (p.198-199, Bautier, 1995). Ces pratiques jouent donc un rôle manifeste dans la manière dont se met en œuvre la construction des connaissances et au final, leur mobilisation.

Cette conception sociale du langage permet de comprendre en quoi et pourquoi les pratiques langagières sont influencées par les modes de socialisation. Si l'école est un lieu d'apprentissage et d'élaboration des connaissances, des savoirs, les écrits des élèves sont des indicateurs de ce qu'ils ont compris qu'ils devaient réaliser. Les élèves qui restituent des définitions comme nous l'avons souligné dans le troisième chapitre, disent qu'ils ne savent pas ce que le mot⁵⁰ recouvre, n'utilisent pas ces définitions comme des concepts parce qu'il y a « discordance, (...) entre la formation du concept et sa définition verbale. Cette discordance se maintient non seulement chez l'adolescent mais aussi dans la pensée de l'adulte, parfois même dans la pensée au plus haut point développée. La présence du concept et la conscience du concept ne coïncident pas ni dans le moment de leur apparition ni dans leur fonctionnement. », (p. 271, Vygotski, 1997). Les mots que les élèves emploient pour répondre à des questions posées ne signifient pas qu'ils en maîtrisent la signification car « les mots du langage enfantin coïncident dans leur référence à l'objet mais non dans leur signification avec les mots des adultes, c'est pourquoi

⁵⁰ Rayou P. (2002) a mis en évidence cette différence d'emploi dans les copies de philosophie d'élèves de lycée qu'il a étudiées montrant que cette distinction persiste.

nous n'avons aucune raison d'attribuer à l'enfant qui emploie ces mots abstraits une pensée abstraite.", (p. 276, Vygotski, 1997).

La mobilisation du concept pour étudier des documents, ce qui est le cas dans de nombreuses activités scolaires, s'appuie sur la capacité des élèves à l'utiliser, c'est le cas par exemple du terme "périurbanisation" évoqué dans le chapitre 3, pour lire des photos montrant comment ce phénomène a des conséquences sur les espaces ruraux proches. Il s'agit d'analyser une situation donnée à l'aide d'un savoir scolaire, ce qui représente une première difficulté dans la mesure où sa forme verbale est abstraite et spécifique. Le savoir géographique se constitue à partir de l'observation de différents milieux, de l'analyse de leurs spécificités, relations et évolutions grâce aux outils de la discipline qui permettent **l'analyse des objets en jeu**, (Vygotski, 1997). Il est demandé aux élèves dans les activités écrites étudiées de mobiliser les termes spécifiques des concepts pour étudier les données qu'ils ont sous les yeux. Les mots qui servent à les nommer sont scientifiquement construits (ils font partie de pratiques langagières spécifiques d'un milieu social et professionnel) et, à ce titre, nécessitent un apprentissage scolaire spécifique. Parler de "périurbanisation", par exemple, permet de faire communauté de sens, de construire et rappeler ce que revêt ce terme et donc d'analyser un paysage donné, à l'aide de ce savoir, c'est-à-dire la pénétration des modes de vie urbains, de l'habitat urbain, des déplacements urbains, de l'économie urbaine et au final du paysage urbain dans le paysage rural...mais c'est aussi de lire dans ce paysage des traces de ruralité. Pour pouvoir ensuite généraliser suffisamment ce que définit ce concept pour l'utiliser comme outil d'analyse et de raisonnement, et le mobiliser consciemment dans une situation autre que celle qui a prévalu à sa construction. Ce mouvement s'appuie **sur la généralisation, la décontextualisation de la notion** et utiliser un signe abstrait, "le mot", pour évoquer, convoquer un concept. Ce mouvement s'appuie sur la capacité à utiliser les savoirs scolaires pour tirer profit des situations scolaires. Les formes langagières mobilisées pour utiliser les concepts dans les situations d'écriture, du fait de leur niveau d'abstraction, de leur niveau de généralisation, nécessitent un apprentissage spécifique afin que les élèves se les approprient. Dans les situations qui nous intéressent c'est la mobilisation et la compréhension des concepts au cœur de l'écrit scolaire qui confrontent, au moins en partie, les

élèves issus des milieux populaires à la difficulté du fait que c'est la maîtrise, la compréhension des concepts qui sont sollicitées en même temps que leur mobilisation comme outil pour réfléchir et écrire. L'analyse des écrits des élèves permettra d'étudier comment ils parviennent à mobiliser les savoirs, où ils en sont dans le mouvement d'internalisation de ces savoirs, car « *l'élément central de tout ce processus, qu'on est fondé à considérer comme la cause productive de la maturation des concepts, est l'emploi spécifique du mot, l'utilisation fonctionnelle du signe comme moyen de formation des concepts.* », (p.217, Vygotski, 1997). La synthèse et l'appropriation de ce que recouvre un concept donné comme la spécification de ses différents attributs se conjuguent dans des allers retours entre ce que les élèves savent déjà et ce qu'ils apprennent. De ce point de vue, les ambitions, les objectifs visés par les programmes sont appropriés et ambitieux : la manipulation des concepts, des savoirs permettent d'exercer le jugement critique dans la mesure où elle favoriserait une relation culturellement partagée aux objets du monde mais aussi leur appropriation. L'étude de documents, la résolution de problèmes posés sont de nature à permettre la construction et la compréhension de ces concepts. Cependant, comme cela a été dit plus haut, les conditions d'apprentissage dans l'école contemporaine nous font douter de l'efficacité de ces situations d'apprentissage dans la mesure où elles sont implicites et laissent alors jouer les différences sociales. Les situations d'apprentissage, les activités scolaires que nous questionnons, écrire avec des savoirs dans une forme scolaire prescrite, sont des exercices qui réclament un accompagnement et une didactisation particulière car ils constituent une nouvelle manière de faire pour ceux qui ne l'ont jamais expérimentée.

Dans les discours écrits et oraux des élèves étudiés dans le troisième chapitre, les formes langagières mobilisées montrent que les élèves ne sont pas familiarisés avec ce qui est valorisé en termes de réponses écrites en milieu scolaire peut-être aussi, parce que les modes de faire scolaires les auraient habitués à répondre à des questions qui restent elles-mêmes à la surface de la signification des écrits, (Cèbe et Goigoux, 2014 ; Crinon, 2011) ou ne les auraient pas familiarisés avec d'autres manières de dire.

4.2. PRATIQUES LANGAGIÈRES ET ÉCRITS SCOLAIRES

Si, en reprenant les propositions de Bernstein (1975) selon lesquels des modes de socialisation socialement différenciés produisent des constructions de significations différentes alors les productions langagières des élèves doivent être étudiées dans ce qu'elles disent de ces significations et donc en tant que pratiques sociales, (Bautier, 1995). Si les élèves sont plus familiers de manières d'être au monde privilégiant un type ou des types de pratiques langagières plus que d'autres, du fait des manières de faire et de dire de leur milieu social d'origine, alors leurs performances scolaires en matière de discours écrits sont influencées par ces orientations sociocognitives, (Bautier, 1995). Écrire à l'école relève d'une pratique langagière spécifique. Alors l'étude des écrits des élèves donne à voir de la signification de ces écrits pour les élèves, cette signification étant socialement influencée. Les travaux de Bautier (1995) sur les productions langagières montrent que les écrits des élèves sont influencés par la signification que ceux-ci donnent à la situation scolaire en question et, nous ajouterons, à l'école certainement de manière générale. Ces travaux décrivent ces productions comme étant, pour les moins scolairement valorisées, plus particularistes, plus implicites, contextualisées, référencées, plus courtes et pour les plus réussies, plus généralisantes, plus décontextualisées, plus longues. La seule analyse des formes linguistiques ne peut rendre compte à elle seule de cette activité, elle en constitue une partie car le sens que les élèves donnent à la situation de travail influence leurs réponses, (Bautier, 1995). Les formes linguistiques sont des indicateurs de la nature des pratiques langagières dont les élèves sont familiers, leur seule étude ne permet pas d'analyser ce que disent, ce qu'écrivent les élèves.

Pour aller plus loin dans la compréhension de ce qui peut faire difficulté et de ce qui fait spécificité, il est nécessaire de préciser que les évolutions curriculaires décrites et caractérisées dans le chapitre deux, influencent particulièrement les activités que nous retenons pour l'étude. Elles sont caractérisées par l'activité de secondarisation, (Bautier, 2004 ; Bautier et Rochex, 2004) qu'elles sollicitent. La notion de secondarisation décrit la nature des exigences des activités scolaires

écrites auxquelles nous nous intéressons. Bautier et Rochex réfèrent cette notion aux travaux de Bakhtine (1984) sur la production littéraire, distinguant genres de discours premiers et genres seconds, « *Les genres premiers peuvent être décrits comme relevant d'une production spontanée, immédiate, liée au contexte qui la suscite et n'existant que par lui et dans « l'oubli » d'un quelconque apprentissage ou travail sous-jacent. « Ils naissent de l'échange verbal spontané, ils sont fortement liés à l'expérience personnelle du sujet » (Schneuwly, 1994). Les genres seconds, fondés sur les premiers, s'en ressaissent et les travaillent dans une finalité qui s'émancipe de la conjoncturalité de leur production. Ils supposent une production discursive qui signifie bien au-delà de l'interaction dans laquelle elle peut conjoncturellement se situer et qui relève de normes et critères de pertinence qui excèdent ceux de cette interaction et de l'expérience dans laquelle elle prend place. En effet, la réalisation de ces productions écrites s'appuie sur une activité cognitive et langagière d'un genre second.* », (p.201, Bautier et Rochex, 2004). Et cela d'autant plus que, les savoirs scolaires sont eux-mêmes d'un genre second ce que tous les élèves ne perçoivent pas d'emblée du fait, au moins en partie, des usages langagiers dont ils sont familiers, "*L'analyse des programmes et pratiques ordinaires scolaires proposés aux élèves dès la maternelle et jusqu'à la fin du collège, pris sous l'angle des pratiques langagières et sociocognitives qu'ils supposent chez les élèves fait apparaître des évolutions conséquentes, pour une part contradictoires, mais qui participent d'un renforcement des attendus d'un rapport "second" à la langue et au monde*". (p.1, Bautier, 2004). Tous les élèves ne perçoivent pas qu'il s'agit, du fait des pratiques contemporaines scolaires, de recontextualiser au sein d'une activité cognitive et langagière spécifique, et de traiter dans un genre second, les objets ou expériences ordinaires qui sont sollicités dans les activités scolaires ou qu'ils convoquent eux-mêmes. Cette activité se construit dans le processus d'écriture qui permet la mise à distance quand elle est menée en ce sens.

Nous avons vu dans le chapitre trois que cette activité est une des difficultés relevées dans les analyses des écrits des élèves, ce qui peut se comprendre dans la mesure où « *Pour Bernstein, comme pour nous ici, au-delà des notions de code restreint et de code élaboré, les types de régulations langagières, les utilisations du*

langage et les formes linguistiques, qui les mettent en œuvre et les construisent tout à la fois, sont parties prenantes des formes de relations sociales et des modes de socialisation et "créent (chez les sujets) des structures de signification particulières"⁵¹, c'est-à-dire des modalités d'appréhension cognitive du monde, des situations, des objets. », (p.2, Bautier, 2004). Cette caractéristique est à rapprocher des éléments spécifiques de définition donnés par Vygotski (1997) dont nous avons fait part dans les paragraphes ci-dessus quant aux formes langagières dont relèvent les savoirs scolaires, à leur caractéristique de généralisation et d'abstraction. Quand l'élève E, interrogé dans la pré-enquête, qualifie les films qui développent des points de vue différents sur un même sujet, il fait un lien avec les éléments travaillés dans le cours (que nous avons lu) mais ne les met pas en regard des circonstances historiques particulières. Ils sont traités indépendamment, dans le temps et l'activité mise en jeu : répondre à des questions à propos de films visionnés.

Dans les activités écrites scolaires qui nous intéressent, la reconfiguration des expériences en objets pour penser les situations, la mobilisation des savoirs scolaires et non scolaires comme outils d'analyse sont en étroite relation avec les orientations sociocognitives des élèves. D'autant plus que, du fait des évolutions curriculaires, l'élève est sollicité fréquemment pour faire part de ce qu'il pense, comme nous l'avons vu dans les exemples donnés dans le chapitre trois. Ces sollicitations interrogent *"le statut et la place de l'élève tels qu'il les construit et se les représente : ceux d'un enfant qui parle ou écrit au nom de lui-même, c'est-à-dire indépendamment de toute mémoire de la classe ou d'un registre de savoir, mais en référence à l'expérience privée à partager pour elle-même, ou ceux de l'enfant ou de l'adolescent qui pense la classe comme un groupe (ou un sous-groupe) de copains vis-à-vis desquels il a une image à construire et/ou à conserver. "*, (p.4, Bautier, 2004). Ces sollicitations peuvent accentuer la distance entre ce que mobilisent les élèves et ce qui est attendu dans ces activités scolaires écrites, (Bautier et Rochex, 2004). Ces activités sollicitent un déplacement du sujet individu vers le sujet élève. Bautier parle de déplacement que nous reprenons ici pour évoquer le fait que *"cette inscription n'est pas innée, elle va de pair avec des façons*

⁵¹ Bernstein B. (1975), Op. Cit.

spécifiques des sujets sociaux d'être aux objets du monde, aux activités de compréhension et d'apprentissage et pose la question des modes scolaires de familiarisation (et d'acquisition, là est sans doute une question de fond) avec ces "façons d'être", (p.5, Bautier, 2004).

Les activités écrites scolaires qui sont l'objet de cette recherche visent un discours d'élaboration au cœur duquel l'élève peut, doit décontextualiser les savoirs travaillés en classe et en faire des objets pour étudier les situations et les questions posées. L'écriture mise en jeu dans les écrits scolaires est à la fois ce qui peut faire penser et faire déplacement en même temps que les usages langagiers dont sont familiers les élèves jouent un rôle majeur dans les manières de produire cette écriture. C'est-à-dire que les pratiques langagières dont sont familiers les élèves sont conçues comme jouant un rôle majeur dans la manière dont ces élèves donnent une "signification" aux objets du monde et les évoquent. Toutes les manières de dire et d'écrire qui s'appuient sur « *un type d'activités langagières non ordinaire (...)* » qui s'appuient sur *une secundarisation liée à des formes littératiées de pensée et de rapport au monde.* », (p.6, Bautier, 2004) ne sont pas socialement partagées. Or dans un contexte d'enseignement de ces manières de faire et de dire, qui au mieux est implicite, les élèves dont les orientations sociocognitives sont éloignées de ces manières de faire *"ne se sentent pas autorisés ou ne savent pas reconfigurer de façon cohérente ou n'envisagent pas cette possibilité de reconfigurer."* », (p 7, Bautier, 2004) ce qui les éloigne de l'activité cognitive et langagière visée dans les programmes.

Dans les situations d'écriture, au sein desquelles il s'agit de produire une réponse à partir de l'interprétation d'une situation donnée, les pratiques langagières, les usages langagiers dont sont familiers les individus influencent la nature de ces écrits scolaires, en tant que pratiques sociales, (Bautier, 2001). Compte tenu du cadre théorique qui est le nôtre, les manières de faire scolaires relèvent d'une norme sociale exerçant des effets de domination. Les usages langagiers dans les classes, du fait du contexte actuel, ont un effet important sur les apprentissages construits par les élèves et les mobilisations langagières, « *Le domaine de la communication et de l'expression est celui qui fait l'objet explicite des apprentissages scolaires : des enseignements sont censés apprendre aux élèves à communiquer, à mieux*

s'exprimer. Cette centration sur l'expression et la communication déconnectée des usages du langage pour apprendre, se saisir du monde et l'élaborer, penser, construire un point de vue, non seulement ne pose pas toujours la question de la construction sociale et cognitive des objets mêmes de la communication et de l'expression, mais correspond pour une grande part à la dissociation fréquente entre socialisation et apprentissage et à la valorisation de la première ; c'est du moins le cas pour certains élèves considérés comme moins « socialisés » que d'autres, comme si la socialisation pouvait se construire indépendamment des références communes, d'univers de pensée partagés, qui permettent non pas le consensus et l'uniformité mais justement le débat, la confrontation, l'espace commun d'échanges d'idées. Tout se passe comme si certains élèves relevaient plus que d'autres de l'expression de soi et de la communication sociale, tandis que d'autres seraient dans une logique de connaissance et de construction de la pluralité des points de vue, celle qui permet l'analyse et le commentaire des textes et du monde. », (p.1, Bautier, 1999).

Notre cadre théorique permet de saisir l'écrit scolaire en tant qu'activité cognitive et langagière, qui permet au sujet de s'émanciper, d'élaborer. Les écrits qui nous intéressent sont des écrits, produits de la réflexion du sujet, associée aux discours des autres. Ils sont porteurs aussi de la signification que le sujet qui écrit, donne à ces autres voix. Delarue-Breton (2016), reprenant Bakhtine, différencie et utilise les termes de polyphonie et de dialogisme selon que le sujet est maître ou non de sa parole et qui renvoient tous deux "à un feuilletage énonciatif des voix qui traversent le propos d'un seul", (p.23). C'est cette écriture à plusieurs, cette "*polyphonie*" qui est l'objet du travail d'écriture scolaire que nous retenons, Bautier (2002). Nous nous inscrivons dans cette perspective, "*étudier en quoi et comment l'école, lieu des apprentissages, en particulier des apprentissages liés au langage et des apprentissages et usages du langage eux-mêmes, dans les activités, les normes, les exigences qu'elle construit pour les élèves, permet au langage de jouer un rôle dans ce processus de transformation, d'évolution de soi; en quoi et comment elle aide ou non les élèves à y entrer, c'est-à-dire à faire le lien entre les apprentissages langagiers et linguistiques scolaires et ce qu'ils sont/ont en tant que sujets langagiers.*", (p.46, Bautier, 2002). Pour notre part, dans le cadre de cette thèse,

nous utiliserons le terme de polyphonie ou la périphrase, écrire avec les écrits des autres. Ces écrits scolaires sont aussi choisis dans la mesure où la réussite de leur production au regard des attentes de l'école telles qu'envisagées ci-dessus et dans le chapitre deux, sont porteurs de la culture dominante, de manières de dire et de faire qui ne vont pas de soi pour tous les élèves et exercent potentiellement une forme de domination sociale, (Bourdieu et Passeron, 1966, 1970).

3. PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

À la suite des travaux d'Escol, des résultats de la pré-enquête et des cadres théoriques, l'écrit scolaire relève d'une pratique langagière particulière, (Bautier, 1995), nous l'avons dit, et les pratiques langagières des élèves s'inscrivant dans un univers social donné, nous considérons les écrits scolaires produits par les élèves, comme étant influencés par des construits extérieurs au domaine scolaire par ce qui est vécu dans des espaces sociaux extérieurs à l'école, les espaces sociaux étant structurés en modes de faire et de penser socialement différenciés, (Bautier, 1995 ; Chauvel, 2001 ; Durkheim, 1997 ; Bourdieu, 1987 ; Lahire, 2008), d'une part. Mais aussi comme étant le fruit des socialisations scolaires dont les significations sont socialement différenciées, (Bourdieu et Passeron, 1970 ; Bautier, Charlot et Rochex, 1992 ; Bautier et Rochex, 1998), d'autre part. C'est dans ces effets conjugués et du fait des évolutions curriculaires que les écrits sont influencés par les manières de faire et de dire des groupes sociaux dont sont issus les élèves, (Bautier, 2005 ; Bautier et Rochex, 2004). D'autres auteurs ont travaillé sur cette question, (Barrère, 2003 ; Rayou, 2002) avec d'autres cadres théoriques, mais dans la logique de raisonnement qui est la nôtre, c'est-à-dire étudier la spécificité sociale de l'écriture avec des savoirs, nous avons privilégié les travaux d'Escol. Ce cadre théorique ayant été construit, nous ne citerons plus les auteurs dans les chapitres suivants, les différentes conceptions de l'écrit et des situations scolaires qui y seront développées seront référées à ce cadre.

Dans cette perspective, cette recherche cherche à répondre à la problématique

suivante :

Les écrits scolaires, des élèves raccrocheurs issus des milieux populaires, en fin de niveau secondaire, ayant été en difficulté scolaire, qui veulent (re)devenir élèves, qui veulent avoir le baccalauréat et apprendre, sont-ils porteurs des effets d'une scolarisation socialement différenciatrice dans des situations scolaires écrites faisant appel à la mobilisation de savoirs scolaires et/ou non scolaires et s'appuyant sur une activité cognitive et langagière spécifique ?

CHAPITRE 5 MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

À partir du cadre théorique retenu, le processus de construction des connaissances du sujet se conçoit alors comme allant du social vers l'individuel, de l'externe vers l'interne. L'étude des écrits scolaires cherche à comprendre comment ces élèves interprètent ces situations scolaires, comment ils s'approprient les connaissances et les utilisent dans la rédaction d'un texte.

5.1 TERRAIN ET POPULATION DE LA RECHERCHE

5.1.1 Le terrain

Nous précisons que ce ne sont ni le fonctionnement ni l'action des enseignants au sein de l'établissement qui font l'objet de cette recherche mais bien les écrits des élèves et ce qu'ils en disent.

Dans cet établissement public, les enseignants se portent candidats et sont recrutés sur des postes à profil. À l'instar d'autres structures de rattachement⁵², il se définit comme accordant une attention assidue à chacun des élèves, une importance à la relation humaine entre enseignants et élèves et adolescents, une forme de décroisement (disciplinaire, ou statutaire), une ouverture culturelle et aux rapports avec les familles. Par ailleurs, les différents dispositifs proposés aux élèves, l'attention à leur organisation, les actions proposées dans diverses dimensions (culturelle, individuelle, sensible, cognitive), l'accompagnement pédagogique des élèves, les formes de tutorat et enfin les échanges entre élèves et entre niveaux de classe sont conçus comme interagissants et participant à la

⁵² La FESPI, fédération regroupe des établissements scolaires publics innovants. <http://www.fespi.fr/>

réussite du raccrochage. Un comité a pour fonction d'apporter un regard scientifique sur le fonctionnement de l'établissement. Comme pour nombre d'établissements dédiés au raccrochage s'ajoutent « *un accent prononcé sur la dimension collective de l'apprentissage, de l'éducation, et un appel à la responsabilisation des élèves.* », (Glasman et Rayou, 2014). L'établissement propose aux élèves des filières d'enseignement général. Les raccrocheurs qui choisissent de s'orienter dans une autre voie sont dirigés vers d'autres établissements. Le positionnement que l'on peut considérer comme politique et idéologique de l'établissement est de considérer que le décrochage scolaire étant produit par l'institution scolaire, dans la mesure où celle-ci ne s'adresse pas à tous les publics qui lui sont confiés, charge à elle de trouver les ressources et les moyens pour parvenir à accompagner les raccrocheurs vers une scolarité réussie. C'est ce qui fait aussi, de notre point de vue, la spécificité de cet établissement, considérant que tous peuvent accéder à une culture commune et construire les savoirs et les postures qui permettent d'être un individu libre et autonome dans ses choix de vie et de pensée, dans les principes de fondement de l'École républicaine⁵³. Les jeunes qui sont scolarisés, après un temps de décrochage plus ou moins long, disent qu'ils s'y sont inscrits pour différentes raisons, à la faveur de différentes rencontres, de relations familiales, associatives ou amicales qui les ont informés de l'existence de l'établissement. Les raccrocheurs potentiels sont reçus dans l'établissement avant leur scolarisation, par une commission composée de deux enseignants qui les questionnent, écoutent puis consignent les réponses du candidat quant à son parcours scolaire (forces, faiblesses et appétences), son projet, ses relations au système scolaire, sa manière d'envisager le rôle et la manière d'enseigner des enseignants, ses activités culturelles ou sportives, ses goûts et le contexte familial dans lequel il évolue.

Les élèves raccrocheurs qui, après l'entretien, intègrent l'établissement ont des niveaux scolaires hétérogènes. Pour s'adapter à ce que chaque élève peut mettre en œuvre scolairement parlant, à son entrée, l'établissement est constitué de plusieurs classes dans lesquelles les élèves se répartissent selon leur niveau scolaire et à la suite de leur passage en module de raccrochage qui s'étale de

⁵³ Condorcet N. (1994). *Cinq mémoires sur l'instruction publique*. Paris Gallimard-Flammarion

quelques semaines à une année scolaire : la classe tremplin (correspondant à la fin du collège), la classe embarcadère, le module lycée (correspondant au début du lycée), des premières et terminales. En discussion avec les enseignants, à partir du choix fait par les élèves et après délibération de l'ensemble de l'équipe, certains élèves sont affectés dans les différentes dominantes du baccalauréat général : vers un baccalauréat littéraire (L), économique et sociale (ES) ou scientifique (S), ils représentent 50,5% de l'effectif total des raccrocheurs qui a été scolarisé dans l'établissement. Certains élèves n'effectuent pas leur scolarité jusqu'à l'obtention du baccalauréat, 13%, car ils entrent dans la vie active. D'autres, 30,5%, s'orientent dans des filières qui ne sont pas proposées dans l'établissement. D'autres encore, 1%, obtiennent un Daeu⁵⁴. Enfin, 5% sont exclus en raison de leur comportement. L'établissement scolarise des élèves issus de tous les milieux sociaux. Notre recherche se focalise les élèves issus des milieux populaires.

5.1.2 La population étudiée

Rappelons que, dans le contexte social et économique occidental contemporain, considérant l'élévation du niveau de scolarisation et l'importance que revêt le diplôme sur le marché du travail français, les élèves qui sortent du système scolaire sans qualification sont dans une situation difficile au moins en termes économiques. Les actions mises en œuvre au sein des politiques publiques⁵⁵ pour lutter contre le décrochage scolaire soulignent à quel point cela constitue une préoccupation pour les États, au moins occidentaux et français en particulier. Dans ce contexte, s'intéresser aux élèves qui souhaitent raccrocher présente l'intérêt d'apporter la force du regard et de l'expérience de ceux qui ont été à l'extérieur du système scolaire puis décident d'y entrer à nouveau, et veulent être élève.

En résumé, nous pouvons dire que les élèves raccrocheurs, ont suspendu leur

⁵⁴ Diplôme d'accès aux études universitaires.

⁵⁵ <http://eduscol.education.fr/pid23269/lutte-contre-le-decrochage-scolaire.html>
http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-324_fr.htm

scolarité, le plus souvent en fin de collège ou début de lycée, que le décrochage est généré par différentes raisons allant de la grande difficulté scolaire à l'échec aux épreuves du baccalauréat, (Glasman, 2004). D'autres raisons sont avancées qui sont plus radicalement liées aux histoires de vie, aux accidents de la vie : maladie ou accident graves, épisode familial ou personnel douloureux, conformément à la littérature sur la question, (Glasman, 2004), elles ne seront pas étudiées ici. Les élèves qui ont été retenus ne relèvent pas de ces situations. Si les raccrocheurs sont originaires de tous milieux sociaux, (Glasman, 2004) ; Bloch et Gerde, 2006), dans l'optique de notre recherche, nous intéresser aux raccrocheurs issus des milieux populaires, c'est nous donner l'opportunité d'envisager le raccrochage et les apprentissages scolaires du point de vue des rapports sociaux c'est-à-dire la compréhension de ce qui fait inégalité d'apprentissage dans les écrits scolaires emblématiques des évolutions curriculaires alors même que ces élèves sont mobilisés pour reprendre une scolarité dans une filière. C'est aussi considérer ce qui est nommé ici "raccrochage" comme une demande sociale de formation, une quête d'émancipation sociale par l'accession aux diplômes, (Bourdieu et Passeron, 1970) et, ou à un niveau de scolarisation plus élevé que celui qui était le leur au moment de la rupture de leur scolarité.

Nous considérons ces élèves comme des jeunes qui vont essayer d'être des élèves en fonction de l'idée qu'ils se font de ce rôle. Cela n'implique pas que les difficultés scolaires aient disparu mais peut-être que la volonté d'être en situation d'apprentissage scolairement parlant, le désir de "faire élève" pourraient aider à les surmonter. Si nous partageons avec Bruner (1983) que "*nous agissons sur la foi que n'importe quel sujet peut être accessible (ou peut être porté à l'attention de) à n'importe qui grâce à des moyens qui le lui rendront compréhensible.*", (p.79-80), notre raisonnement s'intéresse aux effets de la dialectique entre ce qui est interne et externe à l'individu dans l'apprentissage, (Vygotski, 2007) c'est-à-dire aux effets des relations entre l'élève, les conditions d'apprentissage en jeu et le contexte scolaire contemporain au travers de ce qu'il écrit. Les élèves issus des milieux populaires retenus pour l'étude, ont été choisis selon les catégories socioprofessionnelles auxquelles appartiennent leurs parents et le niveau d'études de ceux-ci. Pour ce faire, nous nous sommes appuyé sur les indicateurs suivants

pour choisir les élèves issus des milieux populaires: « *(la) petitesse du statut professionnel ou social, étroitesse des ressources économiques – sans que cela signifie nécessairement précarité –, éloignement par rapport au capital culturel, et d’abord par rapport à l’école, même s’il ne s’agit aujourd’hui que d’un éloignement relatif.* », (p.1, Schwartz, 2011). Une constante reste que lorsqu'on « *emploie celle-ci*1 (la notion de classe populaire), *on fait virtuellement référence, d'une part, à des ensembles d'attitudes plus ou moins divergentes par rapport aux formes culturelles les plus savantes et les plus valorisées, d'autre part, à des groupes occupant des positions socialement subordonnées et vecteurs privilégiés de ces attitudes.* », (p.6, Schwartz, 2011). La modification de la structure du monde du travail, le délitement et le transfert des classes populaires ainsi caractérisées vers le secteur tertiaire, (Schwartz, 2011), rend donc à la fois plus complexe et plus large encore la définition des milieux populaires. Si ce sont ces éléments que nous retenons, le qualificatif "populaire" concerne donc une population qui excède celle des ouvriers et employés et accueille aussi les salariés des services qui, aujourd'hui, peuvent être dans une forme de précarité sociale. Ces catégories sont retenues comme éléments de définition d'un point de vue économique et scolaire, des classes populaires. Les élèves sont ainsi issus de familles dans lesquelles au moins un des parents est employé ou ouvrier et avec une certification de niveau IV ou V, c'est-à-dire sans diplôme ou ayant un CAP ou BEP et, ou aussi exerçant en tant qu'ouvrier, employé ou artisan. Ces raccrocheurs ont tous quitté l'école pendant au moins six mois, ont été en difficulté scolaire, pour certains dès le primaire, et/ou ont eu des résultats tels qu'ils ont été orientés hors du cursus général⁵⁶ sans l'avoir forcément choisi. La perception de leur propre échec scolaire est apparue, pour la plupart, à mi-collège et s'est cristallisée dans les deux dernières années de leur scolarisation jusqu'à la déscolarisation effective et physique. Le regard qu'ils portent sur leur scolarité nous donne des informations importantes:

T: " *Avant jusqu'en 5ème, il fallait apprendre après il fallait comprendre et là je n'y arrivais pas alors j'ai arrêté.*"

⁵⁶ Ces affirmations se basent sur plusieurs sources : les entretiens individuels et les informations tirées de la base de données de l'établissement évoquées plus haut.

Le tableau suivant recense les élèves qui sont retenus pour la recherche :

ELEVE	Profession Scolarité du père	Profession Scolarité de la mère	Classe lors du décrochage Durée⁵⁷	Durée du raccrochage au moment de l'entretien
A 23 ans	CAP électronique, Décédé.	Employée, CAP esthéticienne.	1ère S, 2 ans.	2 ans
Au 21 ans	Restaurateur, Sans diplôme.	Employée, Sans diplôme.	CAP 2 ^{ème} année, 1 an.	2 ans
B 21ans	Chef de chantier, CAP mécanique.	Sans profession, Sans diplôme.	Après CAP, 6 mois	3 ans
Ba 24 ans	Ouvrier retraité, Scolarisé jusqu'en fin de primaire sans diplôme.	Femme de ménage Pas scolarisée.	Terminale STG, 3 ans	2 ans
C 20 ans	Chauffeur de car, scolarité arrêtée en cours de collège au Maroc, sans diplôme.	Agent administratif, Niveau BEP, Sans diplôme.	BEP mode 2ans et demi	2 ans
Ce 20 ans	Pas d'information	Sans profession, Sans diplôme.	1ère STT 6mois	2 ans
F 24 ans	Ingénieur retraité	Chauffeur de tramway, Sans diplôme	CAP 1 an	3 ans
K 19 ans	Peintre Bâtiment, Sans diplôme.	CAP secrétariat, Aide à domicile.	3 ^{ème} , 3ans	2 ans
L 23 ans	Agent de sécurité, Bac.	Employée retraitée, Bac.	1ère d'adaptation 4 ans	2 ans
Li 21 ans	Ouvrier, Sans diplôme	Ouvrière, Sans diplôme	BEP 2 ^{ème} année 1 an	2 ans
Lo 17 ans	Informaticien, Bac + 5.	Sans profession, Fin de scolarité en	BEP 1 ^{ère} année 1 an	3 ans

⁵⁷ Ces élèves ont quitté l'école en cours de formation ou ont suivi une formation professionnelle qu'ils ont exercée puis abandonnée ou ont travaillé. Tous ont repris les études après au moins six mois sans scolarisation.

		cours de collège.		
M 17 ans	Chef d'équipe, Sans diplôme.	Aide-ménagère, Sans diplôme.	CAP obtenu 1 an	2 ans
Ma 21ans	Ouvrier, Sans diplôme.	Assistante maternelle, Sans diplôme.	Cap 2ème 1an	2 ans
Mé 19 ans	Plombier, CAP Algérie.	Femme de ménage, BEP Algérie.	3ème 1 an	1 an
Mu 18 ans	Vendeur, CAP.	Employée, Niveau Bac.	2nde générale/CAP 6 mois	2 ans
P 21ans	Père décédé	Agent propreté, Sans diplôme.	CAP 2ème Année 6 mois	3 ans
Pa 22 ans	Ouvrier, Pas scolarisé.	Sans profession, Sans diplôme.	Lycée Sénégal 1 an 6 mois	3 ans
R 17 ans	Pas d'information	Décédée Tante, employée Sans diplôme.	1ère pro 1 an	2 ans
S 20 ans	Ouvrier bâtiment, Lycée + université 2 ans Maroc	Femme de ménage, Sans diplôme.	1ère Italie, 2 ans	2 ans
Sa	Restaurateur, Sans diplôme.	Sans profession, Sans diplôme.	Terminale Pro 2 ^{ème} 2 ans	2 ans
Sy	Commerçant à domicile, Niveau bac/ sans diplôme	Coach de vie, BTS .	Bac Pro 2 ^{ème} 6 mois	1 an
T 17 ans	Chauffeur poids lourds, Niveau d'étude non connu.	Femme de ménage ; Sans diplôme.	1ère pro/ 8 mois	2 ans
V 22 ans	Peintre ouvrier Diplôme non connu	Employée Mairie BEP comptabilité	2nde pro/ 1an	3ans
Y 20 ans	Ouvrier fraiseur, CAP.	Sans profession CAP	1ère Bac pro 1 an	2 ans
W	Grutier,	Sans profession,	2nde pro/	2 ans

17 ans	sans diplôme.	Bac.	6mois	
--------	---------------	------	-------	--

5.2. LES DONNÉES RECUEILLIES

À partir du cadre théorique que nous avons présenté, nous pensons que la production des écrits scolaires, la mobilisation des savoirs dans ces écrits, ne vont pas de soi du fait de significations non partagées données aux situations de travail scolaire, du fait que les évolutions curriculaires laissent dans le flou ce qu'il s'agit pour les élèves de réaliser dans ces écrits. Rappelons-le, le cadre théorique nous amène à nous attarder sur la manière de dire, d'écrire le raisonnement, de mobiliser des savoirs, et lesquels, pour étudier le problème ou la question. Nous étudions les écrits scolaires dans différents domaines scolaires (histoire, géographie, français, philosophie), rédigés à partir d'une question avec ou sans la présence de documents. Cette hétérogénéité de domaines de travail permet d'envisager ces écrits non pas dans le maniement disciplinaire des savoirs, ni l'utilisation disciplinaire du langage mais en ce qu'ils ont de commun dans les objectifs qu'ils visent que nous avons évoqués dans le chapitre 2.

Les écrits rédigés à partir de documents sont retenus en ce qu'ils appellent la production d'un écrit long de type élaboratif qui tisse les écrits des autres, les savoirs qu'ils contiennent et ceux de l'élève.

Les écrits de dissertation rédigés à partir d'une question posée, principalement en philosophie⁵⁸, sont retenus parce qu'ils s'appuient sur l'exercice de la réflexion pour examiner une question et donc ont pour objectif, d'amener l'élève à construire et faire l'exercice de son jugement dans et grâce à l'écriture mais aussi parce que nous les envisageons comme « *des tentatives de faire cohabiter des mondes différents,*

⁵⁸ La dissertation est l'étude méthodique et progressive des diverses dimensions d'une question donnée. À partir d'une première définition de l'intérêt de cette question et de la formulation du ou des problèmes qui s'y trouvent impliqués, l'élève développe une analyse suivie et cohérente correspondant à ces problèmes, analyse nourrie d'exemples et mobilisant avec le discernement nécessaire les connaissances et les instruments conceptuels à sa disposition. <http://www.education.gouv.fr/bo/2003/25/MENE0301199A.htm>

comme des constructions sociales en même temps qu'intellectuelles. », (p.235, Rayou, 2002). Cette démarche de réflexion est aussi sollicitée en histoire, en géographie, en sciences économiques et sociales, en français.

Ces situations de travail écrit sont aussi retenues parce qu'elles ont pour point commun de viser la cohérence, l'organisation de la réflexion, du raisonnement, nous y reviendrons plus loin.

Dans ces deux situations de production, la manière dont les élèves interprètent la situation joue un rôle fondamental dans l'écriture. C'est pour cette raison que nous avons recueilli au cours d'entretiens ⁵⁹ les propos des élèves sur le travail scolaire d'écriture afin de cerner comment ils interprétaient ce qu'il était question de réaliser, ce qu'ils avaient écrit et s'ils pouvaient en proposer une amélioration. Par ailleurs, cette phase d'échanges à l'oral a été l'occasion de recueillir, dans un temps assez long, le discours de ces jeunes sur ce qui est attendu d'eux de manière générale dans ces activités scolaires écrites, ce que ces activités signifiaient pour eux, leur fonction et but en termes de visées d'apprentissage. L'exercice de la pensée à l'oral, d'un point de vue sociologique, est moins soumis à la norme scolaire. Il rendrait compte aussi des savoirs dont les élèves disposent et des usages langagiers qui sont les leurs dans cette situation. Cette situation d'entretien autorise des allers et retours entre conception de l'élève et question du chercheur au cœur d'une interaction langagière. Elle permet à l'élève de reformuler, de préciser, de corriger à la faveur du questionnement de l'interlocuteur.

Nous envisageons la nature de ce discours construit en ce qu'il est le fruit des pratiques langagières des élèves, c'est-à-dire en tant que discours présentant des caractéristiques sociales. Le déroulement de l'entretien, tel qu'il est mené, est de nature à instaurer un échange centré sur la perception et la compréhension que chacun a de son parcours, de son rapport à l'école dans une forme d'échange qui relève de l'attention conjointe, (Bruner, 1996). Cette attention conjointe joue un rôle important dans la mesure où l'entretien peut être considéré comme une occasion de suspension, de mise à distance et faciliter un double mouvement de centration sur la question et de décentration sur sa propre expérience. Les élèves raccrocheurs ont été questionnés sur le contexte dans lequel a pris forme le

⁵⁹ Chaque entretien a été mené à partir des mêmes mots clés, ils ont duré chacun entre 35 et 45 minutes.

processus de raccrochage, la perception qu'ils ont de ce processus, la nature de leurs centres d'intérêt, la nature de leurs difficultés scolaires, les problèmes auxquels ils ont été confrontés et les éventuels centres d'intérêt pendant le décrochage, les raisons qui peuvent expliquer leur décision de raccrochage, ce qui l'a rendu possible et la manière dont il prend forme.

Enfin, ils ont été questionnés à l'écrit, à propos de leur interprétation des dispositifs proposés au sein de la structure et de ce qui les soutient dans leur raccrochage. Aucun élève n'a fait de correction ou de brouillon, ce qui est à considérer. Certains ont écrit rapidement d'un seul jet au fil de la plume, d'autres ont noté quelques mots sur une feuille avant de rédiger.

5.3 DÉMARCHE ET CONCEPTS D'ANALYSE : PRATIQUES LANGAGIÈRES ET REGISTRES

5.3.1 Pratiques langagières et productions des élèves

Ces productions sont construites à partir des habitudes, des modes de socialisation familiaux et scolaires des élèves c'est-à-dire à partir de ce qu'ils ont internalisé qu'ils pouvaient (devaient ?) réaliser en termes de productions langagières en réponse à une sollicitation donnée. C'est la dimension sociale des productions langagières qui retient notre attention car « *si les caractéristiques individuelles jouent un rôle dans la communication, celles-ci sont à comprendre comme relevant largement de l'individuation de pratiques socialement signifiantes, non comme relevant de la volonté purement personnelle entraînant des choix individuels.* », (p.34, Bautier, 1995). Les formes linguistiques des productions constituent, en quelque sorte, "les premières entrées" pour étudier ce que les élèves produisent. Elles n'en constituent pas la finalité. Elles font l'objet des commentaires et des exercices d'entraînement scolaires parce qu'elles constituent la partie immédiatement scolairement visible du

discours.

Les productions selon qu'elles sont longues, courtes, homogènes, hétérogènes, affirmatives, argumentées, articulées forment différents discours et manifestent différentes formes sociales de rapport au monde. Quel rôle jouent et tiennent les formes linguistiques employées dans la nature du discours produit ?

Cependant au-delà de la conformité de ces formes linguistiques avec les pratiques et usages langagiers scolaires, nous étudions de quel rapport au langage et aux objets du monde, ces productions témoignent. Dans cette mesure, l'étude des écrits non scolaires et des discours à l'oral nous permettra de repérer des similitudes et/ou des différences et d'identifier si, dans l'écriture, le sujet peut se construire comme sujet pensant en se ressaisissant des savoirs, des expériences.

Si les activités scolaires relevant des évolutions curriculaires sollicitent la parole de l'élève, en tant que basée sur son opinion, sur son expérience, si elles sollicitent l'utilisation et la mobilisation des savoirs, pour étudier les situations proposées, nous nous demandons comment les élèves raccrocheurs s'approprient cette demande. Car certainement, encore plus que lorsque le discours des élèves porte sur les savoirs scolaires, ces sollicitations sont différenciatrices d'un point de vue social car elles nécessitent leur reconfiguration en objet de et pour penser dans les situations des pratiques langagières scolaires. Qu'en est-il à l'oral et dans l'écrit non scolaire ? Que disent-ils ? Que nous apprennent-ils ?

Car les manières de dire influencent les représentations du monde et de soi dans la place que le sujet se donne et se construit quand il écrit. Ce sont ces dimensions que nous étudions dans les productions des élèves raccrocheurs en termes de travail langagier et cognitif, (Bautier et Rochex, 1998). Les manières d'envisager les discours que nous retenons présentent l'intérêt de l'analyse des productions scolaires et non scolaires.

De quelle pratique langagière les productions scolaires et non scolaires des élèves témoignent-elles ?

Quelle part jouent les élèves dans ce qu'ils écrivent et disent? Quel rôle tiennent-ils ? Sont-ils auteurs⁶⁰ sur tout ou partie du discours ? Ou bien

⁶⁰ Au sens employé par Bourdieu P. et Passeron J-C. (1970) et repris par Bautier E. et Rochex J-Y. (1998).

disent-ils le vrai⁶¹, c'est-à-dire, retrouvent-ils dans ce discours ce qu'ils savent, ont vécu ou en font-ils un objet de pensée⁶² ? Appliquent-ils des consignes de formes et de traitement des objets scolaires ou construisent-ils un objet de réflexion avec et dans ces formes prescrites?

De quel rapport au monde, de quelles pratiques sociales ces productions langagières sont-elles porteuses ?

Nous utilisons dans l'analyse, la notion de registre scolaire, développée par Bautier et Rayou (2013), dans la suite des travaux de Bautier et alii (2006). Au sein de ce registre synthétique s'articulent d'autres registres : cognitif, culturel et symbolique, pour étudier les productions des élèves, "*Le premier est cognitif en ce qu'il relève de fonctions intellectuelles qui peuvent être extérieures ou non au champ scolaire et didactisées ou non. Le deuxième, culturel, est fait de savoirs et modes de connaissance généraux sur le monde, non réductibles à la sphère scolaire mais donnant lieu tout autant à des classements et à des hiérarchisations. Le troisième est une composante identitaire symbolique, liée à ce que l'accès à un savoir requiert et construit un certain type d'identité personnelle et relie à une communauté pour laquelle il vaut.*", (p.5, Bautier et Rayou, 2013). Pour cette recherche, nous allons utiliser ces registres pour étudier les écrits scolaires porteurs d'enjeux sociaux, culturels et symboliques, nous les pensons comme des outils heuristiques pour analyser ce que les élèves mobilisent dans leurs écrits.

Cette notion de registre en tant qu'outil d'analyse, permet d'explorer et d'identifier les savoirs, les expériences, les références scolaires ou non scolaires, les croyances, les raisonnements, les valeurs dont l'élève est porteur, qui constituent le système dans lequel il va puiser et dont il fait lui-même partie, lors des situations d'écriture scolaire, et permet donc d'étudier les productions langagières des élèves. Les registres sont des outils pour analyser les traces langagières présentes dans les activités de production.

5.3.2 Registre culturel et savoirs mobilisés

⁶¹ Bautier E. et Rochex J-Y (1998). Op Cit

⁶² Op. Cit.

Au cœur des activités traditionnellement scolaires, le registre culturel est référé aux savoirs scolaires en tant que manières de considérer les objets du monde, comme autant de savoirs à apprendre, à appliquer, à construire dans un registre scolaire aux modalités et formes langagières spécifiques. Dans les activités scolaires écrites qui sont l'objet de notre étude, la restitution des savoirs appris ne suffit pas car c'est la compréhension et la mobilisation de ces savoirs pour réfléchir qui est implicitement attendue. Or, nous l'avons vu dans le troisième chapitre, pour répondre aux questions les élèves se focalisent sur les contenus des documents, citent ceux qu'ils ont repérés. Ils ne mettent pas en relation ces informations avec des savoirs scolaires. Les documents ou les savoirs récités sont perçus comme "auto-suffisants". Pour rappel, les réponses des élèves aux questions dans les situations d'apprentissage comme dans certaines situations d'évaluation font émerger qu'ils n'identifient pas toujours les savoirs visés, ils ne connaissent pas la spécificité des disciplines, du champ culturel mobilisé. **Que font les élèves raccrocheurs dans ces situations ?**

D'autre part, la nature du lexique mobilisé par les élèves, la manière de dire, la nature conceptuelle des savoirs scolaires, (Vygotski, 1997), référés ou non au champ disciplinaire en question, sont d'importance et feront l'objet de notre analyse. Nous étudierons donc comment les élèves raccrocheurs mobilisent le registre culturel dans l'écrit scolaire:

Quels sont les éléments (scolaires ou non scolaires) mobilisés ? S'agit-il d'anecdotes ? D'expériences vécues ? De savoirs scolaires ? De savoirs non scolaires ? Est-ce que le regard, le vocabulaire, les outils spécifiques à la discipline sont mobilisés sur l'objet d'étude en question ?

Par ailleurs, les entretiens permettront de questionner plus avant les élèves afin de cerner ce qui peut être absent ou peu lisible dans les écrits.

La pratique langagière spécifique qu'est l'écrit scolaire se fonde sur la mobilisation de savoirs mais aussi sur une manière spécifique de les mobiliser. Si nous supposons que les raccrocheurs avec lesquels nous allons travailler sont à même de s'approprier les termes conceptuels du fait de leur âge, (Vygotski, 1997),

l'appropriation de ceux-ci passe par une internalisation de leur signification, en dehors du contexte de leur énonciation, dans leur mobilisation pour penser un phénomène, répondre à un questionnement. C'est dans cette mesure au moins que l'interaction entre registres culturel et cognitif est complexe. Leur étude disjointe n'a de sens que dans l'analyse a posteriori du résultat de cette interaction. Ce qui sera l'objet de la troisième partie.

5.3.3 Registre cognitif et opérations mentales

Dans le registre scolaire, les élèves effectuent des activités traditionnellement scolaires comme la mémorisation, l'automatisation, la réponse à des questions portant sur des prélèvements d'indices.

La nature de ces concepts, de ces savoirs scolaires, et peut être plus particulièrement pour ceux travaillés dans les classes de première et de terminale, réclame un travail d'appropriation intellectuelle que l'écriture peut favoriser.

Dans le travail scolaire, les opérations mentales à mettre en œuvre en classe peuvent être décrites de la plus simple à la plus complexe, de la plus concrète à la plus abstraite, comme le diraient les psychologues : **identifier, prélever des informations, citer, énumérer, reformuler, comparer, hiérarchiser, synthétiser, déduire, argumenter, confronter, critiquer, décontextualiser, généraliser, élaborer**. Dans les modalités de travail scolaire contemporain, les élèves, considérés comme des "apprentis chercheurs", doivent construire des réponses écrites qui **soient à la fois sources de savoir pour eux**, (Crinon, 2011), à l'aide des concepts travaillés en classe et le cas échéant hors du milieu scolaire, (Bautier et Rayou, 2009) **mais qui soient aussi trace du savoir construit** pour les enseignants qui évaluent.

C'est la construction de cette réflexion par le langage qui nécessite et vise "le passage du langage intérieur réduit au maximum, langage pour soi, au langage écrit développé au maximum, langage pour autrui, exige de l'enfant des opérations très complexes de construction volontaire du tissu sémantique.", (p.352, Vygotski, 1997)

mais aussi de penser par soi-même, par et dans l'écriture. Dans les situations qui concernent cette recherche, la mobilisation des savoirs scolaires repose sur l'interprétation que les élèves font de la situation, ce que les analyses de la pré-enquête ont souligné.

Dans les activités scolaires retenues à partir de supports de travail, la mobilisation des compétences littéraires s'appuie donc sur le registre cognitif dans la mesure où le contenu des documents (récits, diagrammes, tableaux, œuvres d'art, dessin...) caractérisés par leur discontinuité nécessite un tissage, une recontextualisation pour en tirer un écrit construit. Dans les activités scolaires relevant de la production d'écrits longs, les élèves font face à une difficulté épistémologique, (Rayou, 2002), qui consiste à mobiliser des concepts pour penser une situation, raisonner à partir d'une question posée, objectiver des expériences pour argumenter son propos. La mobilisation de ce registre dans les écrits scolaires visés et l'effectuation de nombreuses opérations mentales sollicitent les fonctions supérieures de telle manière qu'elles génèrent des transformations des savoirs existants et des manières de faire et de dire.

Ce cadre nous permettra d'observer quels usages langagiers les élèves mobilisent, ce qu'ils mettent en œuvre, ce qui est utilisé dans la production et comment, pour répondre aux questions posées.

Citent-ils, énumèrent-ils les savoirs ou les éléments repérés dans les documents ? Paraphrasent-ils ? Disent-ils ce qui fait sens pour eux à partir d'exemples contextualisés, référencés ?

Synthétisent-ils, expliquent-ils les différents éléments tirés des documents ? Mettent-ils en relation ce qui est questionné et ce qu'ils vivent ou ont vécu avec les savoirs en question ? Font-ils "quelque chose" de la discontinuité de ces documents ?

Restituent-ils les savoirs appris en lien avec la question posée ?

Élaborent-ils un discours argumenté à partir de savoirs scolaires ou non scolaires décontextualisés pour répondre à la question posée ? Construisent-ils un discours dans lequel les savoirs, les éléments tirés des documents sont l'objet ou la matière d'un questionnement plus général ?

Vont-ils du particulier au général et du général au particulier ?

Livrent-ils leur expérience vécue telle quelle ? L'expliquent-ils, l'objectivent-ils ? S'appuient-ils sur ces expériences pour généraliser leur propos ?

Les prescriptions scolaires quant à la forme à donner à l'écrit sont-elles appliquées, sont-elles l'objet de toute la tâche ou bien sont-elles un cadre pour élaborer une réflexion ?

5.3.4 Registre identitaire symbolique et mobilisation de soi

Dans les usages langagiers dont témoignent les écrits scolaires qui nous intéressent, l'analyse du registre symbolique identitaire mobilisé est d'importance **du fait des évolutions curriculaires, dans la mesure où les savoirs non scolaires, l'expérience enfantine ou adolescente peuvent y être sollicités et transformés en objets de questionnement, ou en objets pour questionner une situation scolaire de travail, en objets de savoir ; dans la mesure où la mobilisation de savoirs pour penser et argumenter peut nécessiter, engendrer**, ce que Rayou (2002) appelle une scission entre sujet empirique et sujet épistémologique. Du fait de la nature des situations proposées qui demandent aux élèves de réfléchir avec les savoirs, le registre symbolique identitaire de l'élève dépend du rapport qu'il entretient avec ces savoirs. La pertinence de la mobilisation de ce registre est dépendante des dimensions cognitives et langagières mobilisées dans les discours des élèves.

Or, dans ces situations scolaires complexes, ce serait plus en tant que jeune, qu'enfant plutôt qu'en tant qu'élève ou sujet que les élèves des milieux populaires se positionneraient pour travailler, (Bautier et Rochex, 1998). Les travaux de Bautier et alii (2006), de Bautier et Rayou (2013), autour des épreuves PISA, montrent les effets de ces situations dans lesquelles les élèves font référence, par exemple, à leur vécu. Ces travaux soulignent dans quelle mesure cela ne leur permet pas de traiter le sujet proposé, au sein d'épreuves qui ne portent pas sur des savoirs scolaires.

Les pratiques langagières sont au cœur de l'analyse du registre symbolique

identitaire mobilisé dans ces écrits : ceux-ci sont-ils porteurs de l'identité d'élève ou de jeune ? Ces identités sont-elles en conflit du fait que les pratiques langagières sont avant tout des pratiques sociales ?

Nous analyserons l'écrit selon qu'il est porteur d'un rapport au langage tel **que le discours rapporte une expérience de la vie personnelle ou bien des contenus qui seraient référencés aux documents présents ? Ce discours permet-il à l'élève, au travers du travail d'écriture, de se ressaisir de ce qu'il a vécu ou appris pour en faire une matière pour penser ?**

Est-ce le jeune qui communique et exprime son avis, dit ce qu'il a vécu ? L'élève qui restitue ? L'élève jeune qui élabore à partir de cela une généralisation, qui objective son expérience ou son savoir pour en faire un objet de réflexion ?

Les transformations de soi impliquées dans l'acquisition de nouvelles manières de faire, de dire et de raisonner plus ou moins proches de ce qui a été vécu dans les modes de socialisation, sont considérées comme étant potentiellement génératrices de conflit identitaire et/ou symbolique ne serait-ce que par la transformation psychique qu'elles nécessitent et, dans le même temps, opèrent. C'est une dimension qu'il s'agit de prendre en compte dans notre analyse. Quand les élèves perçoivent les difficultés auxquelles ils se confrontent, quand ils ne comprennent pas les raisons de leurs échecs cela peut manifester un rejet de ce qui peut être identifié comme une domination sociale ou au moins comme un effort inutile. En effet, tout élément qui, du point de vue de l'affiliation identitaire, conditionne la manière dont l'individu structure sa manière d'être au monde, construit les légitimités et les loyautés à partir desquelles il va se positionner pour agir et apprendre en milieu scolaire, (Bautier et Rayou, 2009) et peut-être transformer ces difficultés en étendard identitaire, (Bonnéry, 2006 ; Glasman, 2004). Le registre identitaire symbolique que les élèves mobilisent, résulte donc de la combinaison entre les manières de traiter les objets du monde, considérées comme socialement construites au cours des modes de socialisation qui ont été les siens dans le milieu familial et celles du milieu scolaire.

L'entretien investigate la nature du regard que les élèves posent sur le travail spécifique recueilli mais aussi sur le travail scolaire de manière générale, puis leur parcours d'élève dans le processus de décrochage rattachage :

Comment interprètent-ils la situation écrite en jeu ? Comment se perçoivent-ils dans la manière qu'ils ont de produire les réponses attendues ? Comment perçoivent-ils leur propre travail d'élève ?

Existe-t-il des tensions lisibles dans la manière dont sont évoqués le travail scolaire, le processus de rattachage, l'avenir de manière générale ?

Nous supposons que le registre symbolique identitaire joue un rôle important dans le traitement cognitif des situations en même temps qu'il en est tributaire. D'autre part, la manière dont les élèves se voient eux-mêmes en tant que locuteurs est influencée par les pratiques sociales auxquelles ils participent, (Bautier, 1995), y compris inconsciemment.

TROISIEME PARTIE

ANALYSE DES PRODUCTIONS DES ÉLÈVES RACCROCHEURS

CHAPITRE 6 LES ÉCRITS SCOLAIRES : DE L'ACTIVITÉ VISÉE AUX REGISTRES MOBILISÉS

Les écrits scolaires de synthèse ou de réflexion, en référence au cadre théorique construit, sont censés s'appuyer sur l'internalisation et la mise en œuvre de normes, contenus, concepts, manières de faire et formes langagières scolaires nécessaires à l'élaboration de ces mêmes écrits, alors que la réalisation de l'activité attendue repose sur des demandes implicites, (Bonnéry, 2004 ; Bautier et Rayou, 2009). D'autre part, ces écrits scolaires font partie des éléments que l'école retient pour qualifier et, au final, évaluer les connaissances des élèves et l'usage qu'ils font de celles-ci dans les épreuves certificatives. Ces situations scolaires peuvent constituer des sources de difficulté pour une partie des élèves.

Nous considérons les écrits scolaires comme étant porteurs du rapport aux activités scolaires que ces élèves raccrocheurs ont construit. Dans ce contexte scolaire, le processus d'apprentissage des manières de faire scolaires, c'est-à-dire l'internalisation des manières de faire scolaires, serait alors une forme de transformation sociale, une évolution des orientations socio cognitives de ces élèves.

Nous envisageons les écrits recueillis comme des discours, comme les traces de l'activité langagière et cognitive que réalisent les élèves, ce qui se fonde sur le fait que le langage organise l'activité cognitive, que *« si le langage est objet de traitement cognitif comme d'autres tâches le sont, on peut y retrouver les effets de telle ou telle orientation socio cognitive »*, (p.59, Bautier, 1989).

L'étude menée au moyen des critères retenus fait apparaître trois types d'écrits porteurs, de rapports différenciés aux activités scolaires écrites. Les analyses de ces productions sont abondées du contenu des entretiens réalisés afin d'éclairer notre étude par les propos des élèves, comme expliqué plus haut dans le chapitre 5.

Ces écrits sont répartis en trois groupes relevant chacun d'une forme de rapport

à l'activité scolaire écrite du point de vue de l'activité cognitive et langagière et des registres mobilisés. Si nous ne pouvons affirmer que tous les écrits d'un même groupe relèvent de tous les éléments qui caractérisent chaque groupe, nous pouvons dire que ce sont les caractéristiques générales qui les décrivent le mieux. Ci-après, nous en donnons quelques caractéristiques et exemples pour permettre de mieux saisir en quoi les productions des élèves relèvent des éléments caractéristiques de chacun des groupes. À la suite de cette brève présentation, les productions des élèves seront étudiées plus finement à l'aide des registres que notre étude mobilise comme outils.

ÉCRITS DE TYPE 1 : des écrits relevant d'un discours d'effectuation de la tâche :

Être à l'école c'est être dans des situations qu'on ne comprend pas toujours dans un langage qui n'est pas usuel pour soi. C'est essayer de comprendre et de "naviguer au jugé" dans l'ensemble des règles imposées, pour être élève, pour réaliser tâche après tâche ce qui est demandé, de préférence guidé dans cette tâche par les enseignants. La vision de l'école est celle d'un passage obligé pour atteindre un meilleur avenir.

La réponse à la question constitue l'objet de l'ensemble de la tâche, l'exécution de la consigne entraîne une activité qui est contextualisée à la situation présente. La production répond de manière partielle à la consigne. Des éléments, des exemples tirés des documents sont cités, énumérés, non hiérarchisés. L'activité de l'élève est focalisée sur la ou les tâches à réaliser en ce qu'elles ont de matériel, de visible, d'identifiable et en référence à la consigne de travail.

Élève P interrogé à propos d'un document composite portant sur les villes et leur conception en géographie : *"Des fois il y a trop de choses et tu sais pas trop sur quoi te focaliser et donc t'as peur de tout mélanger. (...) En fait j'essaie de repérer ce qui est le plus important à dire. Oui exactement je sais pas si je dois mettre tout ensemble ou mettre des choses à part."*⁶³

Les contenus des documents peuvent être paraphrasés.

Élève Ma : (Écrit à propos d'un texte de P Mendès France en Histoire) *" Il (Pierre Mendès France)*

⁶³ Pour rappel, les écrits des élèves n'ont fait l'objet d'aucune correction orthographique.

dénonce un accueil casi esclavagiste de la part du gouvernement français envers les immigrés algérien qui son venu en aide pour la révolution industrielle du pays, il dénonce aussi tous ces problème social que font face aux immigrés algériens comme leurs mauvaise rémunération pour les postes qu'ils occupent."

Les discours sont référencés aux documents, au contexte présent ou à ce que l'élève contextualise dans la vie ordinaire, par analogie à la situation présentée, à la question posée. L'exemple sert d'argument au raisonnement.⁶⁴ Les écrits sont le plus souvent courts, il existe peu voire pas d'éléments de généralisation dans le propos.

Élève Pa, dans un devoir en philosophie: *"Prenons par exemple deux amis qui sont dans une même classe, l'un est une personne appliqué sérieux, timide réservé et a peur des filles et l'autre fêtard et qui sait profité de sa jeunesse. Dans un domaine ou l'autre forcément l'un des d'eux sera un boulet pour l'autre mais l'importance c'est qu'ils s'entraident et se complètent."*

Les savoirs scolaires sont peu ou pas présents, plus rarement, insérés dans le discours de manière plaquée. Les relances dans les entretiens ne permettent pas de faire évoluer la production.

Les cadres scolaires de l'écrit ne sont pas employés ou partiellement. Les élèves n'utilisent pas les méthodes de la discipline. Être élève c'est appliquer ce que dit l'enseignant, les élèves disent qu'ils ne savent pas ce qui est attendu d'eux dans l'exercice écrit en question.

Élève T : Présenter le document 1 (nature, auteur, date, sujet du texte)

"Nature : passage tiré d'une œuvre

Auteur : Gargantua

Date : 17 mars

Sujet du texte : les langues et les connaissances que doit apprendre Pantagruel"

Quand nous le questionnons au sujet de la correction de l'enseignant qui demande de faire des phrases il répond, *"parce que pour moi présenter c'était comme ça parce que j'ai appris comme ça."*

Les formes linguistiques peuvent relever des formes de l'oral ou être syntaxiquement incorrectes. Les écrits comportent principalement des propos qui peuvent être proches des formulations de l'oral. Le vocabulaire spécifique au sujet et/ou à la discipline n'est pas mobilisé.

Élève Ma parlant de la manière dont il procède pour apprendre un cours portant sur la seconde guerre mondiale :

⁶⁴ Rayou P. (2002) évoque ces caractéristiques quand il dit que les exemples mobilisés par les élèves "tentent de s'y (au raisonnement) substituer au lieu d'accréditer et enraciner la réflexion." (p.79, 2002).

“En fait je suis jamais sérieux moi j’arrive à apprendre qu’en rigolant (...) Oui c’est ma manière ! (... Ben je me dis ce con là va attaquer l’autre là et après celui-là. S : Ah oui tu te racontes une petite histoire ? Je rigole pour apprendre toujours je suis un peu bizarre ! Et je m’en rappellerai parce qu’avec leurs mots à eux, j’arriverais jamais déjà pour comprendre !!”

L’écoute du cours suffit à savoir ce qui doit être su. Les élèves disent ne pas réaliser le travail personnel de manière individuelle, s’en disent “incapables” et, s’ils doivent préparer une évaluation, ils ont besoin de la présence des autres élèves ou enseignants, souvent de la contrainte pour y parvenir.

Élève P : *“Oui mais pour moi c’est pas vraiment compris j’ai besoin qu’on me dise tu vois c’est comme ça c’est comme ça après et”*

ÉCRITS DE TYPE 2 : des écrits relevant d'un discours en recherche de conformité :

Apprendre et être élève à l’école c’est réaliser le travail scolaire, respecter et appliquer les consignes, restituer les leçons et décrire les contenus des documents. Mais aussi c’est, avant tout, être dans la collégialité, chercher à avoir de bonnes notes pour passer dans la classe supérieure.

La production répond à la question, les documents, les savoirs scolaires sont cités, résumés, le cas échéant, expliqués. Les élèves utilisent une méthode pour commenter les documents.

Élève Sa : *“Ben je lis le sujet je regarde les grands titres je m’en inspire et je choisis les dates, le contexte historique, géopolitique, les chiffres. (...) Parce que c’est le sujet ici, par exemple les enjeux énergétiques, je savais qu’il fallait que je réfléchisse les enjeux. Ça a quoi à voir dans le monde d’aujourd’hui que l’énergie à part sur la Russie et l’Ukraine et donc les enjeux politiques et après les enjeux avec les énergies et après tu écris tu composes.(...) Alors le titre important, la date, ben en gros c’est en lien avec les questions je fais des allers et retours entre questions et doc et t’expliques dans le contexte parce que sans le contexte y a rien en fait. Donc le contexte, la date, l’auteur, ses idées et après on analyse.”*

L’élève dit ce qu’il sait sur le sujet que ce soit après la lecture du ou des documents ou à la suite de la question posée. L’élève restitue. Il dit qu’il ne sait pas comment utiliser ce qu’il sait pour écrire.

Élève M : *“Ben après y a beaucoup de points de connaissances que j’ai pas remis dans le texte et que j’aurais pu comme on me l’a dit de plus citer le texte mais j’ai toujours l’impression de paraphraser et il*

me l'a dit. Je comprends pas comment faire autrement. Je sais prendre des extraits de phrases mais faire comment ? C'est vrai que je sais pas comment faire parce que du coup en citant le texte je peux m'appuyer d'un exemple. J'arrive pas à les mettre ensemble."

ou ne sait pas quoi mobiliser pour travailler à partir des documents pour réaliser autre chose qu'une restitution où il insère son opinion sur la vie dans le travail d'analyse qu'on lui demande :

Élève Lo, questionné sur le lien entre le thème de la liberté et la vie choisie par Chris dans "Into the wild"

"Non euh si j'ai fait le lien... ben avec le fait q' il veuille s'écarter de la société dans laquelle il est. Ouais je sais pas.

Et avec la liberté.. ?

Oui, non, je sais pas enfin chacun sa notion de liberté je trouve pour lui c'est une façon de la vivre c'est pas à nous de juger".

Les cadres formels scolaires de l'écrit sont appliqués quelquefois sur une partie seulement de l'écrit, c'est-à-dire que le plan annoncé n'est pas suivi dans le développement ou les parties sont libellées avec des chiffres romains à l'intérieur du texte, ou encore le raisonnement n'est pas organisé, ni les propos hiérarchisés, ou, enfin, de nombreux exemples sont énumérés comme si leur présence servait d'argumentation ou de justifications. Dans les productions sans document d'appui, des exemples constituent et structurent le discours, quelquefois ils donnent lieu à une généralisation du propos.

Élève V, dans un devoir de philosophie : *"Au final le réel n'est-il pas l'ensemble de ce que je vie c'est-à-dire la vie que j'ai actuellement. Je veux dire par là que le réel est influencé et modifié par rapport à mon expérience. Par exemple, le fait de se dire que le "grand amour" existe. C'est quelque chose de réel pour moi. Je peux dire cela à cause de mon expérience, mon vécu. Toutefois cela peut être amené à changer car le réel est la façon dont je vis la réalité. Mon expérience me façonne et m'aide à évoluer que ce soit dans ma façon de penser ou ma façon d'être."*

Les élèves peuvent donner les règles pour réaliser un écrit scolaire de type dissertation dans ses aspects formels.

Le travail à partir des documents est perçu comme facilitant la conception du devoir, la compréhension de la leçon voire pour certains comme le constituant de fait :

À la question : " À quoi sert ce type de document ?" Élève Lo : *"C'est tout cuit. Y en a qui préfèrent tout renoter moi personnellement je relis pas souvent souvent mes cours moi ça me convient bien c'est illustré. Moi comme ça je regarde les images franchement je trouve*

que les images ça fait tout. Là je regarde les photos et je vois les gens c'est choquant et y a des images tu te dis c'est ça la réalité."

Les formes linguistiques mobilisées sont syntaxiquement correctes. Les écrits sont plus longs que ceux des élèves précédents.

Les élèves disent réaliser leur travail personnel, c'est-à-dire apprendre et résumer leurs cours, même s'ils disent avoir besoin de la présence des autres pour s'atteler à la tâche, ou des consignes voire des contraintes données par les enseignants pour repérer l'essentiel d'un cours ou pour travailler

Élève B : "J'avais pas fait les questions donc j'ai dû les refaire après pour pouvoir entrer dans le cours parce que L., c'est pas mal ce qu'il fait. Quand on n'a pas fait notre boulot, en général, il nous met dans une autre salle, on termine et après on revient. Ce qui permet de pas arriver en cours..."

Les savoirs et la production d'écrit sont perçus comme possiblement réalisables même si les élèves disent qu'ils restent très difficiles à formaliser. Ils sont quelquefois dans l'illusion ou comme soumis à une loterie de la note sur laquelle leur travail n'a que peu d'impact⁶⁵.

Élève V : "La prise de notes si il n'y a pas beaucoup de traces au tableau j'ai du mal à prendre les notes moi-même. Pour moi tout ce que le prof dit est intéressant et j'arrive pas"

Élève Lo : "En vrai j'ai une mémoire plutôt auditive que visuelle en vrai mes cours je les révise rarement."

ECRITS DE TYPE3 : des écrits relevant d'un discours d'émancipation :

Apprendre et être élève c'est en premier lieu accomplir son travail d'élève en autonomie, chercher à comprendre, prendre plaisir à réfléchir mais aussi être sérieux, s'autoriser à penser seul et se construire la probabilité d'un bel avenir à plus long terme.

Les productions des élèves font référence aux savoirs scolaires, y compris dans les méthodes de la discipline. Ils sont utilisés, au moins partiellement, pour étudier les documents ou les questions qui sont soumis aux élèves, pour élaborer une réflexion

⁶⁵ Barrère A. (2003). Op. Cit.

à partir des documents et/ou de la question de dissertation. L'écrit contient une argumentation qui est articulée pour répondre à la question posée. Les exemples utilisés pour alimenter le discours font l'objet d'objectivation ou et de généralisation, même si ce n'est pas sur la totalité du propos.

Élève Ba : Ben, il faudrait regarder déjà le titre pour savoir de quoi ça parle, le type de document qu'est ce que c'est ? La source qui peut informer, la date et les informations dans l'ensemble, la légende, les couleurs, les premiers plans on peut séparer en plusieurs plans ce genre de choses (...) Je crois que c'est une juste combinaison des deux qu'il faut. Parfois moi je suis plus dans les mots que dans les chiffres, les maths, j'y arrive pas ; donc parfois je vais préférer un texte à un graphique. J'sais pas un peu des deux ! (...) Ben oui s'il y a des choses qui peuvent s'inscrire dans la mémoire visuelle et qu'on on peut garder finalement et traiter d'une manière différente mais garder visuellement en tête ces documents-là. Je vais essayer sur chaque document de trouver le point important, le mot qui pourrait synthétiser tout ça (...).

La dissertation est utilisée comme cadre formel du discours dans la mise en opposition de deux points de vue ou plus, qui servent l'argumentation. Les échanges à l'oral dans l'entretien amènent l'élève à élaborer, à enrichir le discours et le questionnement mais aussi à prendre sa part dans ce qui s'apparente parfois à un débat d'idées. Les éléments de savoir mobilisés alimentent et orientent la réflexion personnelle pour produire l'écrit, au-delà de la réalisation de l'objet scolaire. L'élève va chercher des informations, des ressources qu'il croise avec ce qui fait écho au sujet en question dans un autre domaine, ici la sociologie et l'économie. Les savoirs scolaires ou non scolaires sont décontextualisés. L'extrait ci-dessous montre comment l'élève dit avoir organisé le début de sa réflexion puis dans la suite de l'échange⁶⁶, il saisit les relances proposées pour en faire une matière pour poursuivre son raisonnement et l'alimenter avec d'autres idées.

Élève Mu : "Non ben là j'ai un truc de philo et j'ai pas fini mais c'est parce que j'y arrive pas en fait. C'est l'art est-il une activité de luxe ou est-il utile et nécessaire à la vie en société? Mais moi du coup je suis partie sur le luxe on n'avait pas de cours sur l'art et du coup j'ai pris des fiches de révision qu'on trouve dans les petits livres qu'on achète à la Fnac et j'ai trouvé des choses mais en fait j'ai coupé la question en deux : le luxe d'un côté est utile et la nécessité en fait. Et j'ai entendu qu'il fallait pas prendre le luxe et c'est vrai qu'hier on a fait un cours sur l'art et ben ouais c'est pas le luxe en fait et moi je suis complètement partie là-dessus. (...) Ben la première partie : l'art est du luxe en fait je suis partie surtout sur l'acquisition d'une œuvre d'art pas sur les musées et tout ça et du coup j'ai dit que ça coûtait cher parce que ça avait de la valeur et j'ai donc parler de l'acquisition et sur le côté économique et le capital culturel. (...) Ben parce qu'en fait le luxe c'est tout ce qui n'est pas nécessaire

⁶⁶ Voir annexe page 512 513.

donc genre l'art c'est futile c'est pour faire beau c'est ce que j'ai mis mot pour mot et euh du coup c'est souvent les personnes qui ont déjà les moyens de satisfaire leurs besoins qui vont s'intéresser à ça. Parce que ceux qui n'ont déjà pas de quoi manger vont pas s'intéresser à ça et donc l'accès est inégal. Y a très peu de gens qui peuvent avoir accès à une œuvre d'art chez elle mais ça ça fait pas un devoir !”

Les élèves disent qu'ils travaillent individuellement, chaque fois que cela est nécessaire, certains disent s'intéresser à la réflexion qu'ils mettent en œuvre dans ces productions même s'ils disent que ce travail d'écriture reste difficile pour eux. Ils disent avoir plaisir à apprendre au moins dans certains domaines.

Elève W : *Oui des fois(avec les documents) c'est même mieux que quand le prof fait son cours, ça va plus vite parce qu'il y a des exemples, on comprend mieux, comme en histoire. Souvent quand ils nous donnent le document et il y a des questions et c'est du travail personnel un peu et moi je préfère, ça m'aide plus. J'ai plus l'impression que je comprends. De construire mes connaissances. (...). Faut se casser la tête, faire des recherches. Je vais chercher si c'est une date ou un événement, je vais chercher sur internet pour comprendre de quoi ça parle et ça m'aide mieux.*

L'analyse de ces trois types de discours est présentée de manière successive dans ce chapitre. La première analyse présentée est celle des écrits des élèves les plus en difficulté, la deuxième celle des écrits des élèves moins en difficulté et enfin la troisième regroupe celle des élèves qui sont les plus en réussite. Pour rappel, deux formes de travail scolaire sont étudiées selon que les élèves avaient des documents ou non pour construire le discours répondant à la ou les questions posées. Nous questionnons ce que ces deux situations de travail entraînent du point de vue de ce que les élèves mettent en œuvre et mobilisent.

Enfin, nous avons inséré en note de bas de page, par commodité de lecture, les éléments des programmes qui permettent de relier les écrits étudiés aux objectifs visés par ces mêmes programmes.

6.1 DES DISCOURS D'EFFECTUATION DE LA TÂCHE

Les élèves de ce groupe sont, à l'exception de l'un d'entre eux, des raccrocheurs de plus de deux ans. Ces élèves sont plutôt issus de familles quelquefois touchées

par le chômage et, peu scolarisées. Ils ont décroché en cours de collège et font part, en entretien, de difficultés scolaires importantes, parfois dès le primaire. Ces élèves sont identifiés comme étant en difficulté dans la situation d'écriture retenue au regard de la nature des registres mobilisés dans leurs écrits. Sept écrits relèvent de ce groupe.

Les exemples retenus sont reproduits dans leur totalité dans le texte. Le plus souvent, ils ont été mis en perspective avec les contenus d'entretien qui permettent d'éclairer ce que les élèves disent de ce qu'ils ont réalisé⁶⁷.

6.1.1 Écrits à partir de supports de travail, des réponses partielles

Les contenus disciplinaires sont mentionnés brièvement. La connaissance de la signification du vocabulaire contenu dans les documents ou les textes est souvent partielle, ce qui est plus particulièrement lisible au travers des définitions que les élèves rédigent. Dans l'extrait suivant⁶⁸, qui est un devoir proposé à la suite d'une leçon, d'un travail réalisé en classe, l'écrit donne à voir comment l'élève répond à une question donnée à l'appui de documents.

Écrit 1 : T : En embarcadère, dans un écrit, en histoire, sur la notion d'humanisme, à l'appui d'un document composite comportant un texte de Rabelais, un texte de Léonard de Vinci, d'un texte de Vasari, d'un extrait de lettre d'un secrétaire de Charles Quint, d'une gravure dénonçant la vente d'indulgences en Allemagne, l'élève répond à différentes questions référées à un ou plusieurs documents :

1. Document 1 : Présenter le document (nature, auteur, date, sujet du texte)

"Nature : passage tiré d'une œuvre

Auteur : Gargantua

Date : 17 mars

Sujet du texte : les langues et les connaissances que doit apprendre Pantagruel"

2. Document 1 : Quelles sont les disciplines que doit apprendre Pantagruel ? Pour quelles raisons ?

⁶⁷ Par convention, nous avons choisi d'utiliser les signes suivants (...) pour représenter les silences qui sont présents dans l'entretien, comme lors de la restitution des entretiens lors de la pré-enquête au chapitre 1.

⁶⁸ Les propos et écrits des élèves sont par commodité et convention dans ce texte écrits en italiques, l'orthographe n'a pas fait l'objet de correction.

*"Les disciplines que doit apprendre Pantagruel sont : les langues, les connaissances de la nature
Pour des raisons de cultures et de sens de vie que tu formes ton style sur celui de Platon"*

3. En quoi ce texte résume le programme humaniste?

"Ce texte résume le programme humaniste car ils se cultivent et pensent par eux-mêmes"

4. Documents 2 et 3 :Présenter les documents

"L'art doit imiter la nature"

Auteur Vasari

Date 1550

Style de texte : œuvre de L De Vinci pour Francesco Del Giocondo"

"La peinture cosa mentale"

Nature extrait de comparaison d'art

Date 1987

Style de texte : la peinture s'inspire de la philosophie naturelle"

5. Document 2 : Quelle est la sensation recherchée par L de Vinci selon Vasari ? En quoi cela correspond à une œuvre de la Renaissance ?

"La sensation recherchée par Vasari est que son portrait de Mona Lisa la femme de Francesco del Giocondo soit plus vrai que nature."

6. Document 2 et 3 :Quels liens est-il possible de faire entre humanisme et Renaissance ?

Pas de réponse

7. Documents 4 et 5 :Qui est Martin Luther ? Que dénonce-t-il ?

"Martin Luther est un humaniste il dénonce qu'il faut arrêter de mettre dieu au centre et penser par soi-même."

8. Quelles sont les conséquences de l'action de Luther ?

"Les conséquences de l'action de Luther a fait des protestants (luthériens, anglicans, calvinistes)."

Les réponses que l'élève a rédigées sont porteuses des notions questionnées : le registre culturel mobilisé est celui des notions comme l'humanisme ou l'action de Luther, par exemple. Quelques éléments de vocabulaire spécifique sont restitués. Les formes langagières qui mobilisent le verbe "faire", comme dans la citation, montrent les ressources lexicales dont dispose l'élève pour produire une réponse et s'appropriier le sujet en question :

"Les conséquences de l'action de Luther a fait des protestants (luthériens, anglicans, calvinistes)."

Le registre cognitif est celui du prélèvement d'indices et de la restitution de définitions, de citations référées aux questions posées. Ces indices sont quelquefois erronés, quelquefois corrects. Ces éléments sont rédigés dans des phrases souvent minimales ou nominales :

Documents 2 et 3: Présenter les documents

"L'art doit imiter la nature

Auteur Vasari

Date 1550

L'élève insère dans ses réponses, des indices prélevés dans les textes ou la leçon. Les écrits relèvent d'un travail scolaire portant sur une alternance de questions–réponses. Enfin, les phrases sont minimales et les affirmations que produit cet élève, sont des constats. Le traitement de ces questions de compréhension relève principalement de l'énumération de faits, de la rédaction de phrases courtes. La nature des réponses proposées par l'élève, montre qu'il relie la question aux éléments dont il donne une explication mais, cette courte phrase ne permet pas de mesurer ce qu'il a compris de l'Humanisme :

"Martin Luther est un humaniste il dénonce qu'il faut arrêter de mettre dieu au centre et penser par soi-même."

On remarque dans cet écrit que, malgré les questions débutant par " En quoi? Quel lien ? Quelles sont les conséquences ?", qui supposent et appellent un raisonnement, qui sollicitent l'élève à propos des processus en jeu, les réponses sont liminaires. Si ces formulations diffèrent des questions commençant par "citer, donner..." elles n'entraînent pas chez celui-ci la construction de réponses argumentées. Nous ne pouvons cependant pas déterminer si la nature de la réponse construite est due au fait que les élèves ne comprennent pas ce qui est attendu ou s'ils ne savent pas répondre parce qu'ils n'envisagent pas les processus qui sous-tendent l'Humanisme, La Réforme et la Renaissance. L'élève T évoque en entretien, les difficultés qu'il éprouve au moment de la lecture de textes et sa situation lorsqu'il doit répondre à des questions de compréhension à l'écrit:

T. *" Oui, mais moi dès que je passe à l'oral ça va sinon pour développer dès que je passe à l'écrit. (...)Ben en fait j'ai la technique mais je la mets pas en œuvre ! Je sais qu'avant que je passe à l'écrit faudrait que je me le dise dans ma tête, faire un brouillon ou des choses comme ça mais genre je le fais pas !*

S. *T'as la flemme ?*

T. *Non, mais c'est dans le contrôle je pense même pas à le faire en fait.*

S. *Ah ! Comment tu penses que c'est possible cela? Quelque chose t'en empêche c'est quoi ?*

- T. *Même pas, c'est qu'au moment du contrôle j'y pense même pas à faire ça!*
- S. *Tu penses à quoi ?*
- T. *Ben, je pense au contrôle en fait à mieux réfléchir quelle est la question*
- S. *Tu paniques un peu tu crois ?*
- T. *Non au lieu de mettre des efforts dans la technique genre comment je devrais faire ben je mets tout dans le texte, à bien comprendre le texte*
- S. *Ah ! Tu passes beaucoup d'énergie dans la lecture ?*
- T. *Oui, à bien lire à me concentrer sur le texte et j'oublie tout le reste*
- S. *Est-ce-que ça veut dire que lire ça te demande beaucoup d'efforts ?*
- T. *Oui, oui, et ces textes sont bizarres, oui, oui. Et encore dans les livres on commence à mieux comprendre et encore y a des verbes on sait même pas trop ce que ça veut dire les verbes ! Et après genre je me concentre à fond sur le texte et la technique je lui dis ciao quoi."*

La manière dont il évoque ce qu'il fait quand il lit, rend compte des difficultés rencontrées en même temps que les causes qu'il en perçoit. Il dit que son attention est focalisée sur la compréhension du texte voire le déchiffrage. La construction des réponses écrites est dépendante à la fois du déchiffrage et ensuite de la reconstruction opérée à partir de ce qui est lu, avec peine semble-t-il. Les éléments lexicaux contenus dans les textes sont aussi énoncés comme générant de la difficulté dans la compréhension.

Le registre symbolique identitaire est celui de l'élève qui déchiffre, lit le texte écrit, qui éprouve les difficultés dans l'interprétation des documents qu'il doit étudier. C'est la nature de l'ensemble des compétences⁶⁹ qu'il faut mettre en œuvre pour lire et comprendre un texte qui est peu mobilisée. Ainsi, l'addition de la nature des questions posées et de la nature des textes supports de l'activité disciplinaire dans le contexte scolaire présent entraîne un effet cumulatif négatif en termes d'activité à mettre en œuvre pour ces élèves ayant des difficultés de lecture et d'expression importantes. Cet effet cumulatif joue un rôle dans la nature des réponses rédigées par l'élève.

Le registre culturel mobilisé est celui d'un vocabulaire spécifique appris et restitué, souvent de manière partielle, et le plus souvent sous forme de définitions. Il ne semble pas signifiant dans le système de références et de connaissances de ces élèves, (Vygotki, 1997 ; Bautier et Rochex, 2004). Lorsqu'ils sont questionnés sur

⁶⁹ Cèbe S., Goigoux R et Thomazet S. (2004). Op. Cit..

le vocabulaire contenu dans les documents, les élèves disent ignorer le sens des mots ou se trompent. Dans les entretiens, ils expliquent qu'ils ne comprennent pas toujours le sens de ce qu'ils doivent apprendre, de ce qu'ils ont appris ; qu'il leur est souvent difficile d'employer les notions abordées à l'écrit en cours voire d'écrire tout simplement ce qu'ils veulent dire. Par conséquent, le registre cognitif mobilisé est tel que les élèves énumèrent les savoirs, les citent. Ils sont rarement utilisés pour étudier le document proposé. Les éléments de vocabulaire sont utilisés, récités à des fins d'énumération et de citation. En ce sens, les écrits de ce groupe d'élèves sont proches de ceux des élèves recueillis lors de la pré-enquête dont les écrits ont été étudiés dans le chapitre 3. Dans l'extrait suivant, ici un commentaire de trois textes en français, l'écrit, dans la forme utilisée, s'apparente à une synthèse. L'élève ne comprend pas vraiment les textes lus car ce sont les dimensions implicites de ces derniers qui lui échappent.

Écrit 2 : F. : En première S, extrait d'un texte écrit à partir de textes littéraires dans l'objet d'étude le roman et ses personnages⁷⁰, en français. Les extraits de textes (Colette, "Sido" ; J.Steinbeck, "Les raisins de la colère" ; J.Giono, "Un roi sans divertissement")⁷¹ font référence chacun à un personnage féminin représentant une figure maternelle. L'élève répond à la question "*Quelles sont les caractéristiques des figures maternelles dans les textes de ce corpus ?*" :

"Dans ces trois textes, on voit bien que les femmes qui sont des mères ou des grands mères prennent une place majeure dans ceux-ci. Ce sont des personnages comme tout le monde mais que l'on décrit comme des êtres extraordinaires. Mais on distingue bien que ces femmes sont bien différentes. On distingue une femme d'affaire qui rentre d'un voyage d'affaire à Paris mais au lieu de la décrire simplement l'écrivain pousse sa description plus loin et la fait passer pour une personne parfaite alors que nous savons tous que tout le monde a des défauts. Cette perfection est troublante car il parle des

⁷⁰ Ici le thème du roman et ses personnages. L'extrait de programme suivant illustre la visée dans les programmes : Le personnage de roman, du XVII^e siècle à nos jours : " L'objectif est de montrer aux élèves comment, à travers la construction des personnages, le roman exprime une vision du monde qui varie selon les époques et les auteurs et dépend d'un contexte littéraire, historique et culturel, en même temps qu'elle le reflète, voire le détermine. Le fait de s'attacher aux personnages permet de partir du mode de lecture qui est le plus courant. On prête une attention particulière à ce que disent les romans, aux modèles humains qu'ils proposent, aux valeurs qu'ils définissent et aux critiques dont ils sont porteurs. Dans cette appréhension de l'univers de la fiction, on n'oubliera pas que la découverte du sens passe non seulement par l'analyse méthodique des différents aspects du récit qui peuvent être mis en évidence (procédés narratifs et descriptifs notamment), mais aussi par une relation personnelle au texte dans laquelle l'émotion, le plaisir ou l'admiration éprouvés par le lecteur jouent un rôle essentiel. Pour permettre aux élèves de prendre conscience des évolutions du genre romanesque et enrichir leur culture, le professeur a soin de leur proposer des textes différents de ceux qui ont été étudiés en seconde."
<http://www.education.gouv.fr/cid53318/mene1019760a.html>

⁷¹ Voir annexes page 656 et suivantes.

odeurs que dégage ses aisselles qui sentent bon, sa tenue vestimentaire, ses yeux et de "son teint vermeil que la fatigue rougissait", elle cache donc sa fatigue sous du fond de teint."

Le registre cognitif mobilisé est celui de l'élève qui lit et observe ces textes en cherchant à relever ce qui permet de répondre à la question posée. Il observe et liste, énonce ce qu'il constate. Il n'interprète pas les propos des auteurs. Les indices qu'il relève, dont la nature est guidée par l'interprétation qu'il a de la question, sont quelquefois interprétés de manière erronée :

"On distingue une femme d'affaire qui rentre d'un voyage d'affaire à Paris mais au lieu de la décrire simplement l'écrivain pousse sa description plus loin et la fait passer pour une personne parfaite alors que nous savons tous que tout le monde a des défauts. "

L'écrit envisage "l'écrivain" en ce qu'il donne une vision idéalisée du personnage féminin. Il est porteur d'un constat qui relève de l'expérience ordinaire des humains:

"alors que nous savons tous que tout le monde a des défauts."

L'écrit n'est pas porteur des inférences qui permettraient de comprendre le sens du texte car il ne s'appuie pas sur une analyse des mots choisis par l'auteur qui permettraient d'en saisir, ou au moins, d'en supposer l'intention. Les registres culturel et cognitif analysés dans cet écrit sont ceux de l'identification, en situation de commentaire de texte, de ce qui est compris à l'appui de citation des extraits des textes et d'un essai d'argumentation,

"Cette perfection est troublante car il parle des odeurs que dégage ses aisselles qui sentent bon, sa tenue vestimentaire, ses yeux et de "son teint vermeil que la fatigue rougissait", elle cache donc sa fatigue sous du fond de teint."

Cet extrait montre comme le texte est lu par l'élève c'est-à-dire que " *dans la mesure où la valeur d'illocution n'est pas indiquée dans la transcription, et où ce qui transcrit a tendance à être pris pour une représentation fidèle de ce qui est signifié, les lecteurs naïfs ont du mal à imaginer qu'il puisse y avoir un problème.* ", (p.113, Olson, 2010). Il n'y a pas de références aux savoirs disciplinaires, aux figures de

style, à la construction et à la progression du récit, par exemple⁷². Il n'y a pas de référence à la manière dont le texte est ressenti par l'élève. Le discours comporte des formes linguistiques incorrectes, ce qui donne à l'écrit une forme singulière. Mais comme le remarque Bautier (1995), ce ne sont pas ces formes linguistiques qui font difficulté à la compréhension. Dans la suite de ce commentaire de textes, l'écrit est structuré selon les mêmes modalités. La réponse à la question est réalisée à partir de chacun des textes commentés séparément et consécutivement. L'écrit ne comporte pas de conclusion qui permettrait de faire la synthèse de l'ensemble des propos et des contenus collectés. Nous y voyons un point de ressemblance avec l'écrit 1 étudié précédemment, dans ce que nous percevons comme la construction d'une réponse à une question à partir d'énumération et non dans la construction d'une forme de raisonnement sur ce qui est lu. Les savoirs ne sont pas utilisés pour travailler le sujet ou la situation. Les écrits comportent des approximations qui peuvent induire des erreurs.

L'extrait ci-dessous illustre comment la lecture du texte est orientée par la question posée :

Écrit 3 : Ma: En première L, extrait d'une analyse de document rédigée, en histoire, à partir d'un texte écrit par Pierre Mendès France⁷³ : Analyse de document : La condition des immigrés vue par P. Mendès France en 1974.

La consigne est la suivante : "Identifiez le document et montrez-en quoi il soulève le problème de l'intégration des immigrés dans la France des années 1970."

" Il (Pierre Mendès France) dénonce un accueil casi esclavagiste de la part du gouvernement français

⁷² Les compétences à construire visées dans les programmes de français pour la première sont les suivantes :

Il s'agit de connaître quelques grandes périodes et les mouvements majeurs de l'histoire littéraire et culturelle ; savoir situer les œuvres étudiées dans leur époque et leur contexte ; Connaître les principaux genres auxquels les œuvres se rattachent et leurs caractéristiques ; percevoir les constantes d'un genre et l'originalité d'une œuvre ; être capable de lire, de comprendre et d'analyser des œuvres de genres variés, et de rendre compte de cette lecture, à l'écrit comme à l'oral ; Avoir des repères esthétiques et se forger des critères d'analyse, d'appréciation et de jugement ; faire des hypothèses de lecture, proposer des interprétations ; . formuler une appréciation personnelle et savoir la justifier ; être capable de lire et d'analyser des images en relation avec les textes étudiés ; Connaître les principales figures de style et repérer les effets rhétoriques et poétiques ; savoir utiliser ces connaissances pour dégager des significations et étayer un commentaire ; Approfondir sa connaissance de la langue, principalement en matière de lexique et de syntaxe ; parfaire sa maîtrise de la langue pour s'exprimer, à l'écrit comme à l'oral, de manière claire, rigoureuse et convaincante, afin d'argumenter, d'échanger ses idées et de transmettre ses émotions ; Acquérir des connaissances utiles dans le domaine de la grammaire de texte et de la grammaire d'énonciation ; savoir utiliser ses connaissances grammaticales pour lire et analyser les textes. <http://www.education.gouv.fr/cid53318/mene1019760a.html>

⁷³ Voir annexes page 679 et suivantes.

envers les immigrés algérien qui son venu en aide pour la révolution industrielle du pays, il dénonce aussi tous ces problème social que font face aux immigrés algériens comme leurs mauvaise rémunération pour les postes qu'ils occupent et qui sont les plus pénible et le plus sale mais aussi leurs logement parqué dans des taudis.

Mais aussi cette pression qu'ils ont de travailler plus pour gagner plus car leur salaire ne leur permet pas de vivre dans de bonnes conditions ce qui met une pression aussi aux travailleurs français.

Ceux que le gouvernement français veut c'est rendre le système de travail plus active, ils se servent donc de ses immigrés pour lançait cette forme de concurrence entre les français et ses immigrés.

L'homme politique dénonce aussi la relation franco arabe qui devrait d'abord bien se passé à l'intérieur de l'exagone avant de cherché à avoir de bonne relation à l'extérieur

pour finir il explique que nous ne cessons pas de nous plaindre alors que d'abord le problème vient de nous (gouvernement français) sur la mauvaise intégration que nous avons porté auprès des immigrés algériens."

L'écrit est réalisé à partir des éléments prélevés dans le texte qui sont restitués, dans ce que Rayou (2002) appelle des équivalences linguistiques ; ce sont des reformulations des propos-mêmes de l'auteur. Il comporte des observations et des commentaires réalisés qui suivent linéairement le propos du texte. Le registre culturel mobilisé fait appel à la notion historique de "révolution industrielle" peut-être du fait de ce que Delarue-Breton (2016) nomme "des significations souterraines" se matérialisant dans le discours à la faveur d'événements d'énonciation ou bien de ce que nous identifions comme une marque de ce qui, pour l'élève, signifie "être en histoire" c'est-à-dire faire une référence historique. Les arguments développés dans le texte original sont prélevés, ne sont pas contextualisés historiquement dans le temps de l'écriture du texte original, ni dans le temps long qui est celui du sujet d'étude, c'est-à-dire la mutation des sociétés depuis le milieu du XIX^e siècle ; en particulier ici le sujet d'étude comme proposé dans les programmes : "*L'immigration et la société française au XX^e siècle*"⁷⁴.

L'écrit est constitué d'une suite de remarques dont la formulation est proche de

⁷⁴ Extraits des visées du programmes d'histoire pour la première L qui sont supports de l'activité ici : "Identifier et localiser : ici situer et localiser continuités et ruptures chronologiques ; changer d'échelle et mettre en relation : situer un événement sur le temps court ou le temps long ; mettre en relation des faits ou événements de natures, de périodes, de localisations spatiales différentes (approches diachroniques et synchroniques) ; cerner le sens général d'un document et le mettre en relation avec la situation historique étudiée ; rédiger un texte construit et argumenté en utilisant le vocabulaire historique spécifique". <http://www.education.gouv.fr/cid53319/mene1019675a.html>

l'oral, des traces liminaires d'analyse sont présentes, comme les deux exemples ici le montrent :

"il dénonce aussi tous ces problèmes sociaux que font face aux immigrés algériens (...)" ;

"Ceux que le gouvernement français veut c'est rendre le système de travail plus actif, ils se servent donc de ses immigrés pour lancer cette forme de concurrence entre les français et ses immigrés."

Comme dans les écrits précédents, cet exemple montre comment **les écrits produits sont dépendants des questions posées mais aussi de la manière dont le jeune s'approprie le rôle de sujet-élève**. L'écrit se centre sur les questions économiques et sociales mais ne les met pas en relation avec la question du traitement de ces personnes, car les savoirs historiques qui pourraient nourrir la réalisation de l'écrit ne sont pas mobilisés (contexte historique de la décolonisation, crise pétrolière, actes racistes au début des années 60, par exemple). Au contraire, des éléments liés à l'actualité contemporaine sont mobilisés :

" travailler plus pour gagner plus" ;

Nous voyons que ce qui est mobilisé pour comprendre le texte proposé ne correspond pas au contexte historique, politique et économique de l'écriture de celui-ci. L'écrit est révélateur de ce que l'élève construit à partir de la question posée et **des ressources et pratiques dont il dispose pour le mettre en œuvre**. Dans l'écrit, la référence aux éléments du texte qui expliquent la démarche de P. Mendès France sont absents. Le registre cognitif se nourrit des apports du registre culturel et inversement. La mobilisation de notions, concepts historiques comme ceux de colonisation vs décolonisation, reconstruction et développement industriels, début du chômage de masse et conditions de vie ouvrière, rivalité des acteurs économiques, est absente de l'écrit.

Ces productions ont été rédigées par des élèves qui ont été orientés tôt hors du cursus général : l'un, dès la cinquième, les autres, en quatrième. L'écrit scolaire qu'ils rédigent est porteur de ce qu'ils interprètent qu'ils doivent réaliser à partir des questions posées et des contraintes scolaires à respecter. Ces activités écrites scolaires sont vues à la fois alors comme exerçant un effet de domination sur ces élèves raccrocheurs qui ont été en grande difficulté assez tôt dans leur scolarité

mais aussi, comme le résultat de l'interaction entre demande scolaire et pratiques langagières des élèves.

Ces productions relèvent souvent de la paraphrase, du constat, nous l'avons vu, rarement du commentaire ou de l'analyse. Les registres culturel et cognitif mobilisés sont les suivants: les élèves repèrent les indices visuels, les éléments sémantiques comme les titres, les légendes, les indices sémiotiques (cartes, graphiques, textes...) à partir des questions posées. Cette activité permet d'associer des données présentes dans les documents aux questions. Le registre culturel mobilisé est celui de l'identification de documents en fonction de leur titre. L'investigation qui est développée pour saisir la portée des textes d'auteur relève, quelquefois, de justifications reposant sur les connaissances ordinaires du jeune, rarement sur des savoirs de la discipline. Si quelques formes particularistes sont lisibles, le discours est le plus souvent générique ce que nous analysons comme la mobilisation du registre symbolique identitaire de l'élève qui écrit dans une forme qui s'apparente à celle de l'écrit scolaire. Nous envisageons cette caractéristique de la production comme la trace de ce que l'élève a internalisé du fait des remarques que les enseignants mentionnent sur les copies, du fait de leurs préconisations concernant les normes à respecter dans les écrits scolaires.

Nous voulons aussi parallèlement à l'étude de ces écrits, questionner le libellé des questions posées. Par exemple, la question posée dans l'écrit 3,

"Identifiez le document et montrez en quoi il soulève le problème de l'intégration des immigrés dans la France des années 70."

oriente la réponse en la centrant sur la question de l'intégration. Dans les programmes⁷⁵, ce sujet s'inscrit dans le premier thème qui ouvre l'année scolaire, "*Croissance économique, mondialisation et mutations des sociétés depuis la deuxième moitié du XIXème*" et correspond à ce qui est proposé en termes d'étude : "*l'immigration et la société française au XXème siècle*". Le choix du texte de P. Mendès France permet alors la mise en résonance des différents axes visés

⁷⁵ <http://www.education.gouv.fr/cid53319/mene1019675a.html>

dans les programmes.

Si la visée de cet exercice est de faire travailler les élèves sur ces mises en relation alors nous pensons que le libellé de la question n'entraîne pas la production du discours visé. En effet, la consigne "*Montrer en quoi cela soulève le problème...*" ne nous paraît pas être de nature à aider l'élève à mettre en relation le cours, les savoirs et ce qui est contenu dans le texte de l'auteur retenu. En effet, dans le texte, la question économique (baisse des coûts salariaux, besoin de main d'œuvre, rivalité économique entre les ouvriers et les employés immigrés), la question sociale (accueil des populations, conditions de vie et de logement, salaires...), la question politique et historique (relations avec une ancienne colonie du Maghreb, la question des relations, de la cohabitation entre les populations rapatriées (les "pieds noirs") et les populations d'origine maghrébine), la question morale et philosophique (traitement des humains, nature des relations sociales en termes de rivalité économique) sont toutes présentes ou au moins inférées. Au lieu de faire porter le discours de l'élève sur ce qui pose problème et pourquoi, c'est-à-dire les mouvements de population liés aux problématiques économiques, les enjeux de concurrence entre les mains d'œuvre d'origine différente, la question posée centre la réflexion sur la question de l'intégration qui n'en est qu'un aspect. Le but de ce travail peut être de faire réfléchir les élèves sur les conditions de vie des travailleurs immigrés, afin de mettre celles-ci en perspective avec le discours nationaliste voire discriminatoire développé à cette époque et de le resituer dans le contexte historique et économique post décolonisation. C'est la portée polémique, politique du texte qui conditionne l'argumentaire développé par l'auteur. Si la question suivante était posée aux élèves : "Comment pourriez-vous expliquer que dans le milieu des années 70, les immigrés se sont trouvés dans une posture sociale, économique et humanitaire difficile ?", les élèves ne pourraient pas répondre sans l'appui des connaissances du cours. Les questions associées aux documents présentent l'intérêt de faire réfléchir les élèves sur des sujets donnés mais ne leur montrent pas en quoi les connaissances sont nécessaires pour répondre aux questions posées et leur donner une portée réflexive. **Le travail sur documents, tel qu'il est proposé, qui, du point de vue des programmes sert à renforcer le sens de l'activité pour l'élève, ne les amène pas véritablement à mobiliser les**

savoirs scolaires pour produire un écrit d'élaboration, même s'il faut ajouter que ce type de support permet aux élèves de s'entraîner à réfléchir, même de manière partielle, sur un sujet donné. Cependant, le discours qu'ils produisent reste référencé à la situation proposée et s'y limite.

Ce type de travail sur documents qui pourrait mettre les élèves dans la situation de celui qui réfléchit, qui recherche, génère un type d'activité qui est sous dimensionnée par rapport à ce qui est visé. Nous venons de le voir, il constitue un exercice difficile, il joue un rôle de leurre et alimente le paradoxe évoqué plus haut : les situations d'enseignement qui cherchent à faire travailler les élèves sur des dimensions complexes, n'atteignent pas leur but dès lors qu'elles ne les amènent pas à mettre en œuvre les modalités de travail attendues.

Ce type de travail autorise les élèves à travailler en quelque sorte "a minima" alors même que les supports proposés (textes, supports iconographiques, images, cartes...) nécessiteraient un traitement littéraire⁷⁶ afin que les élèves répondent aux questions proposées, conformément à ce qui est attendu d'eux dans les instructions officielles. C'est ce que nous nommons un paradoxe généré par ce type de travail. Dans le travail à partir de documents, les registres mobilisés amènent la production d'un discours écrit qui témoigne d'un rapport à l'activité scolaire éloigné de ce qui est attendu d'eux dans les programmes. L'étude d'écrits réalisés sans l'appui de documents, de type dissertation, permet d'approcher la façon dont les élèves identifient les enjeux de ces situations de questionnement où la construction d'un discours écrit cohérent et organisé est centrale.

6.1.2 Écrits longs et difficultés multiples

Les écrits de ce groupe présentent des caractéristiques de l'écrit scolaire long c'est-à-dire que le discours est présenté en différentes parties, (il présente une introduction, au moins deux parties distinctes, une conclusion parfois), pour

⁷⁶ Par traitement littéraire, nous voulons dire un traitement sémantique, sémiologique de contenus textuels, paratextuels, discontinus, provenant d'univers disciplinaires ou extérieurs à l'école, la mobilisation de savoirs pour construire un savoir sur le sujet dont il est question. Cf la partie 3 du chapitre 2.

répondre à la question posée. Dans les différents domaines disciplinaires concernés (français, sciences économiques, philosophie), cet écrit est censé rendre compte du raisonnement de l'élève, comme cela est inscrit à de très nombreuses reprises dans les programmes⁷⁷. Deux écrits sont transcrits et analysés ci-après afin d'illustrer ce qui caractérise les écrits de ce groupe d'élèves.

Écrit 4 : Au (Terminale ES) : Une dissertation en philosophie en réponse à la question : « Ressentons-nous vraiment le besoin de désirer ? » :

Le désir est souvent présent dans nos vies et est imprégné en nous. Cela peut être un désir physique, naturel mais aussi être un souhait pour soi ou pour autrui, la possession de quelque chose. Si l'on désire quelque chose c'est que le sentiment de manque c'est installé et restera dans notre conscience tant que l'on aura pas répondu à son attente. Le désir est un but à atteindre. Mais alors ressentons nous vraiment le besoin de désirer ? Et peut on sans contradiction désirer ne plus avoir à désirer ?

Tout d'abord, le désir est non seulement associé au manque mais aussi au besoin, même si le besoin fait partie de la pyramide. Si le désir est associé au besoin cela devrait être censé combler un manque. Le besoin de quelque chose est donc un manque de ce qui semble être nécessaire. Dans le langage commun nous disons aussi bien que nous désirons ceci ou que nous avons besoin de cela donc nous considérons les deux notions comme identiques.

Par exemple, lorsque nous avons faim ou soif donc quand je désire manger ou boire quelque chose nous ressentons aussi le besoin de manger ou de boire puisque cela représente un manque. Le désir est donc continuellement présent puisque le désir fait partie du besoin, ils semblent ainsi identiques ou alors étroitement liés et constituent la personne.

Par contre ce n'est pas parce que j'assouvis un désir qu'un autre ne va plus réapparaître ou disparaître définitivement. Le désir n'est jamais satisfait c'est pourquoi le désir est insatiable contrairement au besoin qui peut être arrêté. Nous désirons l'impossible alors que le désir souhaite être dans tous les cas satisfait.

Le désir est donc une faiblesse puisqu'il est représenté par un manque par contre lorsque nous possédons notre désir nous sommes satisfaits et même apaisés. Ce sentiment nous donne parfois une insatisfaction mais en désirant l'impossibilité nous faisons par n'importe quel moyen en sorte de le rendre possible. Un second désir s'ajoute au premier."

Écrit 5 : Pa (Terminale S) : Une dissertation en philosophie en réponse à la question : "En quoi la rencontre d'autrui peut-elle enrichir la connaissance de soi ?"

" La vie de tout être se présente sous trois : passé, présent, futur.

Et seul l'être humain en a conscience grâce à ses capacités : penser, apprendre, réfléchir, choisir, anticiper... qui lui ont permis de se distinguer des autres êtres vivants et de tous ses autres semblables (l'autrui)

⁷⁷ Nous l'avons détaillé dans le chapitre 2.

Que représente l'autre pour l'Homme ?

Quel regard avons-nous de l'autre ?

Quelle relation entretenons nous avec l'autre et quel rôle joue-t-il sur notre connaissance de soi ?

L'autre c'est celui qui juge être notre égal, doté d'une âme et d'une conscience.

Il bénéficie de beaucoup de capacités : communiquer, réfléchir, désirer, de partager ses pensées, ses sentiments ses états d'âme, de se reproduire avec un homme de sexe opposé, du meilleur et du pire tout autant que nous.

Il jouisse et répond aux mêmes droits et devoirs que nous et il est autant libre que nous le sommes. Sa présence dans notre vie est évidente, on ne peut ni nier son existence ni l'exclure de notre milieu de vie.

Donc l'autrui nous est imposé (Par qui ? Par quoi ?) et le mieux serait de l'accepter et d'essayer de vivre convivialement avec lui car on n'a pas le choix. Mais cela nous donne-t-il le droit de le regarder comme un boulet ou au contraire comme une bénédiction de dieu c'est-à-dire : Une personne à laquelle on peut se référer, se confesser, avec qui on peut tisser de solides liens. Je pense que l'un n'empêche pas l'autre parce que ton meilleur ami peut être un fardeau (un boulet) ou des membres de la famille ou l'inverse.

Prenons par exemple deux amis qui sont dans une même classe, l'un est une personne appliquée sérieuse, timide réservée et a peur des filles et l'autre fêtard et qui sait profiter de sa jeunesse.

Dans un domaine où l'autre forcément l'un des deux sera un boulet pour l'autre mais l'importance c'est qu'ils s'entraident et se complètent.

Donc l'Homme et le remède de l'Homme.

Mais pourtant, on utilise aussi souvent une citation de Jean Paul Sartre qui dit que "l'enfer c'est les autres."

En quoi peut-on affirmer cela ?

Cela sous-entend qu'une relation mal vécue avec l'autrui peut nous conduire dans des souffrances les plus infernales ou encore cause notre perte.

Combien de personnes se suicident à cause d'une relation difficile que ce soit amicale ou amoureuse par exemple. Combien de conflits ont-ils mené à des pertes humaines phénoménales :

1ère guerre et 2ème guerre mondiale le massacre des Juifs Hiroshima et Nagasaki, le génocide de certains peuples, l'esclavage etc...

Mais de nos erreurs passées, nous nous servons pour ne plus les refaire (les nôtres et celles de l'autrui)

Pour se faire comprendre l'autre a besoin de s'extérioriser par ses actes ses paroles ses pensées par la communication donc du moment qu'il s'extériorise qu'il s'expose à notre regard, il partage des informations qui lui étaient personnelles.

De ces informations nous le jugeons pour lui coller une étiquette. Cela vaut aussi pour nous.

Et donc de l'interprétation que l'autre a de nos actes ou propos et qu'il nous fournit pour nous caractériser puis de ce qu'on a de nous-même on les compare pour enfin nous comprendre et avoir une bonne connaissance de nous-même.

L'évolution de l'Homme sur terre est caractérisée par ses choix dessinant ainsi d'être le maître de son destin en se servant de ses erreurs de son passé, en se refferant de l'autrui pour apprendre s'enrichir, pour pouvoir vivre en communauté, anticiper les événements de son futur pour enfin pouvoir vivre au présent avec le plus de maîtrise de soi.

Nous vivons convivialement avec l'autre et avec le minimum de respect, Mais où en sommes-nous

Ces écrits présentent une courte introduction qui reprend quelques éléments en lien avec le sujet. Il n'y a pas de problématique. Ils comportent au moins deux parties dont les contenus sont présentés de manière plus ou moins articulée et différenciée. Une conclusion est le plus souvent présente.

Dans ces deux exemples, **les écrits sont constitués d'affirmations qui sont énoncées mais ne sont pas hiérarchisées**. L'énoncé d'affirmations réparties le plus souvent en deux points de vue opposés répond à la question de départ :

L'écrit d'Au. est rédigé autour de l'opposition entre deux points de vue : l'un cherchant à montrer que désir et besoin se confondent, introduite par "*Tout d'abord*" et une autre qu'ils se distinguent, introduite par "*Par contre*". L'écrit s'achève sur une phrase qui établit un constat.

Celui de Pa. repose aussi sur deux parties qui s'opposent : d'une part, autrui est l'égal de soi et au-delà des différences il y a complément et entraide, cette partie, d'une construction plus complexe que la deuxième, est introduite par "*Donc l'autrui...*". D'autre part, autrui est l'enfer et source de conflit, cette partie très courte est introduite par "*Mais pourtant...*" Une troisième partie est présente, elle n'est pas spécifiquement introduite. Elle débute avec "*Pour se faire comprendre...*" et traite de la communication entre autrui et soi-même et de ce que cette communication nous apprend de et sur l'autre et nous-mêmes. L'écrit s'achève sur une ouverture qui n'est pas reliée au sujet ni au développement qui précède. La présence des connecteurs, qui donnent l'apparence de la rigueur, (p.87, Rayou, 2002), comme nous venons de l'énoncer ci-dessus, montre que les élèves traitent la question de manière contradictoire. Dans ces écrits, les élèves répondent à une proposition de départ, lui associent des propositions contradictoires construites à l'aide d'exemples tirés de l'expérience quelquefois, plus rarement à l'aide de références aux savoirs disciplinaires. L'écrit est une exposition de l'expérience vécue et/ou d'idées plus générales mises en opposition, en contradiction, comme par exemple l'opposition besoin, désir dans l'écrit 4 et l'opposition l'autre est bon pour nous, l'autre est l'enfer pour nous, dans l'écrit 5. Cependant, cette mise en dialectique n'est pas toujours argumentée de sorte que le discours repose sur des constats, des affirmations. Écrire semble signifier dire ce que l'on pense comme on le pense, c'est dire

l'expérience qu'on a peut-être vécue et qui résonne avec le sujet en question, sans que cela donne lieu à un déplacement du sujet qui écrit.

Pa J'ai compris plus ou moins. Je fais une introduction, un développement et une conclusion.

S Plus précisément ?

Pa Ben dans l'intro la définition des mots clés, le sujet et poser le plan et c'est tout dans le développement faut se référer au plan et articuler avec des mots de liaison et obligatoirement faire une petite conclusion pour aller à l'autre sous partie.

Ces discours qui empruntent, appliquent, en partie au moins, les contraintes formelles scolaires telles qu'elles sont perçues et comprises, présentent les registres cognitif et culturel sous forme de citation, d'énumérations de savoirs expérientiels:

"Par exemple, lorsque nous avons faim ou soif donc quand je désire manger ou boire quelque chose nous ressentons aussi le besoin de manger ou de boire puisque cela représente un manque.", Au.

Le concept quotidien, ici l'expérience de la soif appuie voire structure le discours. L'exemple est ce qui vaut pour généralisation et argumentation. De plus, la manière dont les termes employés, ici désir et besoin ou autrui en tant que bienfait ou enfer pour soi, est telle qu'ils semblent interchangeable sans que cela fasse l'objet d'une argumentation et alors même qu'il s'agissait justement de les différencier. Le lien entre registre culturel et cognitif et formes langagières est lisible dans ces écrits. Le discours produit est quelquefois implicite, "*Tout d'abord, le désir est non seulement associé au manque mais aussi au besoin, même si le besoin fait partie de la pyramide.*". La citation d'un savoir spécifique (la pyramide de Maslow), effectivement en lien avec ce dont il est question ici, est formulée de manière elliptique sans que cela donne lieu à un développement alors qu'elle constituerait un appui pour analyser et argumenter.

L'écrit de Pa comporte aussi cette dimension implicite, cette fois-ci dans l'argumentation du discours, quand après l'affirmation :

Donc l'autrui nous est imposé (Par qui ? Par quoi ?) et le mieux serait de l'accepter et d'essayer de

vivre convivialement avec lui car on n'a pas le choix. Mais cela nous donne t il le droit de le regarder comme un boulet ou au contraire comme une bénédiction de dieu c'est-à-dire : Une personne à laquelle on peut se référer, se confesser, avec qui on peut tisser de solides liens. Je pense que l'un n'empêche pas l'autre parce que ton meilleur ami peut être un fardeau (un boulet) ou des membres de la famille ou l'inverse.

est ajouté un exemple qui met en opposition deux individus au caractère différent :

"Prenons par exemple deux amis qui sont dans une même classe, l'un est une personne appliqué sérieux, timide réservé et a peur des filles et l'autre fêtard et qui sait profité de sa jeunesse."

À ces deux éléments est juxtaposée une autre affirmation :

"Dans un domaine ou l'autre forcément l'un des d'eux sera un boulet pour l'autre mais l'importance c'est qu'ils s'entraident et se complètent. "

La généralisation qui serait de dire que la différence entre les individus est une forme de complémentarité ou source de changement pour soi dans son rapport au monde, par exemple, n'est pas présente. Une suite de réflexions et la présence des connecteurs ne suffisent pas à donner une portée argumentative au propos. Le discours est le fruit d'usages langagiers qui ne sont pas scolaires, qui sont ceux où l'on dit le vrai, comme dans les écrits analysés par Bautier et Rochex (1998).

Les extraits ci-dessus, montrent ce que sont des écrits scolaires dans lesquels se lit une logique d'effectuation de la tâche, ici répondre à une question en opposant deux termes ou propositions. Les formes langagières employées sont parfois proches du registre de langage familial :

"Prenons par exemple deux amis qui sont dans une même classe, l'un est une personne appliqué sérieux, timide réservé et a peur des filles et l'autre fêtard et qui sait profité de sa jeunesse. Dans un domaine ou l'autre forcément l'un des d'eux sera un boulet pour l'autre mais l'importance c'est qu'ils s'entraident et se complètent."

Elles peuvent cependant coexister avec des registres plus scolaires :

"Mais pourtant, on utilise aussi souvent une citation de Jean Paul Sartre qui dit que "l'enfer c'est les autres." 'En quoi peut on affirmer cela ?".

À l'exclusion des exemples cités ci-dessus, au sujet de la pyramide de Maslow ou de la citation de J-P. Sartre, le registre culturel mobilisé dans les écrits n'est pas associé à une activité cognitive et langagière d'argumentation qui ne soit réduite à l'expérience personnelle. Les écrits illustrent les affirmations plus qu'ils ne développent l'activité d'interrogation philosophique. **L'analyse permet l'hypothèse d'une interaction entre registre cognitif et le registre culturel : écrire avec des savoirs n'est pas une habitude construite chez ces élèves.**

Les registres symbolique identitaire et cognitif mobilisés par "l'élève au travail" qui réalise la production d'une forme, qui réduit la production de l'écrit à la réalisation de la tâche. En situation d'entretien, les élèves font référence à la nécessaire construction d'un plan, la rédaction d'une réponse. L'application de cette contrainte formelle semble être le but de l'activité proposée, cette forme étant identifiée comme ce qu'il s'agit de construire pour répondre à la question. Quand les élèves sont invités à expliquer ce qu'ils ont compris du travail d'écriture, dans ces exercices scolaires, ils disent ne pas savoir répondre à cette question. L'extrait d'entretien ci-dessous illustre ce que l'ensemble des élèves de ce groupe évoquent:

Entretien 2 : T (Embarcadère) : *"J'ai un contrôle, en histoire qu'on vient d'avoir là. J'ai ce problème, j'ai un problème avec l'écrit c'est que je sais pas quoi mettre ça fait longtemps qu'on me le dit. Je sais pas quoi mettre pour parler pour argumenter. J'essaie de trouver si y a pas d'autres trucs qui iraient. (...)mais moi dès que je passe à l'oral ça va sinon pour développer dès que je passe à l'écrit (...) Par exemple quand on travaille avec C (enseignante, tutrice de l'élève). et qu'elle est à côté de moi et que je lui dis et ben je vais le dire normal mais si je vais le faire tout seul ben je loupe, je fais des fautes dans les phrases."*

L'écrit est évoqué tantôt comme ce qui empêche la mise en forme des idées, qui rend impossible la pensée qui serait, en revanche, développée à l'oral, tantôt

comme ce qui peut apprendre à parler. Il semble aussi être source d'angoisse et d'impuissance chez les élèves.

T: Comme là le cours de français c'était "est ce que le savoir rend libre?" donc j'ai fait une bulle et comme ça si on a un contrôle sur ça ben j'apprends l'idée principale et après ben genre toutes les flèches c'est genre après en schéma.

S: Et qu'est-ce qui fait que tu as fait ça comme ça cette fois ci ?

T: Ben c'est le prof qui l'a fait direct en schéma ce qui fait que ça m'a direct donné envie il a fait un schéma donc après je voyais pas comment je pouvais schématiser encore plus !

S: Oh, ben là ce n'est pas utile.

T: Mais s'il m'avait dit fait des phrases direct ben j'aurais pas su et si je devais faire des phrases avec ce serait plus compliqué alors que là c'est simple clair quoi.

S: Et si tu faisais ça quand tu relis tes cours cela t'aiderait ?

T: Oui c'est sûr.

S: Donc les points sur lesquels tu devrais plus argumenter ce serait ?

T: Ben l'écrit, plus argumenter et les schémas dans les cours.

S: Mais comment on fait pour argumenter aussi ?

T: C'est donner des exemples faire des liens et plein de choses comme ça.

S: Oui donc si tu dois argumenter sur "le savoir rend libre" comment tu vas t'y prendre avec ce schéma ? Comment tu mettrais cela en phrase par exemple si tu prends "indépendance" ?

T: Ben le savoir rend libre car on peut avoir plus d'indépendance.

S: Oui ça c'est une affirmation comment tu argumentes ?

T: Ah il faut un exemple. Je dis euh...

S: Et bien pourquoi ça rend indépendant ?

T: Ben quand tu es indépendant c'est comment dire ... Je l'ai dans ma tête mais je sais pas comment le dire. C'est...ça veut dire ça t'arrive direct y a personne qui peut faire barrage.

S: Développe ça. En quoi c'est le savoir qui permet cela ?

T: Ben si euh comment faut trouver un exemple. On sait que si on tue quelqu'un on va en prison ou on a une amende.

S: On connaît la loi !

T: Oui, genre parce que on l'a appris par des personnes qui l'ont su avant nous et ils nous l'ont dit qu'il faut pas le faire ce qui fait que nous si on serait indépendant on va pas le faire et pourtant on ne l'a pas fait pour savoir ce qui va nous arriver et voilà.

S: On sait cela parce que d'autres nous l'on transmis sans en avoir fait l'expérience et on sait cela et on ne peut donc pas être sous influence.

T: Oui, voilà.

S: Il y a aussi quelque chose que tu peux faire c'est te dire c'est quoi le contraire de l'indépendance ?

T: dépendant.

S: Etre sous l'influence des choses...

T: On peut pas prendre des décisions à notre place quand on est indépendant.

S: *Continue la lecture du schéma et dit « savoir permet de s'adapter, en quoi ? »*

T: *Ça permet de s'adapter à des situations.*

S: *Développe cela.*

T: *Genre si... je sais pas comment le dire...ça permet si on va dans une famille genre bourgeoise bien habillé ben on va faire comme eux, s'habiller comme eux.*

S: *Et qu'est-ce qui fait qu'on fait ça ?*

T: *Parce qu'on veut faire faire bonne impression parce qu'on sait qu'ils font comme cela.*

S: *Oui parce qu'on le sait ...*

T: *Oui faut trouver des exemples et des liens.*

S: *Pour le savoir cela pourrait couper du doute ?*

T: *Parce que quand on sait y a plus de doute.*

S: *Mais alors pourquoi ça rend pas libre ?*

T: *Parce qu'on ne peut plus imaginer un autre événement ou quelque chose d'autre vu qu'on sait comme ça va se faire ben on n'a pas de doute (...)*

S: *Oui mais en quoi cela ne rend pas libre ?*

T: *Ben ça coupe toutes les autres possibilités ben comme je sais ce que je vais faire je ne suis pas libre je vais pas sortir par la fenêtre !!*

S: *Et puis aussi parce que des fois on croit qu'on sait tout alors qu'il y a des choses qu'on continue à ignorer. Ça rend prétentieux. On sait, on sait ben non.*

T: *Non, je sais que je ne sais pas ! Souvent les gens qui ne sont pas libres c'est qu'ils ont trop de savoir ou pas assez ça coupe l'imagination. Ce sont les deux extrêmes.*

T. énonce que l'écrit qui le met en difficulté mais ce n'est pas seulement l'activité d'écriture de la réflexion en elle-même qui pose difficulté mais bien les ressources, avec lesquelles il est important d'organiser un discours argumenté à partir d'une question scolaire. Nous pensons aussi que si les élèves se cantonnent pour certains, à la réalisation de la tâche, c'est sans doute parce qu'ils ne savent pas qu'autre chose pourrait être réalisé. La manière dont T. formule des réponses plus complètes quand il est questionné permet de supposer que s'il y était invité, il pourrait développer sa réponse pour argumenter à l'écrit.

Le registre symbolique identitaire mobilisé est celui du discours de l'élève qui répond à la question. Les registres culturel et cognitif mobilisés sont ceux de constats, de citations de savoirs de l'expérience, le plus souvent, des savoirs scolaires, quelquefois. Nous émettons l'hypothèse que l'écrit scolaire, dans le discours qu'il sollicite, est distant des pratiques langagières de ces élèves et donc qu'il exerce une forme de domination scolaire et sociale dans la mesure où il ne fait pas l'objet d'un apprentissage explicite.

Ainsi, la manière de penser dans les écrits scolaires, l'activité cognitive et langagière

à mettre en œuvre dans l'élaboration de ces écrits à partir des questions posées, comme il avait été envisagé dès le départ de la recherche, sont certainement difficiles pour ces élèves. Ils disent qu'ils ne savent pas comment faire et quoi écrire véritablement.

Nous pouvons mettre en relation les propos des élèves avec ce qu'écrivent quelquefois les enseignants sur les copies. Par exemple, à la suite de l'écrit 5 :

"Devoir qui montre que le sujet te parle et que tu as des choses à dire. Cependant as-tu fait un plan? Car il est aussi très mal construit. Il faut d'urgence revoir la méthodologie de la dissertation. Pour l'instant tu es très loin dans la forme mais aussi dans le fond car tu ne justifies par tes affirmations ou trop peu. Encore du travail pour cerner ce que j'attends de toi."

Ces remarques soulignent la forme utilisée par l'élève et le manque de justification des propos avancés.

Il est possible de regarder que ce que propose l'École en permettant aux élèves de faire part de leur expérience, comme la poursuite d'un but élitare **si et seulement si les élèves sont mis dans des situations où ils apprennent à reconfigurer les expériences qui sont les leurs en objets d'analyse**. Le discours développé, au sein des écrits scolaires, serait alors basé sur la mobilisation et la décontextualisation des savoirs scolaires et non scolaires⁷⁸, s'appuyant sur une activité langagière et cognitive spécifiques.

Dans cette partie, l'analyse montre que les écrits ne sont pas alimentés par rapport aux activités scolaires écrites nécessaire à la réalisation d'écrits de raisonnement, des écrits pour exercer le jugement critique avec les méthodes et les savoirs des disciplines avec ou sans l'appui de documents.

Pour résumer ce que nous avons analysé dans les discours des élèves de ce groupe nous pouvons dire que :

L'analyse du registre cognitif mobilisé dans les discours relève de l'identification d'informations restituées de manière non hiérarchisée, incomplète ou parfois erronée au regard du sujet. L'identification et le prélèvement d'informations sont pilotés par les questions proposées au regard de ce qui devrait être su, dit en

⁷⁸ Bautier E. et Goigoux R. (2004). Op. Cit.

référence au cours écrit. Les écrits ne comportent pas de synthèse. Ce sont souvent des énumérations, des citations, des observations à partir des données à disposition, des termes de la question, des exemples contenus dans les documents (images, tableaux, textes...) qui constituent la totalité de l'écrit. Les documents sont identifiés principalement à partir de quelques indices visuels et non au regard des informations qu'ils donnent. L'activité de l'élève est focalisée sur la ou les tâches à réaliser en ce qu'elles ont de matériel, de visible et d'identifiable en référence à la consigne de travail.

L'analyse du registre symbolique identitaire mobilisé dans les écrits est celui de l'élève qui applique une règle, répond à des questions par des phrases courtes et quelquefois laisse apparaître l'expression de soi en tant que jeune mais qui n'adopte pas les critères de la langue scolaire et disciplinaire. Ces élèves disent qu'ils écoutent les cours, qu'ils participent peu aux échanges, prennent quelquefois des notes. Le cours écouté est rarement retravaillé pour être mémorisé et compris. Ils disent avoir peu d'autonomie dans la réalisation du travail personnel demandé par les enseignants c'est-à-dire que celui-ci est rarement réalisé ; il est perçu comme étant difficile à effectuer seul, nécessite l'accompagnement de l'adulte. Les travaux à rendre sont travaillés le plus souvent au sein de l'établissement et quelquefois en retard.

La nature et la forme de leurs propos peuvent être comparées à celles des élèves repérés en difficulté dans la pré-enquête. Les élèves de ce groupe dont les orientations socio cognitives semblent les plus distantes des manières de penser et de faire scolaires ne construisent pas les écrits scolaires visés. **Si le registre symbolique identitaire est analysé comme se structurant autour d'un rôle d'élève, l'apprentissage de ce qui est à construire est organisé autour des aspects concrets de la tâche car, nous l'avons dit, les élèves ne savent pas ce qu'ils doivent faire ni comment et ne disposent pas des ressources langagières qui soutiendraient la construction de ces écrits car l'École ne les a pas construites chez eux.**

Nous ajouterons que si le travail de réflexion dans les écrits scolaires à partir d'une question a pour but de transformer les objets du monde en objets de

questionnement⁷⁹, cela est possible à condition que les élèves aient appris à se questionner et à questionner ces objets. C'est-à-dire que cette attitude cognitive de questionnement se nourrit d'une mobilisation spécifique des registres culturel, cognitif et symbolique identitaire et des ressources langagières, parce que ce *“questionnement du monde permet au sujet de se saisir des objets (notamment scolaires) et non d'être seulement confronté à eux. Les objets scolaires sont susceptibles de répondre à un besoin lié à un questionnement du monde.”*, (p.106, Delarue-Breton, 2016).

6.2 DES DISCOURS EN RECHERCHE DE CONFORMITÉ

L'analyse des registres mobilisés dans le respect des contraintes scolaires, des contenus rédigés, des formes langagières employées, nous amène à considérer ces écrits comme étant plus proches de ce qui est attendu en termes d'écrit scolaire que ceux du premier groupe. La plupart de ces raccrocheurs ont décroché en toute fin de collège, voire en cours ou à la fin d'une formation professionnelle de type CAP ou BEP, en début de lycée professionnel ou de lycée général. Ils disent, pour la plupart, que leurs difficultés scolaires se sont révélées au cours des années de collège et, pour un seul d'entre eux, en début de lycée. Plusieurs mentionnent avoir quitté l'établissement dans lequel ils avaient été orientés dans une filière qu'ils n'avaient pas choisie. Leurs parents sont le plus souvent sans diplôme à trois exceptions près, pour lesquelles un des parents est détenteur d'un baccalauréat, d'un BTS ou d'un Master. Treize élèves composent ce groupe.

6.2.1 Écrits à partir de supports de travail, un tissage de données hétérogènes

⁷⁹ Bautier E. (2005). Op. Cit.

L'exemple présenté ci-dessous montre comment l'écrit scolaire peut s'appuyer sur une manière de faire spécifique à la discipline c'est-à-dire, en littérature, le repérage de quelques procédés d'écriture ou les figures de style et l'utilisation d'une forme langagière adaptée pour répondre à la question posée. Cette manière de faire correspond à l'application de prescriptions liées aux manières de faire de la discipline qui sont enseignées :

Écrit 6: M (première S) : à partir d'un corpus de textes (Extrait de Caligula d'A. Camus, de la fable "A la cour du lion" de J. de la Fontaine et de l'article "tyrannie" tiré du dictionnaire philosophique de Voltaire), la consigne est : Par quels procédés ces trois textes dénoncent- ils la tyrannie ?

Ces trois textes, d'auteurs différents et de genre littéraire différents, dénoncent tous trois la tyrannie en utilisant des procédés d'écriture qui leur sont propres.

Dans sa fable, La Fontaine utilise l'animalisation et animalise la société. Le roi est un lion et exerce la loi de plus fort, il s'en prend aux plus faible. L'auteur se sert aussi de la métaphore est compare le Louvre à un charnier.

Dans l'article "Tyrannie" de son dictionnaire philosophique, Voltaire emploie un procédé de l'ironie : l'antiphrase pour exprimer le contraire de sa pensée et donc dénonce la tyrannie :

"Il n'y a point de ces tyrans là en Europe.". La répétition de cette phrase par deux fois appuie son propos. L'auteur pose aussi une question rhétorique : "Sous quelle tyrannie aimeriez-vous vivre ?". la réponse est immédiate : "sous aucune". Cette question va lui permettre d'argumenter sa dénonciation.

Dans Caligula, Albert Camus se sert de procédé du texte théâtral pour nous présenter le caractère de son tyran. Le personnage de Caligula parèt au premier abord bon, il se dissimule derrière des paroles douces. Le dialogue est finalement assez cruel, Caligula avoue qu'il fait tuer le fils de Lepidus sans scrupule. Son ton est jovial, il se réjouit du malheur de son interlocuteur, ce qui montre le sadisme de se personnage. On trouve dans le dernier paragraphe une anaphore. La répétition de "je veux" met en relief l'autorité de se tyran.

L'analyse de cet écrit montre ce qui pourrait s'apparenter à un repérage des procédés d'écriture utilisés par les auteurs, ce qu'effectivement la formulation de la question induisait.

"Dans sa fable, La Fontaine utilise l'animalisation et animalise⁸⁰ la société. Le roi est un lion et exerce la loi de plus fort. (...) Voltaire emploie un procédé de l'ironie l'antiphrase pour exprimer le contraire de sa pensée et donc dénonce la tyrannie (...) Dans Caligula, Albert Camus se sert de procédé du texte théâtral pour nous présenter le caractère de son tyran. (...) Son ton est jovial, il se réjouit du malheur de son interlocuteur, ce qui

⁸⁰ C'est nous qui soulignons ici.

montre le sadisme de se personnage(...)."

Nous savons à la lecture des programmes, dont des extraits ont été cités plus haut⁸¹, que le repérage de ces procédés est censé permettre l'analyse des écrits au service d'une compréhension et d'une interprétation des textes, dans le cadre des commentaires de texte. L'élève recense quelques procédés, les nomme, explique l'effet produit en donnant des exemples. Il répond donc à la question posée.

Les commentaires que l'élève a rédigés lui-même au dos de sa copie à la suite de la probable correction collective, laissent supposer qu'il a voulu se rendre explicite à lui-même, non seulement les commentaires écrits de l'enseignant mais aussi ce qui a été exprimé lors de la correction collective :

" réponse pertinente répond à la question posée. Complète : intro/devt/conclu. Attention rédigé entièrement et correctement. Faire du lien entre les textes, des rapprochements. Etre concis. Phrase simple -> efficace / claire. 1 phrase-> 1 idée ; Vocabulaire précis. Pas de "je" dans la réponse ! Procédés les plus importants, procédés communs entre les textes."

Parmi les éléments de correction rédigés par l'élève, les suivants portent sur les aspects non formulés dans la question de départ :

"Faire du lien entre les textes des rapprochements. Procédés les plus importants, procédés communs entre les textes."

Or, le libellé de consigne de travail n'amène pas les élèves à saisir que c'est l'analyse conjointe des textes qui est visée et encore moins, ce que cette analyse offrirait en termes de raisonnement : l'utilisation de procédés divers pour exprimer une opinion de contestation, pour faire penser, réfléchir sur les objectifs et moyens employés par celui qui exerce la tyrannie d'une part, et sur les moyens déployés par celui qui est l'auteur du texte et peut être pour devenir auteur⁸² soi-même, d'autre part. Ce qui est attendu que l'élève produise, reste donc, au moins avant l'étape de la correction, inconnu du fait de la formulation de la question. Cet exemple confirme que, si ce qui est attendu des élèves n'est pas demandé explicitement, l'activité

⁸¹ Cf Partie 1 chapitre 2

⁸² Rayou P. (2002) Op. Cit.

mise en œuvre par ceux-ci est donc dépendante de leur rapport aux activités scolaires et de leurs usages langagiers. Cet exemple d'activité est emblématique des attendus implicites dont la réalisation repose sur le curriculum latent qui *"n'est plus limité aux habitudes de travail, à la scolarisation au sens de "métier d'élève", il intègre aujourd'hui les caractéristiques du développement des pratiques langagières et cognitives littératiées (Bautier, 2006) ainsi que les compétences d'interaction."*, (p.4, Bautier, 2010). Il est attendu que les élèves construisent **et** utilisent les savoirs de la discipline pour construire un discours dans un usage second de la langue et des savoirs.

Le registre cognitif mobilisé dans l'écrit est celui du repérage, de l'identification des procédés, de leur étiquetage, en appui du cours travaillé **et à partir de la question posée, c'est en cela que la production écrite est différente de celles du groupe précédent**. Le travail d'analyse, débuté dans cet écrit, s'appuie sur des inférences. Les écrits des élèves contiennent des exemples, des données extraites des documents comme cela est lisible dans le texte ci-dessus. Ils ont aussi une portée descriptive.

Les écrits de ce groupe répondent à la question posée. Ils montrent ce que les élèves construisent à partir de ce qui leur est demandé, autrement dit comment ils internalisent cette demande et sa réponse (*répondre à des questions, analyser un texte, repérer des formes spécifiques...*) à partir des activités scolaires et de la manière dont ils ont donné sens à celles-ci. Le registre cognitif n'est pas véritablement alimenté par les éléments mobilisés dans les registres culturels et symbolique identitaire, parce que les savoirs sont plaqués du fait, entre autres, de la formulation de la question. L'extrait d'entretien donné en début de ce chapitre, (p. 151), donne à voir dans quelle mesure cet élève M. perçoit ce qui doit être mis en œuvre. L'élève exprime ce qui lui pose problème ou plutôt ce qu'il a compris qu'il devait réaliser pour améliorer la construction des écrits scolaires, ce qui est à mettre en parallèle avec les extraits de la correction de son devoir en français, ci-dessus. Selon ses propos, il sait ce qu'il doit mettre en œuvre pour travailler, pour apprendre et faire sa part de travail d'élève, mais il perçoit qu'il lui manque des éléments pour progresser dans la formalisation des textes à l'écrit. Alors que le travail personnel de l'élève semble réalisé, ce travail ne permet pas de répondre complètement à ce

qui était attendu dans l'exercice, non formulé dans la question, au vu des commentaires des enseignants lisibles sur les copies recueillies et le cas échéant au vu de la note obtenue. Or, non seulement, l'élève ne sait pas comment faire mais nous pensons **qu'il ne sait pas qu'il s'agit de faire autre chose que de seulement répondre à la question posée**, comme l'extrait ci-dessus en témoigne. L'élève reste donc en attente et comme rendu incapable de trouver une solution puisque l'école n'enseigne pas ce qu'elle réclame⁸³. Ainsi quand M lit en marge des réflexions qu'il a rédigées à propos du film "*Into the wild*" de Sean Penn, le commentaire suivant de l'enseignant :

"Tu retires des bonnes choses du film. Il faudrait monter en généralités et pousser plus loin ta réflexion."

il explique qu'il ne comprend pas ce que l'enseignant attend par l'expression "monter en généralité" et peut-être encore moins par "*pousser plus loin*". La mise en relation critique entre le support (un film) et le savoir en jeu (la notion de liberté ?) n'est pas perçue mais elle n'est pas non plus éclairée par les commentaires de la correction. Dans ce groupe, de manière différente du précédent, les savoirs disciplinaires sont présents. Ces éléments de savoir convoqués par les élèves servent à décrire, à observer des éléments dans les documents, les situations étudiées. Ils sont des prismes de lecture pour l'élève, les éléments restitués qui servent à repérer, à identifier des contenus que les élèves utilisent pour répondre aux questions posées. C'est ce qui différencie ces écrits des écrits du groupe précédent. Cela est lisible dans l'écrit concernant l'étude du corpus de textes sur la tyrannie, ci-dessus.

M : " Dans sa fable, La Fontaine utilise l'animalisation et animalise la société (...) L'auteur se sert aussi de la métaphore est compare le Louvre à un charnier. (...) Voltaire emploie un procédé de l'ironie : l'antiphrase pour exprimer le contraire de sa pensée (...) On trouve dans le dernier paragraphe une anaphore. La répétition de "je veux" met en relief l'autorité de se tyran. "

La mobilisation du registre culturel des savoirs de la discipline permet à l'élève, selon les domaines disciplinaires dont relèvent les écrits, d'identifier une figure de

⁸³ Bourdieu P. et Passeron J-C. (1966).Op. Cit.

style dans un texte, un ensemble de données en sciences économiques et sociales, de commenter une situation dans un film en philosophie. Le registre cognitif est mobilisé en termes d'identification, de restitution voire d'explication des savoirs et par les savoirs **et pour construire un début d'argumentation qui s'apparente à une relation de causalité** (*l'auteur utilise tel ou tel procédé car il veut exprimer tel ou tel avis...*) **à partir des concepts de la discipline.**

La manière dont l'écrit suivant est construit, sa cohérence interne, dans les formes langagières, correspond à ce que l'élève s'est approprié et peut utiliser pour répondre à la question posée.

Ecrit 7 : Y (Terminale ES): Une dissertation en SES, à partir des éléments suivants :

Le document est destiné à la réalisation d'une dissertation sur un dossier documentaire. En tête de ce dossier qui constitue un support de préparation au baccalauréat sont rédigées quelques recommandations :

Il est demandé au candidat :

- de répondre à la question posée par le sujet ;
- de construire une argumentation à partir d'une problématique qu'il devra élaborer,
- de mobiliser des connaissances et des informations pertinentes pour traiter le sujet, notamment celles figurant dans le dossier,
- de rédiger en utilisant le vocabulaire économique et social spécifique et approprié à la question en organisant le développement sous la forme d'un plan cohérent qui ménage l'équilibre des parties.

Il sera tenu compte dans la notation, de la clarté de l'expression et du soin apporté à la présentation

Sujet : Peut-on parler de classes sociales dans la société française contemporaine ?

. Document 1 : un extrait d'un texte de M. et M. Pinçon Charlot tiré de "Sociologie de la bourgeoisie" ;

. Document 2 : un tableau synoptique organisant les réponses à un sondage proposé entre 1982 et 2010 et plus particulièrement les réponses à la question : "Avez-vous le sentiment d'appartenir à une classe sociale ? Laquelle ?";

. Document 3 : un histogramme présentant le revenu disponible annuel moyen en 2010 selon la PCS du chef de famille, émanant de l'INSEE ;

. Document 4 : un tableau recensant les pratiques culturelles à l'âge adulte et l'équipement des ménages selon les PCS.

Une classe sociale se définit par le biais de plusieurs critères. En fait, on classe les individus par rapport à son capital culturel, ses conditions de vie, ses revenus et même par ailleurs à sa PCS. Un individu peut se sentir appartenir à une classe sociale, en s'imprégnant dès son plus jeune âge aux cultures de la classe. Il peut aussi prendre des habitudes d'une autre classe et alors se sentir appartenir à celle

ci. L'habitus d'un individu est le fait d'avoir par habitude de faire des choses, de penser des choses, toujours les mêmes, tout le temps. La société française quant à elle fut une société où à plusieurs reprises, l'appartenance, les classes sociales fut forte comme par exemple à l'époque de l'industrialisation où le développement du secteur tertiaire mais aussi à d'autres reprises. Mais la société française connut aussi devant les trente glorieuses une baisse d'appartenance et de classes puisqu'un ouvrier était glorifié par son travail et il n'y avait que ce secteur qui permettait la production française. Marx parle de classe en soi, en tant qu'holiste, il pense qu'un individu défendait son appartenance sans le cacher. Weber était plus dans l'individualisme, classe pour soi. Du fait qu'un individu puisse se sentir ouvrier sans pour autant faire partie de cette classe. Aujourd'hui peut on continuer de dire que les classes sont en soi ? Y a t il vraiment une grande différence pour dire classe sociale ? Est il judicieux aujourd'hui d'employer une autre expression pour classe sociale. Par le biais de deux idées opposées, la réponse pourra se clarifier et aider à comprendre ce qu'il se passe aujourd'hui.

Tout d'abord, l'idée de classe sociale peut être soutenue puisque les bourgeois, eux, se sentent comme une classe

L'exemple de "la Haute" et de leurs réunions montre ce sentiment d'appartenance très fort. Ils ne se mélangent pas avec les autres individus, en effet puisqu'ils ont tout en commun entre eux, le capital culturel différent de celui des autres, exemple : les bonnes manières, les repas qui sont plus cérémoniaux. Ils préfèrent vivre en communauté, regroupés entre eux et ils n'ont pas honte de se dire d'appartenir à la classe des bourgeois. Les mariages se font généralement entre eux, même aujourd'hui, dans le texte 1 : sociologie de la bourgeoisie écrit par madame et monsieur Pinçon Charlot, il est dit "se construit continûment". Ils font des enseignements spécifiques à leurs enfants afin que la culture "bourgeoise" puisse se préserver.

En parallèle, avec ce document le document 4 montre les activités et les avancées depuis un certain temps. On peut voir que certaines activités sont réservées à certains de la société. 44% des cadres en 2008 sont allés au théâtre au moins une fois dans l'année alors que seulement 6% des ouvriers y sont allés. On voit bien la différence de capital culturel qui est une caractéristique de la classe sociale. Les activités tels que le golf, l'opéra, le théâtre sont des activités communes à une classe sociale. Le fait de se différencier avec cet exemple d'activités montre bien que la classe sociale existe toujours.

"Mais pourtant, cela ne signifie pas qu'il existe de classe réellement apparente.

En effet sur ce même document (le document 3), 5% des paysans les plus aisés ont un revenu disponible annuel moyen de près de 200 000 euros qui est nettement supérieur à celui des 5% des plus aisés des cadres (17960 euros). Il y a une grande différence, qui pourtant, leur écart de condition de vie, de capital culturel n'est pas du tout le même. Avec cet exemple, qui montre qu'un agriculteur peut toucher plus qu'un cadre, cela montre que la classe sociale n'est qu'un mot puisque le salaire est un critère de classe sociale. On ne peut pas dire que l'agriculteur fasse partie d'une classe différente du cadre. Puisqu'il faudrait séparer les plus aisés des plus pauvres et les mettre dans les catégories qui leur correspondent.

De plus, dans le document 2, sur les 65% qui se sentent appartenir à une classe sociale en 2010, seulement 3% appartiennent, dit appartenir à la bourgeoisie. Pourtant, le document 1 disait qu'ils formaient l'élite des classes sociales. On voit que finalement la bourgeoisie dans ce document n'est pas forcément une classe sociale (ce fut une classe) mais certainement une philosophie une manière de vivre. C'est qui est paradoxale dans la vraie vie puisqu'ils sont toujours ensemble. La bourgeoisie

ne se reconnaît pas en tant que classe sociale. Pourtant ils sont dominants ayant un capital culturel fort et la classe moyenne les dominés d'après Bourdieu. Ils dominent au travers de leur capital culturel, économique et social mais ne sont pas forcément une classe.

Pour montrer l'évolution des pensées le document 4 montre bien cela. De 1997 à 2011, les agriculteurs sont passés de 10% à 90% pour l'équipement de téléphones portables, les cadres de 26% à 97% et des ouvriers de 9% à 96%. Cela montre qu'il y avait de grandes différences à l'époque mais aujourd'hui avec le progrès technique et un pouvoir d'achat plus élevé, les classes se mélangent en ayant cette avancée. Puisqu'ils (agriculteurs, ouvriers...) ont des centres d'intérêt identiques à ceux des cadres qui était réservé à l'élite de la France. Aujourd'hui tout le monde y a le droit. Ces produits rares et chers pour les moins aisés sont accessibles et donc peuvent prétendre avoir les mêmes centres d'intérêt que les plus aisés. Les relations ne changent pas mais l'habitus change.

Enfin on sait que les classes sociales se basent sur la condition de vie et de travail. Normalement d'après ces caractéristiques, un agriculteur devrait vivre moins longtemps qu'un cadre. Alors que dans le document 4, pour un agriculteur de 35 ans vit en moyenne 44,8 ans soit près de 80 ans et un cadre de 35 ans vit en moyenne 47,2 ans soit environ 82 ans. Cela reste équitable. Les conditions de vie ayant été améliorées par le progrès techniques et les cotisations. On peut donc aussi dire qu'au niveau des conditions de vie les classes sociales ne "marchent plus".

Pour conclure, nous avons vu qu'il y avait différents critères qui se basent sur "une classe sociale" et au travers des documents et connaissances, nous avons que grâce aux changements de mentalité, de progrès technique, les classes commencent à se disperser de plus en plus. On entre dans une collectivité, une conscience collective qui n'est plus propre à chaque classe mais à chaque individu. Est-ce un bon choix pour cohabiter ensemble ?"

Dans une introduction, l'écrit restitue les éléments de savoir tels qu'ils ont été mémorisés. La manière dont la première phrase est construite montre comment les concepts de *classe sociale*, d'*habitus* sont reformulés par l'élève :

"L'habitus d'un individu est le fait d'avoir par habitude de faire des choses, de penser des choses, toujours les mêmes, tout le temps".

L'exemple suivant le montre aussi :

"Pourtant ils sont dominants ayant un capital culturel fort et la classe moyenne les dominés d'après Bourdieu."

Ces formulations sont aussi une illustration de la manière dont les élèves s'approprient un concept dans leurs propres mots, elles sont la trace de cette internalisation. Elles montrent aussi que les élèves ne savent pas, n'apprennent pas

qu'une définition comporte des éléments de caractérisation précis qui servent à conduire leurs analyses et leur propos. Dans l'écrit étudié, les registres cognitif et langagier sont ceux de la citation d'exemples qui défendent d'une part, le premier axe de discussion choisi énonçant que les classes sociales peuvent toujours être évoquées pour parler de la société française et défendent, d'autre part, le deuxième axe, qui vise à montrer le contraire. Cette construction de type polémique, dialectique, permet de répondre à la question, en partie au moins. Notons que dans l'entretien, cet élève explique, quand il est questionné à propos de ses loisirs en famille, qu'il a l'habitude de se rendre chez ses grands-parents et d'assister à des discussions polémiques :

Y : Moi je suis très attaché à mes grands-parents, j'ai des oncles qui ont un ou deux ans de plus que moi et avec mes grands-parents je m'entends super bien donc j'allais souvent là-bas du vendredi au dimanche soir. L'ambiance chaleureuse dans une p'tite maison (...) c'est une maison mitoyenne mes grands parents ont l'habitude d'inviter plein de gens chez eux, des jeunes...

S: C'est ça que tu aimais bien chez eux cet aspect fraternel, communautaire ?

Y: Oui oui même encore aujourd'hui je passe la majorité de mes week ends chez eux.

S: Qu'est ce que tu vis là bas qui t'apporte beaucoup ?

Y: Pas grand chose

S: Y a des grandes discussions ? De la musique ?

Y: Les deux mon grand père a un harmonica et de grandes discussions parce que je suis dans une famille protestante et donc les discussions souvent ça parle de la religion et c'est quelque chose qui m'intéresse beaucoup.

S: Qu'est ce qui t'intéresse ?

Y: Ben moi j'ai été baigné dedans donc y a tout qui m'intéresse.

S: Est-ce que c'est la place de l'homme ?

Y: Oui, cela et comment avancer sur un chemin bien tracé et réfléchir dans un monde où on n'a pas trop le temps.

La relance amène l'élève à donner des précisions à propos de ce qu'il pense de ces moments. Sa réponse indique que ces discussions sont comme hors du temps, hors de l'ordinaire. Peut-être jouent-elles un rôle dans la production de ses discours scolaires en tant qu'habitudes de mise à distance et de reconfiguration des expériences personnelles, des choses vécues ou entendues, des croyances. De nombreuses formes langagières relevant du registre scolaire sont présentes dans

le discours qui manifeste l'appropriation de manière de dire et d'écrire scolaires. L'analyse montre que le registre culturel et le registre cognitif sont mobilisés conjointement pour répondre à la question dans la lecture, le traitement des documents puis l'écriture. La nature de l'activité cognitive et langagière mise en œuvre, la forme donnée à l'écrit s'appuient sur un tissage entre les données extraites des documents, la réponse à la question posée et les notions reformulées. Les concepts de classe en soi et de classe pour soi, sont évoqués dans l'introduction mais ne sont pas mobilisés pour analyser les éléments qui ont été tirés des documents, comme dans cet extrait par exemple :

"Pour montrer l'évolution des pensées le document 4 montre bien cela. De 1997 à 2011, les agriculteurs sont passés de 10% à 90% pour l'équipement de téléphones portables, les cadres de 26% à 97% et des ouvriers de 9% à 96%. Cela montre qu'il y avait de grandes différences à l'époque mais aujourd'hui avec le progrès technique et un pouvoir d'achat plus élevé, les classes se mélangent en ayant cette avancée. Puisqu'ils (agriculteurs, ouvriers...) ont des centres d'intérêt identiques à ceux des cadres qui étaient réservés à l'élite de la France."

Les manières d'écrire témoignent de la maîtrise conceptuelle des notions mobilisées. Ces savoirs permettent à l'élève de repérer et constater la contradiction entre des éléments extraits de deux documents :

"Tout d'abord, l'idée de classe sociale peut être soutenue puisque les bourgeois, eux, se sentent comme une classe. L'exemple de "la Haute" et de leurs réunions montre ce sentiment d'appartenance très fort. (...) Sur les 65% qui se sentent appartenir à une classe sociale en 2010, seulement 3% appartiennent, dit appartenir à la bourgeoisie. Pourtant, le document 1 disait qu'ils formaient l'élite des classes sociales. On voit que finalement la bourgeoisie dans ce document n'est pas forcément une classe sociale (ce fut une classe) mais certainement une philosophie une manière de vivre. C'est qui est paradoxale dans la vraie vie puisqu'ils sont toujours ensemble. La bourgeoisie ne se reconnaît pas en tant que classe sociale. Pourtant ils sont dominants ayant un capital culturel fort et la classe moyenne les dominés d'après Bourdieu. Ils dominent au travers de leur capital culturel, économique et social mais ne sont pas forcément une classe."

Les notions de "classe en soi" et "classe pour soi", mobilisées dans l'introduction, auraient pu permettre d'analyser la différence entre les données chiffrées des revenus et les données relevant du déclaratif des individus et peut-être de commenter les résultats contradictoires. La deuxième partie de la dissertation

illustre, argumente l'affirmation, contredisant la première partie (la notion de classe sociale n'existe pas vraiment). Cette manière de faire est emblématique de la manière dont les élèves de ce groupe construisent le raisonnement à l'écrit, ce qui est un plan ordinaire de dissertation scolaire. Quatre arguments sont avancés :

- Premier argument :

"le salaire servant à déterminer la classe sociale (document 3), que dire des 5% d'agriculteurs dont le revenu dépasse celui des 5% de cadres ?"

Si on détermine la classe sociale d'après le revenu alors, dans ce cas précis, cela ne fonctionne pas, écrit l'élève. Cependant, les données extraites du tableau ne suffisent pas au vu de la portion de la population représentée à remettre en question la notion de classe sociale : elle la relativise. Ainsi, quand l'élève évoque la notion de "capital culturel", cela peut être un argument pour compléter la notion étudiée, mais le discours ne conclut pas sur le point de vue développé, du fait que l'écrit comporte des constructions de phrases comme celle-ci, par exemple :

"Il y a une grande différence, qui pourtant, leur écart de condition de vie, de capital culturel n'est pas du tout le même."

Ce peut-être aussi dû au fait que les raisons de l'affirmation ne sont pas données. Les formes langagières mobilisées ne rendent pas visible l'argumentation. La mobilisation du registre culturel des savoirs ne suffit pas à la construire. En effet, un seul exemple recouvrant une faible proportion d'individus ne peut être suffisant pour soutenir l'argumentation.

- Deuxième argument :

"Les bourgeois ne se reconnaissent pas comme appartenant à une classe sociale donc cela n'est pas opérant (document 2)"

Le même procédé est utilisé ici, un constat, un exemple servent d'arguments. Les

exemples ne sont pas analysés ou mis en discussion, à partir de la différence entre les définitions de classe en soi et classe pour soi, notions qui ont été mobilisées dans l'introduction de la dissertation. Enfin, la référence au capital culturel et la notion de domination étayent les arguments en faveur de la notion de classe en soi. Ce qui contredit le propos soutenu dans cette partie, en effet, si la notion de la classe en soi avait été mobilisée cet exemple aurait été intégré à la première partie de la dissertation. **Ce point précis montre la différence qui existe entre la restitution de savoirs**, l'écrit faisant référence à la notion de classe en soi dans l'introduction de la dissertation **et la production d'un discours à partir des savoirs pour réfléchir sur les documents.**

- Troisième argument :

"La différence d'équipement en téléphone portable entre les ouvriers et les cadres (document 4) est quasi équivalente."

Ces données prélevées dans le tableau sont considérées comme une source d'indifférenciation sociale. L'écrit mobilise la notion de "centre d'intérêt équivalent" pour parler d'équipement en téléphone portable cela ne convient pas dans la mesure où la possession d'un téléphone portable peut être aussi une nécessité. L'analyse de document évoquant les pratiques culturelles serait plus utile pour soutenir les arguments de la première partie de l'écrit, puisqu'elles restent socialement différenciées. Alors que la possession de biens de consommation ne peut être utilisée comme argument en faveur de l'effacement des classes sociales. Ces analyses montrent que le repérage et l'analyse des informations contenues dans le document 4 reposent sur la mobilisation de notions précises. L'écrit de l'élève montre que celui-ci réinterprète les données à la lumière de ses propres catégories car le smartphone est un mode de vie et non une nécessité. Ce peut être le regard du jeune qui préside à cette remarque dans la mesure où, pour lui, dans la vie quotidienne, cet objet fait nécessité.

- Quatrième argument :

"Alors que dans le document 4, pour un agriculteur de 35 ans vit en moyenne 44, 8 ans soit près de 80 ans et un cadre de 35 ans vit en moyenne 47,2 ans soit environ 82 ans. Cela reste équitable. (...)"

La différence d'espérance de vie entre un cadre et un ouvrier qui est de trois ans est identifiée comme équivalente. C'est une erreur d'appréciation due à un défaut de contextualisation d'une valeur chiffrée dans la réalité. Cette valeur chiffrée est interprétée par le jeune pour lequel 80 ou 82 ans ne constitue pas une grande différence.

Enfin, la conclusion proposée ouvre sur un changement de dimension quant à l'individualisation des consciences, ce qui, sans autre forme d'argument, n'est pas porteur de perspective sociologique. Pour parvenir à réaliser le travail demandé c'est-à-dire défendre ou contredire l'emploi de la notion de classe sociale dans la société contemporaine, le discours isole des indices pertinents qui soutiennent une affirmation mais ne mobilise pas de manière simultanée les différentes données d'un ou plusieurs tableaux, ni ne les analyse à l'aide des savoirs travaillés.

Le registre culturel mobilisé dans l'écrit est celui des savoirs, des concepts d'une discipline, les sciences économiques et sociales, qui construit les contenus en articulant des concepts sociologiques, économiques et historiques. Les concepts forts qui permettraient ici de renforcer et structurer l'argumentation n'apparaissent pas au cours du raisonnement comme nous l'avons dit. Les commentaires que l'enseignant a rédigés sur la copie, font référence à ceux-ci :

"Mobilise reproduction sociale et conscience de classe ; mobilise les notions d'inégalités économiques et sociales ; moyennisation."⁸⁴.

Ces commentaires invitent aussi l'élève à mieux construire son argumentation :

"Une partie II à développer pour moyennisation et 2 paragraphes qui contredisent la première partie avec des arguments non recevables et des idées fausses".

" À développer avant dans la partie II."

La question de la construction de l'argumentation, du tissage nécessaire entre les

⁸⁴ Voir annexes page 728 et suivantes.

concepts de la discipline, les données des tableaux mais aussi d'autres éléments étudiés par ailleurs, comme nous venons de le montrer, qui seraient utiles à la construction du raisonnement, ne sont pas évoqués.

Dans cet écrit, le registre symbolique identitaire est celui de l'élève, étudiant des documents et prélevant les informations pertinentes, qui développe donc une position d'étude de ces documents et de leur contenu. Le registre culturel des savoirs scolaires mobilisé au début du discours n'est pas soutenu sur sa totalité. Les concepts de la discipline conduisent la lecture de documents mais ne sont pas mobilisés au fil du devoir alors même qu'ils en soutiendraient l'argumentation. Le travail de lecture et d'étude des documents, ici très nombreux, peut certainement absorber toute l'attention de l'élève et, comme pour le premier groupe, occulter la nécessité de prendre appui sur les savoirs pour écrire. La réponse à la question posée s'appuie sur la mobilisation des registres culturel et cognitif de l'identification, de la catégorisation, et de l'analyse des indices prélevés avec les connaissances de la discipline. Ce type d'activité qui sollicite l'attention, la mémorisation, la compréhension et la mise en regard de tous les éléments contenus avec des savoirs scolaires, est emblématique des activités que les élèves rencontrent au long de leur scolarité, dès le primaire, nous l'avons vu dans la pré-enquête. Ces savoirs sont d'un niveau conceptuel important mais, leur niveau de complexité et l'activité cognitive et langagière sur lesquelles leur traitement s'appuie, nécessitent un apprentissage des enjeux qui sont les leurs pour que les élèves puissent organiser, hiérarchiser, mettre en relation et argumenter voire critiquer les documents présents.

À la suite de cette analyse, les différents extraits ci-après sont choisis pour montrer comment d'autres élèves de ce groupe traitent les questions posées à partir et à propos des documents, dans différents domaines disciplinaires. Les registres cognitif et culturel mobilisés sont le plus souvent ceux de la citation, quelquefois de la description voire de l'explication des concepts de la discipline dans des formes langagières scolaires.

Écrit 8 : Sa. (En embarcadère), extrait d'une dissertation à propos des ressources énergétiques de la Russie en Géographie à partir de différents documents (cartes et textes). Il s'agit de répondre à la

question : " Comment la Russie gère-t-elle l'immensité de son territoire en matière d'énergie ?

"L'immensité du territoire russe est à la fois une opportunité et une contrainte dans l'exploitation des ressources énergétiques au niveau de la répartition de la population, les endroits où se trouve les ressources énergétiques ainsi que les échanges qui ont eux-même lieu en Russie et enfin la production énergétique et le développement durable.

En effet en Russie, la société Gazprom qui représente le deuxième PIB (produit intérieur brut) et 90% de l'énergie fournie en Russie soit 20% à l'échelle du monde se retrouve confronté aux difficultés qui sont la répartition de la population et les ressources énergétiques car la population est répartit très inégalement.

En effet, la population ce trouvant dans les petits "villages" en Russie n'ont eux pas la chance d'avoir accès aux gaz car de part les températures qui peuvent descendre jusqu'à -60° en hiver (hiver de plus ou moins 280 jours). Il est très difficile de faire les travaux nécessaire pour que les "conduits" passent dans tout les village tout particulièrement le re bétonnage des routes etc...

Les ressources énergétiques de la russie sont essentiellement les énergies fossiles (énergie due à la combustion de molécules organiques en millions d'années), qui sont principalement le gaz (plus ou moins 547 000 de mètres cube), le pétrole (plus ou moins 5800 millions de tonnes) et le charbon (plus ou moins 4700 millions de tonnes).

Ainsi avec ces ressources permettent donc l'échange dit énergétique en Intra Russie et en extra. La Russie mènent des échanges avec l'Europe, le Japon et la Corée, la Russie a un marché vaste et tous les flux d'échanges internationaux passe par ce pays.

La Russie est donc géographiquement bien "placée" car tout passe par le pays que ce soit des échanges vers les pays asiatiques ou les pays d'Europe.

L'immensité du territoire est une contrainte de part les zone désertique de climat extrêmement froid donc de quasi non habité, de part les faibles températures (jusqu'à -60°) mais c'est à la fois une opportunité car le territoire est très riche de ressources énergétique et produit ¼ de l'énergie mondiale qui n'est pas négligeable."

Les formes langagières mobilisées sont celles d'un écrit scolaire qui se réfère aux notions de la discipline, et qui énumère les éléments présents dans les documents en mobilisant ces notions. À la première lecture, l'écrit donne une impression de bonne compréhension du sujet et des documents proposés. En l'analysant de manière plus approfondie, nous remarquons qu'il est construit à partir des informations prélevées dans les documents qui sont ensuite reformulées et organisées dans un exposé à valeur descriptive. La réponse à la question est organisée en trois parties :

- . la force de Gazprom et les contraintes géographiques de l'exploitation et de la distribution de l'énergie ;
- . la difficulté de distribution dans les zones reculées et froides ;

. les ressources fossiles dont dispose la Russie et les échanges ainsi possibles avec le monde.

La conclusion du devoir reprend pour synthèse les localisations et les contraintes géographiques, les ressources et la puissance qui en est retirée. Des informations citées de manière erronée peuvent évoquer le fait que des notions importantes, comme celle de PIB ne sont pas comprises :

"la société Gazprom qui représente le deuxième PIB (produit intérieur brut)",

alors que le texte dit que Gazprom représente le dixième du PIB russe. Certaines informations sont traitées de manière approximative et elles sont traitées isolément, successivement. Les aspects politiques et économiques, comme la proximité entre la société Gazprom et le pouvoir, les aspects géographiques et politiques sur la question de l'organisation du territoire, de la localisation des principales villes et de leur liaison avec les villages ou les villes plus reculées, les aspects économiques et environnementaux, évoqués dans l'introduction avec la production d'énergie renouvelable et la détérioration des sols du fait de mauvaises procédures d'exploitation, ne sont pas mentionnés pour répondre à la question.

Le registre culturel mobilisé est celui des savoirs de la géographie physique, de l'espace et des espaces russes au regard de la production d'énergie, dans une forme scolaire proche de la restitution de connaissances. Le registre cognitif lisible dans cet écrit est celui de la catégorisation des éléments prélevés et de leur organisation. Dans cette évaluation, la conjugaison des registres cognitif, culturel et symbolique identitaire sont ceux de l'élève qui produit un écrit en appui de la mise en relation des données prélevées dans le document avec les connaissances nécessaires dans des formes langagières du discours scolaire.

Le témoignage de l'élève ci-dessous, au sujet d'un travail sur documents en géographie, éclaire la façon dont les élèves s'y prennent :

"En géo, surtout j'avais aucune connaissance et j'ai eu 12 je me suis juste débrouillée avec les documents qu'on avait et j'avais quelques petites connaissances mais c'est tout.", Mu.

Ces propos révèlent ce qui est perçu par les élèves mais aussi ce qui est masqué

par l'étude de documents : les élèves ne relèvent pas les notions qui pourraient les aider à produire un écrit de savoir et de raisonnement car les questions posées en regard de ces documents ne les amènent pas à le faire. Les propos recueillis dans les entretiens soulignent la difficulté qu'ils éprouvent au cœur de ces exercices. Il arrive fréquemment que les élèves interrogés n'identifient pas quels concepts, quels savoirs pourraient alimenter leur réflexion pour expliquer les phénomènes et processus qui leur sont soumis et alimenter leur questionnement.

Écrit 9: Ce (première ES): En histoire, en réponse à une question sur documents concernant le changement de l'état d'esprit des français pendant la Première Guerre. Il s'agit de répondre aux questions : A partir des documents 4 et 5⁸⁵ expliquez pourquoi l'état d'esprit de ce soldat a évolué entre 1915 et 1917 ? A partir de ce qu'il dit, quels sont les facteurs qui peuvent expliquer cette évolution. Organisez vos réponses. Est-il toujours animé par un sentiment patriotique ? Expliquez

" En 1915 et 1917, ce soldat est passé d'un état d'esprit plutôt heureux de défendre sa patrie qu'il aime tant à celui de personne dégoûtée de se battre et de risquer sa vie en attendant un pacte de paix qui selon lui n'arrivera jamais et donc en plus les honneurs reviendront aux hommes politiques qui discuté cet arrangement sans jamais risquer leur vie."

Le paragraphe, écrit par Ce, est fidèle au contenu du document, il est descriptif, il reformule les idées mais reste muet sur les événements qui se sont déroulés entre 1915 et 1917 et qui permettraient d'éclairer les propos du soldat. L'activité d'analyse descriptive est, en quelque sorte, extraite du contexte historique, ce qui ne permet pas à l'élève de faire référence au ton ironique voire cynique de l'écrit. La référence au contexte historique, à la durée de la guerre, aux problématiques politiques, aux révoltes de certains poilus et donc à la posture historique nécessaire pour répondre à la question, n'est pas faite. Quand il est questionné sur ce travail, l'élève répond :

"Elle y est cette question je ne sais plus ce que j'ai répondu. Parce que ça décrit les conditions de vie et que ça démontre que les soldats étaient déterminés et ils ne savaient pas puis ils s'en rendent compte après. (...) . Les mœurs changent qu'au début ils disent à l'école j'ai appris qu'il faut défendre la France et à la fin j'en ai marre de défendre la France et je paie cher mon pain."

La lecture des documents occupe toute l'attention, d'autant plus que, dans ce travail,

⁸⁵ Voir annexes, page 651 et suivantes.

ils étaient au nombre de neuf. Dans ce travail, les registres cognitif et culturel mobilisés s'appuient sur le texte littéral hors du contexte historique.

Au travers de ces exemples, il apparaît que les questions n'amènent pas les élèves à faire le lien entre les situations de travail sur documents et les notions travaillées dans les cours. Les discours produits à partir de documents, sont alimentés par les données prélevées, qui sont reprises dans l'écriture, mais aussi paradoxalement, sont **tributaires de l'abondance voire ici de la complexité des documents qui rendent difficile ce travail de tissage entre des données diverses.** Nous l'avons vu, les élèves, quand ils sont interrogés sur la question, ont tendance à penser que les données des documents leur permettent de nourrir le propos, d'avoir quelque chose à dire à défaut de faire référence à d'autres éléments du cours.

Les discours des auteurs de ces écrits sont dans une recherche de conformité car ces productions sont des réponses à la question posée, dans les formes langagières scolaires de la restitution, mais restent en deçà des attendus visés dans les programmes. L'étude des écrits de ce groupe confirme qu'ils identifient ce qui se rapporte à la dimension technique du travail scolaire (mémorisation des contenus de savoir, application des règles) mais ne satisfont pas à la dimension implicite de ce même travail scolaire aujourd'hui (utilisation des savoirs pour penser et réfléchir à des situations qui leur sont soumises), même si certains réalisent une part du travail d'analyse et construisent un début de discussion. Notons que l'abondance et la nature des documents questionnent l'efficacité de tels supports.

L'étude des écrits longs rédigés sans l'appui de documents montre que la production de ces écrits est un exercice au sein duquel les mêmes phénomènes sont lisibles.

6.2.2. Les écrits longs entre rigueur et recherche de conformité

L'écrit scolaire long de type synthèse ou dissertation est un discours construit et argumenté. Malgré la recherche de conformité évoquée précédemment, la

construction n'est pas achevée, les différentes parties ou sous parties sont quelquefois écrites telles qu'elles le seraient au brouillon, de manière abrégée ou télégraphique. Un apprentissage est nécessaire pour que les élèves comprennent ce que peut être la réponse à la question du "comment faire" qu'ils évoquent souvent dans les entretiens. Nous remarquons que les écrits des deux premiers groupes d'élèves comportent souvent des formes que nous nommerons hybrides, portant des traces de ce qui s'apparenterait à un brouillon, à une esquisse de réflexion, même si pour ce deuxième groupe cela est moins fréquent. L'écrit de B⁸⁶ en témoigne.

L'écrit suivant présente des caractéristiques des écrits longs de ce groupe. Il comporte des exemples qui sont cohérents avec le sujet, peuvent avoir été abordés en cours et qui vont soutenir voire structurer le discours :

Écrit 10 : V (Terminale L): En philosophie, Extrait d'une dissertation texte en philosophie, en réponse à la question "Le réel se réduit-il à ce que l'on perçoit ?"

" Le cerveau est l'organe qui nous permet à tous de pouvoir penser et surtout de pouvoir réfléchir. A l'inverse des animaux nous sommes capables de parler et ainsi de nous comprendre. Bien que les animaux se comprennent en utilisant des signaux que nous ne pouvons pas comprendre comme les abeilles et la danse qu'elles font indiquer aux autres où se trouvent des fleurs, le nôtre est bien plus élaboré. Notre langage nous permet en effet de faire appel à l'imagination. Lorsque nous parlons par exemple d'un stylo, chacun en a une représentation bien à lui parfois totalement différente des autres. Nous arrivons donc à rendre réel quelque chose qui n'est matériellement pas présent ? Nous pouvons donc nous poser la question suivante : le réel n'est-il que ce mon cerveau interprète ?

Tout d'abord, nous pouvons noter qu'il existe une différence entre la réalité et le réel. Le réel est la réalité telle qu'elle m'apparaît. Par exemple, la Terre nous savons désormais par la science qu'elle n'est pas le centre de l'Univers. Il s'agit en effet de la théorie de l'héliocentrisme développée par Copernic mais mise en pratique par Galilée grâce à une lunette astronomique alors qu'il regardait les satellites d'une autre planète. Mettant ainsi en doute la théorie du géocentrisme où la Terre serait le centre de l'Univers. Ceci permet de comprendre que l'homme crée le réel et il ne s'agit pas parfois de la réalité. Ainsi quelque chose que l'on croit réel l'est mais ce n'est pas forcément la réalité. Il s'agit donc d'un réel commun aux Hommes aussi bien que la théorie du Big Bang. A l'heure actuelle, il s'agit de la théorie la plus plausible mais elle n'est réelle que parce que cela concorde avec ce qu'est l'Univers actuellement. Il s'agit du réel mais nous n'avons pas encore la capacité de remonter dans le temps. Il l'est jusqu'à la preuve du contraire. Ainsi, le réel n'est pas fixe, il est au final ce que l'on pense être la réalité. Le réel est commun aux hommes, comme le fait de dire "je respire". En effet nous respirons

⁸⁶ Voir annexes, page 637 et suivantes.

tous et il s'agit de quelque chose de réel, ceux qui ne le font plus ne sont plus là pour en attester, car sans respiration nous mourons.

La réalité peut donc correspondre avec le réel mais bien que quelque chose de réel puisse être commun à tous, elle se fait forcément grâce à nos sens. Ainsi ce que je perçois est-il réel ?

Nous possédons chacun 5 sens qui sont le goût, l'odorat, l'ouïe, le toucher et la vue. Ces sens permettent à chaque individu d'être en contact avec ce qui l'entoure. Nos 5 sens nous permettent donc de percevoir. Percevoir les sensations de froid, de chaleur par exemple. Mais pour autant ces sensations sont interprétées par le cerveau. En effet, une sensation de chaleur n'est pas vécue de la même manière d'une personne à une autre. Plusieurs facteurs entrent en jeu comme la température interne d'une personne. Une personne malade avec de la fièvre ne ressentira pas de la même manière la température ambiante. Pour être objectif, il faudrait un thermomètre qui permettrait de définir s'il fait froid ou chaud, mais encore pour définir si la température est chaude ou froide est quand même subjective car c'est quand même une personne qui a défini que par exemple 25° c'est chaud.

Nos sens sont en effet trompeurs. On dit que les yeux sont le miroir de l'âme ? Nous voyons au travers eux le monde tel qu'il nous apparaît mais pour autant nous ne voyons pas tout. Par exemple, lors d'un accident de voiture. La version de ce qu'il s'est passé n'est jamais la même suivant les témoins. Certains témoins ont vu quelque chose que d'autres n'ont pas vu. N'étant pas l'un sur l'autre ils n'ont pas de doute façon pas pu voir la même chose. De toute façon même si leurs yeux avaient été placés au même endroit (je veux dire placés les uns sur les autres même si c'est impossible) ils n'auraient pas vu la même chose. Notre esprit nous cache des choses. Un exemple qui est celui des illusions d'optiques, nous pouvons voir des différentes longueurs de lignes qui sont exactement pareilles. Nous pouvons donc nous demander pourquoi lors d'un accident nous verrions la réalité telle qu'elle est, car la réalité nous apparaît subjectivement.

De plus nous pourrions croire que quelque chose est réelle comme par exemple pour les schizophrènes. Une voix fait des commentaires sur des actions qu'il doit faire ou a fait. Cette voix lui semble réelle, après tout il l'entend. Ainsi comment douter si ce que l'on entend nous paraît vrai ?

Au final le réel n'est-il pas l'ensemble de ce que je vie c'est-à-dire la vie que j'ai actuellement. Je veux dire par là que le réel est influencé et modifié par rapport à mon expérience. Par exemple, le fait de se dire que le "grand amour" existe. C'est quelque chose de réel pour moi. Je peux dire cela à cause de mon expérience, mon vécu. Toutefois cela peut être amené à changer car le réel est la façon dont je vis la réalité.

Mon expérience me façonne et m'aide à évoluer que ce soit dans ma façon de penser ou ma façon d'être. Par exemple, les gens croyants, ils pensent et ont la certitude que dieu existe. C'est un sentiment personnel mais dieu existe pour eux, il est réel. De plus, chaque élément les reconforte dans cette représentation dont il se font de la réalité. Dieu est réel bien qu'il ne peuvent pas le percevoir avec leur sens. Il est immatériel donc nos sens ne peuvent en faire l'expérience mais il s'agit en fait d'une pensée qui le fait exister pour moi. Sur ceci nous pouvons dire que sans que nos sens puissent interagir avec quelque chose elle peut quand même être réelle. Cette même idée peut être reprise avec le père Noël. Lorsqu'on est petit nos parents nous font croire qu'il existe. Peu importe les raisons qui les poussent à faire ça, on y croit. Tout d'abord car nous sommes enfants mais aussi parce que tout nous reconforte dans cette idée, comme le fait qu'il y ait comme par magie des cadeaux ou encore lorsqu'on le rencontre "en vrai". C'est donc réel pour moi mais au final lorsqu'on apprend qu'il n'existe

pas tout s'effondre pour laisser place à un autre réel. Le réel est donc un ensemble. Il ne s'agit pas que de ce que mes sens perçoivent. Il est donc subjectif car tout ce que nous ressentons est subjectif, un sentiment ne peut pas être objectif. Ainsi le réel peut changer car il nous est propre. Quant à la réalité elle n'est pas forcément ce que nous pensons. Elle ne peut pas être décrite si facilement."

La première partie de cet écrit⁸⁷ est écrite par l'élève en situation de questionnement philosophique. Cet écrit répond à la question posée, il définit les termes de la question :

"Nous pouvons donc nous poser la question suivante : le réel n'est-il que ce mon cerveau interprète ? (...) Ainsi quelque chose que l'on croit réel l'est mais ce n'est pas forcément la réalité. Il s'agit donc d'un réel commun aux Hommes aussi bien que la théorie du Big Bang ; Ainsi ce que je perçois est-il réel ?"

L'écrit mobilise à la fois le registre culturel de la philosophie au sens du "questionnement philosophique", registre cognitif d'exercice de la raison évoqué plus haut, mais aussi des usages langagiers de l'écrit scolaire. Cela donne au discours une forme scolairement valorisée : les ressources lexicales l'alimentent, l'articulation du discours est présente. Ce devoir est organisé en une introduction suivie de différentes parties et d'une conclusion. La problématique du raisonnement proposé est la suivante:

"le réel n'est-il que ce que donc mon cerveau perçoit ?"

Elle est une reformulation de la question de départ posée aux élèves. Le manque d'explication quant à la nature de ce qui va être discuté influence la nature du registre cognitif mobilisé qui, comme la suite le montre, est celui d'un discours dont les termes choisis pour raisonner sont peu ou pas définis.

La première partie de l'écrit, recense des exemples qui énoncent, constatent que l'homme est face à une représentation du réel et à une distinction entre réel et réalité qui n'est pas précisée.

"Tout d'abord, nous pouvons noter qu'il existe une différence entre la réalité et le réel. Le réel est la

⁸⁷Jusqu'à la phrase : "Ainsi ce que je perçois est-il réel ?"

réalité telle qu'elle m'apparaît. Par exemple, la Terre nous savons désormais par la science qu'elle n'est pas le centre de l'Univers. Il s'agit en effet de la théorie de l'héliocentrisme développée par Copernic mais mise en pratique par Galilée grâce à une lunette astronomique alors qu'il regardait les satellites d'une autre planète. Mettant ainsi en doute la théorie du géocentrisme où la Terre serait le centre de l'Univers. Ceci permet de comprendre que l'homme crée le réel et il ne s'agit pas parfois de la réalité."

Dans la suite d'exemples donnés, le registre culturel est celui de la référence à des savoirs scientifiques comme illustration du propos tenu (Copernic et l'héliocentrisme, la relativité de la connaissance et de la perception du réel sont appliquées à la théorie du Big Bang) qui aboutit à une conclusion.

"Ainsi quelque chose que l'on croit réel l'est mais ce n'est pas forcément la réalité. Il s'agit donc d'un réel commun aux Hommes aussi bien que la théorie du Big Bang. (...) Ainsi, le réel n'est pas fixe, il est au final ce que l'on pense être la réalité".

Ce développement illustre le propos qui introduit la première partie : le réel et la réalité sont différents. Le discours s'appuie sur un exemple qui permet de construire une argumentation défendant le premier argument choisi. L'argumentation de cette première partie, se termine sur la constatation suivante, en décalage avec ce qui vient d'être énoncé car elle n'explique ni n'illustre ce qui est énoncé.

"Le réel est commun aux hommes, comme le fait de dire "je respire". En effet nous respirons tous et il s'agit de quelque chose de réel, ceux qui ne le font plus ne sont plus là pour en attester, car sans respiration nous mourons."

Au cours de la première partie, les formes langagières, les registres cognitif et culturel mobilisés sont ceux d'un discours construit et argumenté, à la suite de l'argument cité ci-dessus, l'argumentation est comme suspendue dans l'évocation de la fatalité de la mort dont la mention à ce moment, n'alimente pas le discours ni ne permet la transition vers la deuxième partie.

Dans celle-ci, les registres culturel et cognitif mobilisés sont ceux des expériences ordinaires (les perceptions sensorielles, le sentiment amoureux) analysées à l'aide de notions (comme la subjectivité et les mesures des phénomènes physiques) pour alimenter l'argumentation. Nous supposons que cette partie a pour fonction de

questionner la relation entre subjectivité et réalité de la perception.

Dans la troisième partie, ce sont des affirmations qui ne sont pas argumentées qui constituent l'écrit.

"Je veux dire par là que le réel est influencé et modifié par rapport à mon expérience. Par exemple le fait de se dire que le grand amour existe ? C'est quelque chose de réel pour moi. Je peux dire cela à cause de mon expérience de mon vécu. Toutefois, cela peut être amené à changer car le réel est la façon dont je vis la réalité."

Les trois parties de cet écrit sont organisées autour d'exemples, d'illustrations qui ont pour fonction de soutenir les arguments avancés au moyen de formes généralisantes. Le registre cognitif mobilisé est donc celui de la construction d'un questionnement qui s'apparente au questionnement philosophique, qui passe en revue, ce qui, pour celui qui écrit, est associé à la question de départ. La dissertation porte principalement sur l'affirmation que la perception du réel repose sur la subjectivité de la construction de cette perception. Les éléments qui le contrediraient, qui permettraient de construire une étude critique de cette question, ne sont pas abordés point par point, au travers de notions plus génériques. En effet, cet écrit s'appuie, de manière implicite, sur des références, des notions qui pourraient étayer l'étude de la relation entre réel et perception : la preuve scientifique, le savoir, les autres, la culture, la croyance... D'autre part, nous analysons cet écrit comme soulignant la spécificité des pratiques langagières qu'il est nécessaire que les élèves construisent et mobilisent dans ces situations d'écriture qui prennent l'expérience pour objet d'étude, quand tous ne sont pas familiers de cet exercice.

Cette étude montre comment cet élève, à l'image de ceux de ce groupe, produit un écrit dans la situation proposée : il répond à une question philosophique en construisant l'argumentation, le plus souvent, à partir d'affirmations qui sont illustrées par des exemples tirés de l'expérience humaine ou propre à l'élève. Il éclaire ses expériences avec des savoirs. La question de la mise à distance **pour parler de sa propre expérience et en faire un objet de savoir** dans un écrit est au cœur de l'écriture de cette réponse. Cette mise à distance s'appuie sur la mobilisation conjointe des registres cognitif et symbolique identitaire de l'élève qui

produit une argumentation sur laquelle se tisse tout l'écrit. Cet écrit est argumenté, mais la construction du raisonnement ne va pas au bout. La dernière partie donne l'impression d'écriture au fil des idées qui "viennent". Nous supposons que la difficulté à rendre compte de ce qui est réfléchi, à l'écrit et au cœur de la production de l'écrit, se cumule avec celle de la mobilisation des savoirs utiles au raisonnement dans et grâce à des formes langagières scolaires. Nous nous demandons aussi si le cadre formel scolaire de l'écrit ne générerait pas une formalisation artificielle du raisonnement et, peut-être même, le gênerait. Dans les entretiens, les élèves font très souvent référence à cette contrainte :

"Je fais mon plan en trois parties", M ;

"Je cherche mes trois parties", V...

En revanche, ils font peu référence aux idées qu'ils listeraient au regard de la question posée, les productions des élèves sont alors plus « *du côté de la lettre que de celui de l'esprit. Ce qui peut signifier que les élèves ont bien écouté les consignes qui leur ont été données, lorsqu'elles ont été clairement formulées, qu'ils ont essayé de les appliquer mais sans pouvoir (ou vouloir ?) accéder au sens profond de l'exercice.* », (p.44, Rayou, 2002). L'activité cognitive et langagière qu'ils mettent en œuvre est alors plus centrée sur la réalisation de différentes parties que sur l'organisation, sur la production dans l'écriture d'une argumentation, la construction d'un raisonnement. Si la mise en opposition de propositions répondant à une affirmation ou à une question de départ, permet de construire un raisonnement, l'artificialité de ces contradictions amène les élèves à produire des contradictions formelles plus qu'à faire progresser leur discours en une argumentation organisée. Cet écrit porte les traces de l'activité de questionnement philosophique, de l'attitude épistémique⁸⁸ de questionnement philosophique sur les objets qu'il recense. Concernant les propres ressources qu'il a construites au cours du raccrochage, cet élève répond :

⁸⁸ L'expression "attitude épistémique" ou "attitude de questionnement" désigne ici la manière dont l'élève développe un discours sur un sujet donné en empruntant à une discipline scolaire donnée sa perspective d'analyse, sa manière de questionner les objets du monde sans que le recours au savoir scientifique de la discipline soit forcément mis en œuvre. C'est ce qui différencie précisément l'attitude épistémique employée ici par les élèves dans les écrits scolaires du rapport épistémique au savoir.

“Je lâche jamais l'affaire maintenant. Quand je me lance dans qq chose je fais en sorte d'aller jusqu'au bout et de motiver moi-même. Le fait de vouloir apprendre plus d'être curieux dans les choses que je fais.”

L'analyse montre que son écrit est sous tendu par un questionnement, des références à des savoirs relatifs à la question. L'émergence du registre symbolique identitaire du jeune, pensant à partir de savoirs non scolaires, peut être aussi interprétée comme un espace de consolidation d'une nouvelle identité scolaire : relâcher les exigences de l'écriture académique peut être analysé comme une manière d'exposer la tension que cela génère ou le rejet de ce cadre.

Les écrits porteurs de la transformation du rapport aux activités scolaires d'écriture, de l'internalisation des manières de faire scolaires montreraient alors un effacement progressif voire total du registre symbolique identitaire du jeune derrière celui de l'élève dans les écrits de raisonnement.

Ces éléments nous conduisent à émettre l'hypothèse selon laquelle ce serait la mobilisation conjointe des registres cognitif et culturel de l'activité de questionnement des objets du monde avec les savoirs, qui alimenterait la mobilisation du registre symbolique identitaire de l'élève. Cette mobilisation conjointe permettrait de produire un discours argumenté de généralisation pour répondre à des questions.

Pour résumer, nous pouvons dire que les écrits réalisés à partir d'un travail sur documents sont centrés sur l'organisation des informations prélevées dans ceux-ci. La référence aux savoirs, aux concepts qui organisent la discipline est variable. La manière de traiter les informations s'appuie sur la mobilisation du registre culturel des savoirs faire et méthodes de la discipline et plus particulièrement quand les élèves travaillent sur documents. Dans ces écrits, réalisés à partir de documents, la référence aux savoirs de l'expérience est plus rare.

Dans les écrits longs de type dissertation, les éléments de savoirs référés au domaine disciplinaire sont souvent peu maîtrisés par les élèves. Ils sont organisés à partir de l'activité de questionnement utilisée par la discipline mais l'utilisation des savoirs est peu présente. Les expériences du jeune sur les objets du monde sont

mobilisées pour conduire le raisonnement à partir de la question posée. L'exercice de l'écriture philosophique ou scientifique est lisible sur une partie du discours.

Par ailleurs, nous l'avons vu dans les réponses étudiées, l'activité cognitive et langagière des élèves est littéralement liée aux questions posées. Les commentaires des enseignants, les corrections que les élèves ont portées sur leur copie, montrent que **souvent il leur est demandé de construire des réponses qui tendent vers la généralisation de leur propos, ce que les termes de la question eux-mêmes supposent, sans toutefois le réclamer explicitement.**

Nous faisons le lien entre les réponses des élèves, souvent littérales en quelque sorte, aux questions posées et les effets de ce qui pourrait bien être une focalisation sur la production d'une réponse sous forme de plan en différentes parties à une question donnée.

Le lexique utilisé est plus souvent référé au domaine disciplinaire concerné que celui mobilisé par les élèves du groupe précédent. L'analyse des formes langagières, dont sont témoins les écrits, montre des discours qui sont influencés par les usages langagiers construits par les élèves qui ne sont totalement transformés par et dans la socialisation scolaire.

De sorte que l'analyse des registres mobilisés dans les écrits montrent des discours en recherche de conformité scolaire que l'on pourrait dire en tension. En effet, nous identifions ces manières de faire comme relevant d'un rapport aux activités scolaires s'appuyant sur la perception, sur l'application de cadres formels et la restitution de contenus, le tissage entre savoirs scolaires, savoirs non scolaires mais ne mettant pas vraiment en relation la situation en jeu et les savoirs supposément travaillés en classe. Nous les avons dits en recherche de conformité scolaire et en tension car ils répondent aux questions posées, restituent et organisent ce qui a été appris dans des cadres formels scolaires, argumentent à partir des exemples tirés des savoirs scolaires ou de l'expérience mais n'alimentent pas la réflexion à l'aide de concepts ou de savoirs spécifiques. Le déplacement qu'il faut opérer dans l'écrit pour construire l'objet d'étude n'est pas complet. Il existe donc une tension entre la pratiques langagières de l'élève et celles du milieu scolaire.

L'analyse des écrits du troisième groupe montre des similitudes avec ceux de ce groupe bien qu'ils soient porteurs d'un autre rapport aux activités scolaires. Ces

écrits sont révélateurs d'une autre internalisation des manières de faire scolaires par les élèves raccrocheurs.

6.3 DES DISCOURS D'ÉMANCIPATION

Les écrits du troisième groupe de raccrocheurs sont ceux d'élèves, le plus souvent en première ou en terminale, dans différentes sections préparant au baccalauréat général. Leur raccrochage date d'au moins deux ans.

La plupart de ces élèves ont décroché en fin de collège ou en cours de lycée. Au cours des entretiens, ils disent avoir été dans des difficultés scolaires dont l'intensité a été plus marquée au lycée. Nous pouvons supposer qu'à ce niveau de la scolarité, les exigences académiques et cognitives se faisant plus fortes, les exigences d'écriture, accordant une plus grande place aux écrits d'idées, à la réflexion personnelle, des difficultés qui étaient passées inaperçues jusque-là, ont pu se révéler⁸⁹. L'analyse des écrits, qu'ils ont produits en tant que raccrocheurs, nous montre comment ils parviennent à répondre à la demande scolaire qui concerne ces écrits de réflexion et de questionnement.

Six élèves composent ce groupe.

6.3.1 Les écrits à partir de supports de travail, argumentation et cohérence du discours

Dans les extraits suivants, le propos fait l'objet d'une présentation de l'argumentation à partir des documents proposés et des savoirs disciplinaires.

Le premier travail présenté est un commentaire composé qui prend appui à la fois sur des extraits du texte étudié et des notions disciplinaires.

⁸⁹ Bautier E. et Rayou P. (2013). Op. Cit. ; Bautier E. et Rochex J-Y. (1998). Op. Cit.

Écrit 11: Sy (En première S). En français, un commentaire composé à propos de la poésie "Enterrement" de Verlaine.

"Au cours des siècles, les poètes ont su montrer la diversité des fonctions de la poésie. Souvent lyrique, elle s'essaie aussi à la satire afin de critiquer certaines personnes ou groupes de personnes. Paul Verlaine, a écrit "Enterrement" en 1866, extrait d'un recueil " les poème Saturniens" publié en 1866 aussi. Dans ce poème, Verlaine met en scène une inhumation comme le titre l'indique. Nous verrons tout d'abord la vision décalée de ce qu'est un enterrement traditionnel puis nous nous attarderons sur la forte satire qui en ressort."

Verlaine dresse ici le portrait d'un enterrement. Chose somme toute banale et qui arrivera à chacun d'entre nous. Pour ce faire, il utilise la forme très classique d'un sonnet en alexandrin et met en scène diverses personnes essentiels à la cérémonie tel que "le fossoyeur", "le prêtre" , "l'enfant de coeur", et "les croque morts". "Le défunt" quant à lui ne se sera présenté qu'à la fin de son deuxième quatrain alors qu'il est l'élément principal de cette cérémonie. Son premier vers et plus particulièrement "je", nous montre que Verlaine ne restera pas impartial et sans jugement. le " !" deux fois répété nous confirmera l'enthousiasme du poète et l'ironie du poème.

Ceci nous amène à regarder le vocabulaire utilisé pour décrire cet événement, normalement tragique. Tout d'abord, le poète a choisit de faire rimer dans son premier quatrain "enterrement et allègrement". Cette antithèse marque une forte opposition et nous permet déjà d'apercevoir la satire. Puis il emploie en effet des termes tel que "gai, chante, brille, voix fraîche, douilletement, heureux et d'autres encore qui sont en total opposition avec le champ lexicale de la mort. Mais ce qui choque est le premier vers de son sonnet : "je ne sais rien de plus gai comme un enterrement !" qui nous montre dès le début la forte satire qui découlera de son poème. De ce fait, aucun élément négatif n'apparaît. On ressent au contraire une légèreté grâce notamment aux allitérations, "l'enfant de cœur avec sa voix fraîche de fille, "s'installe le cercueil, le mol éboulement et "discours concis mais plein de sens".

Dans le deuxième quatrain, Verlaine compare grâce à une métaphore, la tombe du défunt à un lit douillet, bien chaud où la terre qui la recouvre est son édredon". C'est un euphémisme fort de la mort qui laisse à penser que le défunt est un "heureux drille".

**Par ailleurs, il n'est pas le seul heureux dans cette histoire car les "croque morts" s'ennivrent et s'engraissent grâce aux pourboires qu'ils ont à chaque décès. Verlaine essaie de montrer que la mort est enfante, pour les personnes ne connaissant pas le défunt ni la famille un moyen de gagner de l'argent. De plus, la famille de l'homme décédé n'apparaît pas comme essentiel à la cérémonie car elle n'est citée qu'au dernier vers du dernier tercet. Et les héritiers sont "resplendissants" alors qu'ils devraient être accablés par la mort de leur proche. Les discours quant à eux sont "concis" comme s'ils voulaient en finir au plus vite avec cette cérémonie.*

Verlaine utilise ici l'humour pour prendre de la distance par rapport à la réalité. C'est un moyen pour lui de dénoncer l'hypocrisie et la soif d'argent des bourgeois qu'il ne supporte pas. Il a choisi pour cela de les critiquer en faisant de la provocation et de rire d'un événement triste mais banal."

Le discours mobilise le registre de l'analyse poétique au travers d'une terminologie

précise (la satire, le lyrisme de la poésie de Verlaine, les allitérations) à des fins d'argumentation à l'appui de l'étude des contenus prélevés dans le texte :

"comme une vision décalée de ce qu'est un enterrement traditionnel" mais aussi comme "une satire",

C'est-à-dire de l'attitude des personnes en présence. Cet écrit mobilise aussi le cadre formel scolaire du commentaire, avec une présentation du plan et du point de vue développé. Il mobilise la référence à la construction poétique classique :

"d'un sonnet en alexandrin " ,

En tant que forme utilisée par le poète en même temps qu'il fait référence aux éléments constituant le poème et en premier lieu, les personnages :

"le fossoyeur", "le prêtre", "l'enfant de chœur", et "les croque morts, "le défunt".

L'auteur de cet écrit est un élève qui s'exprime en généralisant son propos au genre humain :

"Chose somme toute banale et qui arrivera à chacun d'entre nous."

L'étude de l'écrit montre que les invariants permettant l'étude de poèmes, sont utilisés en tant qu'outils d'analyse. Cet écrit est conforme aux attendus du commentaire de poésie⁹⁰. L'analyse repose sur une argumentation et une interprétation appuyées sur des savoirs scolaires spécifiques à la discipline:

"(...) Tout d'abord, le poète a choisit de faire rimer dans son premier quatrain "enterrement et allègrement". Cette antithèse marque une forte opposition et nous permet déjà d'apercevoir la satire.

(..);

Puis il emploie en effet des termes tel que "gai, chante, brille, voix fraîche, douilletement, heureux et d'autres encore qui sont en total opposition avec le champ lexicale de la mort. ;

Dans le deuxième quatrain, Verlaine compare grâce à une métaphore, la tombe du défunt à un lit douillet, bien chaud où la terre qui la recouvre est son édredon". C'est un euphémisme fort de la mort

⁹⁰" Connaître les principales figures de style et repérer les effets rhétoriques et poétiques ; " savoir utiliser ces connaissances pour dégager des significations et étayer un commentaire"
<http://www.education.gouv.fr/cid53318/mene1019760a.html>

qui laisse à penser que le défunt est un "heureux drille".

L'argumentation s'appuie sur l'étude des formes lexicales utilisées par le poète pour créer un décalage entre la représentation ordinaire de la cérémonie et la vision que l'auteur est censé développer. Ce discours est le fruit de la mobilisation conjointe du registre culturel des savoirs scolaires et du registre cognitif de l'argumentation dans un discours construit. L'écrit est construit sur l'approfondissement et la poursuite de l'angle d'analyse choisi présenté au début du propos :

"l'étude de la vision décalée du poète" à "la volonté de satire".

Après avoir argumenté à propos des éléments en faveur de la vision décalée de ce poème, l'élève analyse ce que cette vision défend ou cherche à dénoncer:

"Verlaine essaie de montrer que la mort est en faite, pour les personnes ne connaissant pas le défunt ni la famille un moyen de gagner de l'argent."

Une série de citations, d'exemples émaillent le développement du discours pour soutenir les arguments avancés. Ces éléments diffèrent de ce qui a été analysé dans les écrits des groupes précédents. La mobilisation conjointe de l'ensemble des registres permet donc, de repérer et d'analyser la visée de l'auteur pour comprendre son texte. Cette mobilisation est alimentée par un argument qui s'appuie sur la prise en compte du contexte de l'écriture du poème: la position (idéologique et polémique) de Verlaine vis-à-vis de la bourgeoisie. Cela permet à l'élève d'interpréter la visée de ce poème :

"C'est un moyen pour lui de dénoncer l'hypocrisie et la soif d'argent des bourgeois qu'il ne supporte pas."

Le cadre formel scolaire est utilisé au service de la réflexion de l'élève qui choisit les orientations qu'il donne à son propos, en décontextualisant les outils travaillés en cours de français pour servir un discours cohérent, organisé et argumenté qui progresse vers la conclusion.

L'écrit suivant montre que le tissage entre les données contenues dans les

documents et les savoirs au cœur du raisonnement est un exercice difficile à mettre en œuvre lorsque la nature des données, ici trois documents, nécessite la mobilisation des registres cognitif, culturel et symbolique identitaire qui sont ceux de l'élève lisant, comprenant et évaluant les contenus de ces textes au regard des savoirs construits, (Bautier et Delarue, 2013).

Écrit 12: Mu (En terminale ES). En SES, M rédige un écrit argumenté en réponse à la question: Quels sont les effets de l'évolution des structures professionnelles sur la mobilité sociale ? Vous répondrez à cette question à l'aide du dossier documentaire et de vos connaissances. Un tableau et deux textes sont le support de cet écrit⁹¹.

"Depuis les années 50, puis notamment grâce aux trente glorieuses, on peut constater un profond changement dans les structures sociales. En effet, d'une société agricole nous sommes passés à une société ouvrière (OST, salarisation, besoin de main d'œuvre) puis enfin la tertiarisation et par le fait le développement des services et des loisirs a encore une fois transformé la société."

Le monde ouvrier, connaît des modifications dans son organisation et la machinisation-mécanisation va permettre d'avoir besoin de moins de main d'œuvre, ce qui va aussi inciter à la tertiarisation, on va là où il y a du travail. Cette mobilité appelée mobilité structurelle, elle n'est pas forcément choisie et même souvent imposer par les changements des structures sociales. L'évolution de la structure des professions a donc eu pour premier effet la création d'une mobilité imposée mais qui a des avantages. Effectivement elle a permis une amélioration des perspectives de mobilité intergénérationnelle, par exemple en augmentant la part de certaines PCS (professions et catégories socio professionnel : table, outil mis en place par l'INSEE dans les années 60 et remaniés dans les années 90 pour coller au mieux aux réelles catégories socio professionnelles) importante, comme la part des cadres et des professions intermédiaires qui avait augmenté entre 1964 et 1977 de plus de six points de pourcentage. Cela étant notamment permis par la scolarisation de masse et le déclin de l'industrie qui engendre des envies de mobilité ascendante chez les jeunes individus (entre autres), on ne veut pas être forcer par le changement dans les structures sociale, on veut l'accompagner et faire mieux que ces parents. Ces changements affectes aussi l'individu au niveau intergénérationnel. En effet les offres de travail vont changer, on peut se retrouver au chômage, parce que on n'a plus besoin de nous, ou alors ouvrier qualifié devient caissier parce que la main d'œuvre ouvrière est moindre... On vit un déclassement au sein même de notre carrière. Mais ces changements peuvent être aussi favorable puisque de simple ouvrier, grâce à l'OST et entre autres à notre qualification, on peut devenir chef de rang ou encore PDG si la situation le permet.

Cependant depuis des dizaines d'années, les générations (nées en 1960) "font face à une société moins favorable à la structure sociale". En effet si on a vu au dessus qu'entre 1964 et 1977, la part des professions "de haut rang" avait augmenter grâce à l'évolution de ses structures, on peut maintenant voir que ce n'est plus le cas ou plus beaucoup en tout cas puisque depuis les années 80, la hausse n'est plus que de 3% environ. Ce sont en fait les effets de la crise, comme l'explique Camille Peugny.

⁹¹ Voir annexes, page 686 et suivantes.

Effectivement, la dynamique de la structure sociale en est très affectée. Et ces nouvelles générations se voit de plus en plus enclin à "finir " au chômage puisque quand elles entrent sur le marché du travail, la croissance n'est que de 1,4% par an et le taux de chômage d'environ 10% contrairement aux générations précédentes qui avaient une croissance de plus de 3% et un taux de chômage inférieur à 2% (génération d'après guerre).

L'évolution de la structure des professions a engendré une évolution nette de notre société. Autant au niveau travail, sociale qu'au niveau du bien être. Mais ces effets n'ont pas été que positif ce qui complique davantage l'étude de cette notion."

La deuxième partie du libellé du sujet,

"Vous répondrez à cette question à l'aide du dossier documentaire et de vos connaissances."

indique ce qui est attendu de l'élève dans cet écrit : étudier un phénomène à l'aune du contenu des documents présents et des connaissances construites dans et avec le cours. Dans ce type de travail, au lycée, la nature des concepts mobilisés et à mobiliser dans le registre culturel est telle que les élèves ne peuvent pas nourrir le raisonnement dans le registre cognitif avec les seuls éléments contenus dans les textes, a fortiori dans un temps limité, comme cela est le cas ici. La question posée implique l'étude d'un processus relevant de l'interaction entre des facteurs et des enjeux économiques, historiques, sociaux et sociétaux. Le cadre formel scolaire de la dissertation est utilisé pour produire un discours en deux parties. Dans l'introduction, les éléments relevant du registre culturel et cognitif sont conjointement présents et s'alimentent, en termes d'analyse d'un phénomène dans sa contextualisation historique :

"Depuis les années 50, puis notamment grâce aux trente glorieuses, on peut constater un profond changement dans les structures sociales."

La première partie de l'écrit décrit, de manière argumentée et critique, la façon dont l'évolution des structures sociales affecte le milieu des ouvriers, et montre comment cette évolution des structures est en relation avec la mobilité sociale. La mobilisation des notions d'

"évolution des structures professionnelles" et de "la mobilité sociale",

est proposée dans une forme langagière qui tente l'articulation entre des éléments

de savoir et un discours construit. Les concepts de la discipline sont utilisés pour analyser la situation choisie :

En effet, d'une société agricole nous sommes passés à une société ouvrière (OST, salarisation, besoin de main d'œuvre) (...)",

la mécanisation et l'automatisation d'une partie des tâches manuelles a entraîné une modification des structures sociales. L'argumentation s'appuie sur des savoirs historiques. Les données extraites des documents ne sont pas toujours utilisées pour étayer l'argumentation. L'écrit se conclut sur un argument qui contextualise, pour la génération à laquelle appartient cet élève, les effets de l'évolution sur les structures sociales, dans ce qui pourrait être une forme d'expérience anticipée pour lui. Cette formulation génère une rupture dans le raisonnement et dans la forme langagière. En effet, le discours revêt une forme moins scolaire, du fait de l'emploi des pronoms "on", "nous" et de la construction des phrases:

"En effet les offres de travail vont changer, on peut se retrouver au chômage, parce que on n'a plus besoin de nous (...)."

Nous analysons cette phrase comme relevant des effets d'interaction entre registres cognitif, culturel et symbolique identitaire au cœur des écrits qui nous intéressent. Pour représenter les formes sociales générées par la modification des structures professionnelles, l'élève a recours à des exemples qui rendent compte de ce qui est compris mais n'éclairent pas vraiment le propos. Les éléments qui sont avancés pour construire le raisonnement c'est-à-dire, ici, la variation des échelles utilisées pour lire le phénomène de l'évolution des structures sociales, les effets sur le monde ouvrier versus les effets sur les individus.

"on n'a plus besoin de nous"

Un autre exemple peut être analysé comme relevant des mêmes caractéristiques : la manière dont le discours mobilise la notion d'OST, Organisation Scientifique du Travail, pour analyser l'impact que cette forme d'organisation peut avoir sur la nature de l'emploi qu'un individu peut occuper est peu explicite:

"Mais ces changements peuvent être aussi favorable puisque de simple ouvrier, grâce à l'OST et entre autres à notre qualification, on peut devenir chef de rang ou encore PDG si la situation le permet. "

Ces formulations sont significatives de la manière dont cet élève s'approprie le concept en question, en l'illustrant avec un exemple. Il internalise les notions travaillées, ce qu'elles recouvrent dans la réalité, et projette les conséquences de ces changements sociaux sur son propre avenir. La nature de la maîtrise des concepts, la forme académique à donner à l'écrit scolaire rendent la tâche d'écriture ardue du point de vue des opérations mentales à mettre en œuvre, de la nécessaire décontextualisation des savoirs scolaires à opérer.

Nous voyons, dans cet écrit, des usages langagiers scolairement valorisés : les savoirs sont utilisés pour répondre à la question dans une dissertation. Nous supposons que c'est l'interaction de ces deux composantes, l'analyse des textes et le genre discursif de la dissertation scolaire, qui sous-tend le discours. En effet, les écrits, de ce groupe plus particulièrement, s'appuient sur des exemples qui sont analysés ou, tout du moins, dont l'analyse est réalisée à l'aide des savoirs scolaires, voire des concepts scientifiques, même si quelques erreurs sont présentes. Ces discours montrent que lorsque le registre cognitif mobilisé s'appuie sur l'analyse et l'argumentation à l'aide des savoirs et concepts, la réflexion qui est lisible peut concourir à une appropriation et structuration des savoirs. **L'exercice d'écriture peut être considéré comme un espace dans lequel l'élève étudie les objets proposés et produit des écrits qui s'apparentent à des écrits de savoir sur des sujets donnés et renforce la compréhension des concepts qu'il mobilise dans son discours.**

La deuxième partie de l'écrit expose les limites des effets de la modification des structures professionnelles sur la mobilité sociale dans un contexte de crise économique. Le tissage entre les éléments relevant de la mobilisation des registres cognitif et culturel permet une synthèse des contenus proposés dans les différents documents :

Cependant depuis des dizaines d'années, les générations (nées en 1960) "font face à une société moins favorable à la structure sociale". En effet si on a vu au dessus qu'entre 1964 et 1977, la part des professions "de haut rang" avait augmenté grâce à l'évolution de ses structures, on peut maintenant voir que ce n'est plus le cas ou plus beaucoup en tout cas puisque depuis les années 80, la hausse

n'est plus que de 3% environ. Ce sont en fait les effets de la crise, comme l'explique Camille Peugny. Effectivement, la dynamique de la structure sociale en est très affectée.

L'écrit tisse ensemble les éléments de savoir appris et des informations extraites des documents. Les formes linguistiques mobilisées dans cette deuxième partie alimentent la portée généralisatrice qui est donnée au propos. La conclusion de l'écrit est une synthèse concise des propos développés :

"Mais ces effets n'ont pas été que positif ce qui complique davantage l'étude de cette notion."

Elle évoque les limites de l'utilisation de la notion de mobilité sociale dans une affirmation mais ne reprend cependant pas les éléments qui étaient présents dans un des documents à étudier. En effet, dans ce texte, l'auteur mentionnait les effets de paradoxe entre la conception des structures sociales et le manque de mobilité sociale dans un contexte de scolarisation de masse.

Nous définissons cet écrit comme étant un discours d'émancipation car il est construit à l'appui de savoirs et qu'il permet à l'élève de développer une réflexion organisée à partir de la question posée, avec et sur les documents proposés.

Dans l'écrit suivant, l'élève rédige des réponses à des questions se rapportant à un ensemble de textes permettant d'illustrer le lien entre la Renaissance, l'Humanisme et la Réforme.⁹² La succession des différentes questions posées peut amener l'élève à mettre en relation des périodes historiques, leurs caractéristiques et ce mouvement religieux. Nous voulons dire que le questionnement⁹³, tel qu'il est construit dans le document, pourrait amener l'élève à investir des domaines auxquels il n'aurait pas forcément fait référence seul. Cette visée, qu'on peut dire didactique, n'est pas explicite dans le support de travail retenu.

⁹² Pour rappel ce sujet a été étudié dans un des écrits du premier groupe d'élèves dans la section 6.1.

⁹³ Voir, pour cette question le chapitre 3, concernant la nature de ces documents qui comportent une série de questions explicitement référées à un ou plusieurs documents. Ces questions sont considérées, ici, dans ce qu'elles cherchent à montrer, à apporter à l'élève. Les réponses attendues, si elles sont rassemblées, synthétisées permettraient de répondre à la problématique de départ. Nous avons vu dans la pré-enquête que tous les élèves n'y parviennent pas.

Écrit 13 : W : En première L, extrait d'un travail de synthèse de documents en Histoire sur le sujet d'étude : la Renaissance et l'Humanisme au travers de textes de Rabelais, Vasari et ici plus particulièrement du texte de Rabelais extrait de "Pantagruel".

Question : Quelle sont les disciplines que doit apprendre Pantagruel ? Pour quelles raisons ?⁹⁴

"Les disciplines que doit apprendre Pantagruel sont les langues, les arts libéraux, la géométrie, l'arithmétique, la musique, l'astronomie, le droit civil, la connaissance de la nature et donc la science, es livres sur la médecine et les livres saints.

Il doit apprendre ces disciplines pour les raisons suivantes : il y a un temps pour chaque chose, il doit les apprendre jeune, le temps pendant lequel il devient un homme. (...) Il doit faire une distinction entre ces deux temps : l'apprentissage et le combat de la vie et ces deux choses sont les armes du savoir et les armes du combat, tout comme la distinction entre le corps et la tête, pour être un homme il faut qu'il sache utiliser sa tête et ensuite son corps (...) il en fera un assemblage complémentaire, instructif et bénéfique pour sa vie d'homme. . Ce texte résume le programme humaniste car il considère l'homme comme un être pensant qui doit raisonner, s'instruire et acquérir des savoirs afin de bien vivre sa vie. Il place l'homme au centre de sa réflexion, de sa raison, un outil que seul l'être humain possède."

Cet écrit s'appuie sur des extraits du texte de Rabelais afin d'étayer le discours défendant que l'auteur s'inscrit dans la pensée humaniste, en appui des connaissances travaillées en cours d'histoire. L'analyse du registre culturel est celui des savoirs scolaires qui alimentent l'argumentation. Le registre cognitif mobilisé est donc celui de l'argumentation étayée par les savoirs. À la suite de cette question, les deux registres sont combinés pour comparer Renaissance et Humanisme:

"La Renaissance est un mouvement culturel où les artistes représentent des œuvres afin de susciter chez l'homme des réflexions sur celles-ci, et des sensations, des sentiments réels, comme il est dit dans le document 3 qui résume ce que je viens de citer : "Si la poésie traite de la philosophie morale, la peinture s'inspire de la philosophie naturelle, l'un décrit les actions de l'esprit, l'autre considère l'esprit à travers les mouvements du corps ?" Les humanistes font en sorte que l'on puisse réfléchir et changer de manière de pensée avec notre capacité à raisonner, les artistes de la Renaissance font en sorte que l'on puisse se servir de notre capacité de raisonner, penser en observant leurs œuvres."

L'écrit comporte les éléments d'un discours dans lequel les savoirs sont reformulés pour répondre à la question posée (concernant le but visé par les humanistes). Ces propos sont soulignés et valorisés comme tels par l'enseignant : *"Intéressant", "oui", "bien"*.

⁹⁴ Voir annexes, page 724 et suivantes.

L'écrit retenu ne montre pas une connaissance experte du lien qui peut être réalisé entre les deux mouvements culturels évoqués, mais une réponse qui, dans les concepts mobilisés, les formes langagières utilisées, le raisonnement mis en place, est conforme aux attentes de ce type d'écrit scolaire, d'une part, et permet à l'élève de produire une pensée personnelle, d'autre part. Les registres culturel, cognitif et symbolique identitaire sont mobilisés conjointement, s'alimentent, dans un effet cumulatif positif.

À partir de la même situation de travail, la comparaison entre cet écrit et celui proposé par T, dont des extraits ont été mentionnés plus haut dans le chapitre, (p. 156-157), illustre dans quelle mesure la mobilisation des registres dans ces écrits est en relation avec les pratiques langagières des élèves et les usages langagiers mobilisés. Ils répondent tous deux à la question "*Quelles sont les disciplines que doit apprendre Pantagruel ? Pour quelles raisons ?*"

Écrit de T :

*"Les disciplines que doit apprendre Pantagruel sont : les langues, les connaissances de la nature
Pour des raisons de cultures et de sens de vie que tu formes ton style sur celui de Platon."*

Écrit de W :

"Les disciplines que doit apprendre Pantagruel sont les langues, les arts libéraux, la géométrie, l'arithmétique, la musique, l'astronomie, le droit civil, la connaissance de la nature et donc la science, es livres sur la médecine et les livres saints.

Il doit apprendre ces disciplines pour les raisons suivantes : il y a un temps pour chaque chose, il doit les apprendre jeune, le temps pendant lequel il devient un homme. (...) Il doit faire une distinction entre ces deux temps : l'apprentissage et le combat de la vie et ces deux choses sont les armes du savoir et les armes du combat, tout comme la distinction entre le corps et la tête, pour être un homme il faut qu'il sache utiliser sa tête et ensuite son corps (...) il en fera un assemblage complémentaire, instructif et bénéfique pour sa vie d'homme.

Ce texte résume le programme humaniste car il considère l'homme comme un être pensant qui doit raisonner, s'instruire et acquérir des savoirs afin de bien vivre sa vie. Il place l'homme au centre de sa réflexion, de sa raison, un outil que seul l'être humain possède. Ce texte résume le programme humaniste car il considère l'homme comme un être pensant qui doit raisonner, s'instruire et acquérir des savoirs afin de bien vivre sa vie. Il place l'homme au centre de sa réflexion, de sa raison, un outil que seul l'être humain possède."

Le registre culturel mobilisé dans ces écrits est différent. Si tous deux prennent

appui sur des éléments tirés du document à étudier, T. cite les éléments du texte, les accole, n'organise pas sa réponse, ce qui rend étrange l'écrit produit. Il n'écrit pas avec le texte à étudier alors que W. s'appuie sur les données du document qu'il intègre dans sa réponse à la question. La deuxième partie de la réponse est réalisée en mobilisant ce que l'élève a retenu de la notion d'Humanisme.

Les formes langagières mobilisées dans ces deux écrits, témoignent tout à la fois du rapport au langage et du rapport aux activités scolaires de ces élèves : L'un construit une réponse, incomplète, qui cite ce que dit l'auteur, dans un discours direct sans introduction :

"Pour des raisons de cultures et de sens de vie que tu formes ton style sur celui de Platon";

L'autre introduit tous les contenus répondant à la question dans une citation :

"Il doit apprendre ces disciplines pour les raisons suivantes : il y a un temps pour chaque chose, il doit les apprendre jeune, le temps pendant lequel il devient un homme..."

L'un cite le texte pour répondre à la question, l'autre développe ce que dit l'auteur, l'interprète. C'est seulement à la faveur de l'entretien avec le chercheur que T, qui a montré dans cet écrit qu'il identifie ce qui permet de répondre au moins en partie à la question, peut réfléchir à ce qu'il comprend des propos de l'auteur.

S *Ça veut dire quoi parce que là tu cites le texte ce qu'on veut c'est que nous montre que tu as compris. Alors pourquoi Gargantua veut cela pour son fils ?*

T *Ben je l'ai dit pour des raisons de culture et de sens de la vie.*

S *Oui oui mais explique le mieux.*

T *Pour qu'il soit cultivé.*

S *Et donc ?*

T *Ben si il est cultivé il sera moins manipulé, il sera plus apte à changer des décisions en sa faveur par exemple.*

S *Et par rapport à la réalité ?*

T *Il pourra voir d'un œil moins naïf.*

Nous supposons que ces formulations, ces réponses, témoignent de pratiques langagières socialement différentes. L'élève T énonce dans des phrases courtes des faits, affirme. Les mots disent ce qu'il veut dire comme si le langage était

transparent⁹⁵. Les réponses qu'il propose à la suite de nos relances ne signifient pas que la notion d'humanisme et ce que l'humanisme caractérise, soient compris par cet élève mais elles montrent qu'il comprend plus qu'il n'écrit dans ses réponses. **En expliquant ce qu'il pense, il se fait penser. Ces éléments d'analyse soulignent les effets différenciés des demandes implicites de ces situations d'écriture, quand tous les élèves ne peuvent être mis en situation de tirer parti de ces situations scolaires pour réfléchir.**

L'écrit suivant illustre ce que les études de documents sollicitent en termes de discours et de réflexion chez les élèves. Il ne s'agit pas seulement dans la question posée, ci-dessous, de lire des cartes et d'en faire la synthèse, mais aussi de mobiliser des connaissances pour évaluer et critiquer la pertinence de ces représentations d'un point de vue géographique et historique et d'en faire part dans un discours d'élaboration. Il s'agit, pour l'élève, de se positionner en tant qu'auteur, d'analyser les représentations cartographiques présentées dans ces documents, à partir des connaissances apprises en histoire et en géographie en développant un point de vue argumenté.

Écrit 14 : S : Terminale L, extrait d'une dissertation à l'appui de documents-cartes en Géographie, sur la question de la cartographie comme moyen de représentation du monde : L'évolution de l'organisation du monde. En quoi l'analyse des cartes permet-elle de montrer une organisation du monde de plus en plus complexe ?

" Au cours de l'Histoire, le monde a changé et aujourd'hui il continue de changer sous nos yeux. Les deux cartes ici présentées le démontrent dans leur représentation géo-économique du monde. Ce sont deux cartes européo-centrées avec une vision polaire. Elles sont tirées d'une source fiable, l'une représentant le monde de 1993 et l'autre celui d'aujourd'hui (2012).

A partir de ces documents comment l'organisation du monde s'est de plus en plus complexifiée ?

Deux étapes principales ont marqué le changement de l'organisation du monde : on passe d'une organisation centrée sur les pays de la Triade à une vision polycentrique du monde. On va voir dans la troisième partie une critique des choix qu'ont fait les auteurs de ces cartes.

Comme on peut le voir dans le document 1, en 1993, le monde était économiquement au main de la

⁹⁵ Bautier E. et Rochex J-Y. (1998). Op. Cit.

Triade : Etats Unis-Canada, Europe, Japon. C'est essentiellement dans ces trois parties du monde que les décisions économiques sont prises et que les sièges sociaux des grandes entreprises et banques sont placés. Dans la lecture de cette première carte, on peut tout de suite remarquer que la division nords/suds par la limite bleue et par le choix de couleur de l'auteur qui évidencie encore plus cette différence. Effectivement, au sud du monde il n'y a pas de centres de décision économique ni de foyer d'innovation et d'industrie de pointe. Ces privilèges se concentrent dans les continents de la Triade. La lecture de cette carte nous permet d'affirmer qu'en 1993 le monde était organisé en deux parties : les nords qui géraient l'économie et les suds qu'on pourrait définir "impuissants".

De 1993 à 2012, le monde a cependant bougé et le document 2 le représente d'une façon assez exhaustive : les pôles de la Triade sont représentés en bleu comme pôles historiques donc puissances majeures et à celles ci s'ajoutent les "grands pôles émergents". Mais comment ces pays ont ils émergé économiquement ? Cela est expliqué par les flèches : la délocalisation des industries depuis les pôles historiques et ensuite en Asie depuis les grands pôles émergents est la traduction d'une Division Internationale du Travail qui a engendré la mondialisation. Le monde en 2012 est donc un monde multipolaire : les différents pays sont en dépendance les uns des autres car leur spécialisation dans certains secteurs est indispensable aux autres et vice versa. Cette carte représente aussi bien les différences nord/ nord et sud/sud que celles de nords/suds.

Ces deux cartes sont donc exhaustives quant à leur représentation du monde et son organisation car en les comparant on peut tout de suite s'apercevoir qu'il y a une nette différence entre celle de 1993 et celle de 2012. De plus, le choix d'une carte avec vision polaire met bien en évidence les différences. Et la séparation nords/suds pour la première carte et aide dans la lecture des flèches pour la deuxième. Cependant elles présentent aussi des défauts : la Russie qui fait partie des pays du nord semble mise économiquement au même niveau que les Etats Unis par le choix de couleurs dans la première mais aussi dans la deuxième carte. Elle fait partie des BRICS et est un pays émergent. Certes, on peut la définir un pôle historique de par ses anciennes rivalités avec les Etas Unis durant la guerre froide mais ce choix de classement pourrait laisser entendre qu'il s'agit d'un pays développé. De la même façon, l'Afrique du Sud et le Brésil sont ici mis au même rang que des pays en voie de développement alors que ce sont des pays émergents (BRICS).

En conclusion, l'analyse des cartes permet une organisation du monde de plus en plus complexe : le monde était économiquement en 1993 dans les mains de la Triade mais est aujourd'hui complexifié par les nouvelles rivalités nords/suds mais aussi suds/suds et par une mondialisation toujours plus forte'. On peut se demander aujourd'hui si on est en train d 'aller vers une évolution du monde qui entraînera une croissance dans les pôles émergents qui pourra leur permettre d'être d'égal à égal dans la rivalité avec les pays développés."

L'analyse montre la combinaison entre les registres culturel, cognitif et symbolique dans un écrit relevant d'un discours d'élaboration. Tous ces éléments interagissent au service de la construction d'une réponse argumentée, documentée et appuyée sur la critique des documents. L'écrit mobilise le registre culturel des savoirs et du vocabulaire spécifique à la discipline, les trois exemples ci-dessous l'illustrent :

"Ce sont deux cartes européano centrées avec une vision polaire",

"On passe d'une organisation centrée sur les pays de la Triade à une vision polycentrique du monde",

"On passe d'une organisation centrée sur les pays de la Triade à une vision polycentrique du monde."

Les savoirs et le vocabulaire spécifique à la discipline alimentent le registre cognitif pour analyser les cartes proposées en tant qu'objets ayant pour fonction de symboliser le monde selon un angle donné. L'écrit s'appuie sur une activité cognitive et langagière qui permet le tissage entre ces éléments géographiques et les contextes politiques et économiques référés à différentes périodes historiques :

"jusqu'en 1993, de 1993 à 2012 et en 2012."

Les cartes sont contextualisées historiquement pour justifier ou discuter les choix des cartographes. Les savoirs sont utilisés en tant qu'outils pour penser la situation en jeu, commenter les documents :

"Le monde était économiquement au main de la Triade : Etats Unis-Canada, Europe, Japon. C'est essentiellement dans ces trois parties du monde que les décisions économiques sont prises et que les sièges sociaux des grandes entreprises et banques sont placés " ; "la délocalisation des industries depuis les pôles historiques et ensuite en Asie depuis les grands pôles émergents est la traduction d'une Division Internationale du Travail qui a engendré la mondialisation".

Cet écrit scolaire rédigé à partir de documents est un écrit de savoir, un écrit d'élaboration, emblématique de ce que les élèves, qui répondent aux attentes de ce type de travail, produisent. Le registre symbolique identitaire mobilisé est celui de l'élève qui produit un discours écrit dans lequel il exerce son jugement, dans les formes scolaires écrites :

"Cependant elles présentent aussi des défauts : la Russie qui fait partie des pays du nord semble mise économiquement au même niveau que les Etats Unis par le choix de couleurs dans la première mais aussi dans la deuxième carte. Elle fait partie des BRICS et est un pays émergent."

L'analyse de ce dernier écrit montre comment les registres culturel et cognitif se

conjuguent, pour donner une portée critique au discours. Nous envisageons cette conjugaison en ce qu'elle alimente le registre symbolique identitaire de l'élève qui pense et, au-delà, de l'individu qui se constitue des outils pour saisir les enjeux du monde qui l'entoure. Cette interaction, dans le contexte de la construction des écrits scolaires, souligne la nécessité, pour les élèves, de s'appuyer sur les savoirs pour raisonner, ce qui fait souvent défaut dans les travaux des élèves des autres groupes et pour écrire en tant qu'auteur.

"Certes, on peut la définir un pôle historique de par ses anciennes rivalités avec les Etats Unis durant la guerre froide mais ce choix de classement pourrait laisser entendre qu'il s'agit d'un pays développé. De la même façon, l'Afrique du Sud et le Brésil sont ici mis au même rang que des pays en voie de développement alors que ce sont des pays émergents (BRICS)".

La seule description des cartes n'aurait pas permis à l'élève de produire ce type de discours. La conclusion, comme dans les écrits étudiés précédemment, opère une très brève synthèse du contenu des parties développées et propose une réflexion, une ouverture :

"On peut se demander aujourd'hui si on est en train d'aller vers une évolution du monde qui entraînera une croissance dans les pôles émergents qui pourra leur permettre d'être d'égal à égal dans la rivalité avec les pays développés."

Ainsi, à la lumière de l'ensemble de l'étude des écrits rédigés à partir de documents, nous pouvons dire que les écrits des élèves raccrocheurs de ce groupe sont conformes aux visées des programmes. **Les écrits ci-dessus sont des formes de ce que peut être un travail de mise en relation entre les savoirs déjà construits, les informations contenues dans des documents, les formes langagières à mobiliser pour élaborer un discours scolaire fondé sur les savoirs, qui ouvre vers d'autres savoirs, au-delà de l'espace scolaire.** Ces exemples nous informent de ce que la mise en relation, le tissage entre savoirs dans un discours argumenté nécessitent pour écrire avec les savoirs.

Mais leur analyse nous informe aussi de la difficulté à laquelle les élèves sont confrontés quand il s'agit de mobiliser des notions, des concepts scientifiques dont l'usage et la décontextualisation sont **normalement** difficiles quand il s'agit d'écrire.

L'activité épistémique qui nourrit l'argumentation et la production des écrits scolaires, c'est-à-dire la mobilisation conjointe d'une attitude épistémique, d'un rapport épistémique au savoir générant la construction du discours et le prélèvement des indicateurs dans les documents proposés, est pour les raccrocheurs de ce groupe dépendante de la nature et de la quantité des documents en présence. Les élèves emploient le vocabulaire spécifique contenu dans les documents, ce qui donne un caractère plus académique à leur écrit et renforce la réflexion à l'intérieur du cadre disciplinaire. Par ailleurs, ces documents peuvent fonctionner comme des rappels de connaissances c'est-à-dire stimuler la mémoire des élèves et nourrir leur discours. **Tous ces éléments constituent un point fort du travail sur document : la sollicitation de la mémoire, la mise en relation entre savoirs et support écrit alimentent l'activité cognitive et langagière sur le sujet donné.** Ce que les propos de l'élève A en terminale S peuvent illustrer :

"Je pense pas que ça (le travail sur documents) m'apporte plus qu'un texte. Après dans certaines situations, je pense que ça aide à mettre en forme ce qu'il y a dans le cours mais j'ai connu ça malgré tout. Des fois ça aide mais pas toujours et des fois ça aide à recalculer les choses."

La conjugaison de ces deux mises en œuvre, attitude épistémique et rapport épistémique au savoir, nécessite une mobilisation très importante en termes de production langagière et cognitive et donc de sollicitation des fonctions supérieures. Cette difficulté est évoquée dans les entretiens par tous les élèves, qui disent se sentir hésitants voire en difficulté dans ce type d'exercice visant l'élaboration d'écrit d'élaboration. Les écrits scolaires sur documents de ce groupe recèlent des points de fragilité, certes, mais nous les supposons assez semblables à ce que des lycéens "ordinaires" écrivent. Leurs forces et leurs faiblesses donnent à voir ce que le processus d'internalisation des manières de faire scolaires, le processus d'appropriation des concepts génèrent quand le rapport aux activités scolaires et au savoir permettent de produire des écrits scolaires de réflexion.

L'étude des écrits de ce groupe d'élèves montre qu'ils sont porteurs de ce que nous appelons un discours d'émancipation dans la mesure où la part de l'activité langagière et cognitive, qui y est lisible, est construite de manière élaborée, personnelle dans une mise en relation entre savoirs et discours argumenté. Nous

les disons porteurs d'un rapport d'émancipation aux activités scolaires et au savoir scolaire.

6.3.2 Les écrits longs, la mobilisation conjointe des registres : une forme d'émancipation

L'analyse de ce deuxième type d'écrits montre que les arguments retenus pour la construction et la structuration du raisonnement sont annoncés, le plus souvent, dans le plan évoqué dans l'introduction. Ils sont articulés, ce qui soutient l'élaboration du discours. La conclusion fait fonction de synthèse et d'ouverture. Les contraintes formelles de l'écrit de dissertation sont visibles et au service du discours.

Écrit 15 : S⁹⁶: Terminale S, un extrait d'un écrit long en philosophie qui répond à la question : "Suis-je ce que mon passé a fait de moi?"

"Le rapport de l'homme avec son temps, surtout avec celui passé, change en fonction des expériences qu'il vit. Contrairement à une possible première impression, le temps est une notion complexe et inexplicable car on ne peut pas saisir son sens sans en avoir fait l'expérience. Cette expérience du temps qui passe laisse un vécu chez l'homme et une mémoire qui, même passés, peuvent encore faire partie de notre présent. Comment expliquer donc cette insaisissable sensation de se sentir marqué par notre passé. Est ce une donnée inchangeable ? Non car chacun semble capable d'opérer un tri dans ce qui va le construire : l'homme est un être pensant et capable de changement. De plus, on ne peut pas prédire ce que quelqu'un va être à l'examen de son passé. Pourtant on ne peut pas non plus affirmer que le passé ne nous définit pas. Le problème est donc là : on peut penser que le passé nous définit ou au contraire qu'il ne nous conditionne pas. C'est bien le lien passé qui pose problème. De quelle nature est il ?

Considérons l'aspect passif du lien au passé comme nous suggère le sujet. Effectivement, la vie nous marque par ses événements, souvent inattendus, surprenants qui peuvent changer notre rapport au monde radicalement : quelqu'un qui a perdu ses parents en bas âge va être psychologiquement troublé pendant un certain moment, peut-être durant toute sa vie. Il va aussi devoir s'ambier dans une nouvelle famille et trouver de nouveaux repères qui vont remplacer ses parents. Le passé de cette personne va être présent tout au long de sa vie : son passé n'est pas un passé commun, il est différent

⁹⁶ Dans ce texte, la nature d'un certain nombre de tournures ou de mots, de formes linguistiques peuvent être liés au fait que cet élève n'est pas d'origine francophone. Il est arrivé d'Italie en France, quatre ans avant l'entretien.

des autres et cela va peut-être conditionner la personnalité de la personne qui devient ce que son passé a fait d'elle.

En parlant de parents, il est très intéressant de voir comment l'éducation que ceux ci donnent à leurs enfants joue un rôle décisif dans la vie de ces derniers. Nous naissons dans une famille par hasard, et pourtant cela va nous façonner au point de se demander « et si mes parents n'étaient pas comme ça, serais je la même personne aujourd'hui ? ». Vivre avec ma famille va effectivement me définir, donc la réponse à cette question est non : chez moi j'apprends à parler, donc à m'exprimer et à penser, quoi plus que cela va me façonner ? Ma maison c'est le premier endroit où je m'exprime, où on va m'apprendre ce qu'il faut que je dise ou pas, que je fasse ou pas et tous ces enseignements vont devenir des réflexes que j'appliquerai souvent inconsciemment comme par exemple ne pas dire de gros mots : tellement on m'a dit de ne pas le faire que maintenant j'ai l'habitude de ne pas le faire. Inversement, si je vis avec des gens qui en disent, les gros mots vont sortir de ma bouche comme des mots de tous les jours sans que je m'en aperçoive. J'ai donc été formé à la vie c'est bien là le rôle des parents ; nous apprendre à être au monde.

Les conceptions de l'éducation de l'enfant sont par contre discutables : Maria Montessori, femme de médecin et pédagogue italienne a dit à son sujet : « Ce n'est pas l'adulte qui construit l'enfant à travers les soins et l'éducation, mais c'est l'enfant avec son travail de croissance qui construit l'homme du futur ». La situation est donc renversée ; on passe du mode passif au mode actif : ce n'est pas l'éducation qui m'a formé mais ce que moi j'ai fait de mon éducation. On passe du statut de spectateur au statut d'acteur de sa vie : l'homme n'est pas un ordinateur programmé par ses parents ou les événements de sa vie mais un être capable de changement. Rousseau disant à ce propos dans son livre Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité chez les hommes que la spécificité de l'homme par rapport à l'animal est de savoir se perfectionner : cette faculté est due à sa capacité à se questionner et à se remettre en question. Évoluer et changer de point de vue fait partie de la vie ; c'est aussi naturel qu'on change sans même s'en apercevoir. Ainsi l'homme donne différentes versions de lui même tout au cours de sa vie et quand il rencontre des gens de son passé il s'entend dire « Tiens tu as vraiment changé ! Tu as grandi, tu as progressé. » ou inversement « tu n'es plus celui que j'avais connu, tu es devenu (par exemple) mal poli, ingrat... »

On peut donc changer en mieux ou en pire, cela dépend de nos choix qui régissent en fait une bonne partie de notre "destin". « Un enfant c'est comme une révolution ; on le met en route mais on ne sait pas ce que ça va donner », disait Ken Follet, célèbre écrivain gallois. Effectivement, depuis notre enfance notre vie est faite de choix, de projections dans le futur qui deviennent réalités du présent et mémoires du passé. Ainsi ce n'est plus le passé qui fait des choses mais c'est moi qui crée mon passé en décidant de mon futur (dans la limite du possible). Un homme donc qui devient avocat ne l'est pas parce qu'il a subi son passé et s'est soumis à celui ci, mais il est avocat car il a décidé d'étudier le droit et est ainsi le créateur de son passé. Nous sommes donc responsables de notre futur et de notre passé mais jusqu'à quel point ? Certes, grande partie de nos vies est due à nos choix mais il n'est pas facile de changer et les imprévus de la vie font que parfois, on doit subir sans aucun pouvoir de changer les choses.

C'est donc bien cela qui pose problème ; cette contradiction qui nous laisse sans réponse devant la question « suis-je ce que mon passé a fait de moi ? » Mais de quel passé parle-t-on ? Le passé c'est un ensemble d'événements qui se sont déroulés dans le temps qui s'est écoulé. C'est la mémoire, consciente ou inconsciente qui leur attribue le pouvoir de nous forger. Prenons l'exemple d'une

personne qui souffre d'amnésie ou d'Alzheimer : comment peut-elle savoir qui elle est alors qu'elle ne connaît pas son passé ? Nous mêmes en rencontrant des personnes on pose des questions sur leur parcours pour comprendre à qui on a à faire. Alors on peut donc dire que le passé "fait de nous quelqu'un" mais il faut toujours être conscient que ce passé n'est pas une entité qui peut "faire". Car cette expression peut gêner : moi être humain qui bouge, crée transforme devrait donc accepter que le passé quelque chose de révolu, abstrait, inexistant puisse me manipuler jusqu'à faire quelque chose de moi ? Oui l'être humain est vulnérable et impuissant face à certains événements de ma vie mais presque tout est susceptible de changement : ce qui nous semblait impossible hier deviens réalité aujourd'hui en nous surprenant. Pour expliquer cela il suffit de regarder les progrès de la science et de la connaissance de l'homme ou simplement de voir un délinquant devenir un citoyen engagé. Par contre, la mémoire de l'homme restera sa "bête noire" : ce même délinquant qui a pu changer et "repartir de zéro" ne peut pas, par contre, réinitialiser sa mémoire. Ainsi son passé va être présent dans sa conscience de forme négative et va alimenter son sens de culpabilité donc son présent. Dans ce cas, il est "victime" de ses actes passés tout en ayant été l'acteur de ces événements. Quelqu'un qui a fait du "bien" va aussi être marqué par son action mais cela pèse moins lourd sur sa conscience et sa vie car le délinquant "paye" pour ce qu'il a fait et lui il est remercié et satisfait de soi même. Mais tout est relatif : si on regarde ce délinquant il nous apitoye. Mais lui il peut tout changer : il ne peut pas revenir sur son passé mais il peut donc faire de cette mémoire un outil dans sa vie : son expérience et son témoignage peuvent aider les autres personnes à ne pas faire la même erreur. Ainsi, il fait de son passé ce que son passé ne lui proposait pas.

On peut donc conclure en disant que l'homme peut changer sa personnalité, ce que son passé a fait de lui mais dans la mesure du possible car par moment on est enclin au pessimisme et parfois à l'optimisme. L'homme ne peut pas oublier ce qu'il a été et cela marquera sa conscience au moins que dans une abstraction permanente il n'arrive à se détacher de ce passé (chose impossible) ou à l'utiliser positivement dans sa vie. Dans ce cas ce serait l'homme qui fait de son passé ce que lui il veut et l'oubli ne serait pas complet mais seulement un oubli du mal ou du bien que ce passé nous fait. IL existe donc deux manières de vivre notre passé : se laisser construire par lui ou en faire quelque chose nous-mêmes. Ces deux manières sont conditionnées par deux acteurs : notre passé et nous-mêmes. Quant à la vie, elle est un va et viens entre ces deux parties en guerre. A nous de les réconcilier."

Dans ce discours, les registres culturel et cognitif mobilisés favorisent l'attitude de questionnement propre à la philosophie. L'introduction de l'écrit contient la problématique même si la formulation employée est imprécise :

"Le problème est donc là : on peut penser que le passé nous définit ou au contraire qu'il ne nous conditionne pas. C'est bien le lien passé qui pose problème. De quelle nature est-il ?".

Les concepts évoqués, l'éducation, le milieu familial, la mémoire, les notions

d'acteur versus de spectateur, de rapport au monde, de l'évolution de soi, l'action sont articulés au long du discours et rendent compte du point de vue de l'élève, en même temps qu'ils le renforcent. Quelques références à des auteurs, J-J. Rousseau, M. Montessori, sont présentes, pour alimenter l'argumentation. L'essentiel du discours s'appuie sur l'étude de ce que comporte et implique la notion de passé au regard de l'expérience humaine, l'objective pour argumenter et donne une portée généralisante au propos :

"Vivre avec ma famille va effectivement me définir, donc la réponse à cette question est non : chez moi j'apprends à parler, donc à m'exprimer et à penser, quoi plus que cela va me façonner ?; "Alors on peut donc dire que le passé fait de nous quelqu'un mais il faut toujours être conscient que ce passé n'est pas une entité qui peut "faire". Car cette expression peut gêner : moi être humain qui bouge, crée, transforme devrait donc accepter que le passé -quelque chose de révolu, abstrait, inexistant- puisse me manipuler jusqu'à faire quelque chose de moi?"

Les éléments de réflexion proposés s'articulent autour d'idées qui vont nourrir la production de trois parties distinctes :

- . Le passé est persistant et conditionnant du fait des traumatismes, de l'éducation familiale ;
- . Le passé est à la source même de notre changement en tant que réservoir d'expériences pour permettre l'évolution de l'individu ;
- . Enfin, bien que la mémoire du passé reste active dans le présent, il est possible de s'appuyer sur ce qui a été vécu et sur l'analyse que chacun peut en faire pour progresser.

Les registres culturel et cognitif mobilisés permettent une activité de questionnement qui construit la réflexion et l'argumentation proposées. Le recours systématique à des articulations dans le discours, soutient le raisonnement. Les idées principales, dans chaque partie, s'appuient sur la mobilisation conjointe des registres cognitif et culturel, dans l'identification d'interactions et de causalités, comme en témoigne cette phrase :

"Oui l'être humain est vulnérable et impuissant face à certains événements de ma vie mais presque

tout est susceptible de changement : ce qui nous semblait impossible hier devient réalité aujourd'hui en nous surprenant. Pour expliquer cela il suffit de regarder les progrès de la science et de la connaissance de l'homme ou simplement de voir un délinquant devenir un citoyen engagé."

Cette partie de la dissertation essaie de relativiser ce qui serait la force des déterminismes en développant la notion de pouvoir des individus sur leur propre parcours à partir d'un exemple :

" Mais tout est relatif : si on regarde ce délinquant il nous apitoye. Mais lui il peut tout changer : il ne peut pas revenir sur son passé mais il peut donc faire de cette mémoire un outil dans sa vie : son expérience et son témoignage peuvent aider les autres personnes à ne pas faire la même erreur. Ainsi, il fait de son passé ce que son passé ne lui proposait pas."

Les registres culturel, cognitif et symbolique identitaire permettent d'élaborer une argumentation personnelle en reconfigurant des connaissances non scolaires, des lectures en objets de savoir, au sein de formes favorisant la mise à distance. Cependant, un ou deux passages dans l'écrit sont porteurs de formes langagières qui s'appuient sur le développement d'une idée à partir d'un exemple qui ne permet pas de généralisation du propos. La nature des formes syntaxiques employées y jouent certainement un rôle :

"Quelqu'un qui a fait du "bien" va aussi être marqué par son action mais cela pèse moins lourd sur sa conscience et sa vie car le délinquant "paye" pour ce qu'il a fait et lui il est remercié et satisfait de soi même. Mais tout est relatif : si on regarde ce délinquant il nous apitoye."

Le tissage entre les registres culturel et cognitif mobilisés dans cet écrit, est fait de la mise en relation de l'analyse de l'expérience humaine au travers de la question posée plus que de la mobilisation de concepts théoriques tels que l'identité, l'individu, l'erreur, l'histoire et la culture. La construction du discours s'appuie sur l'internalisation du questionnement philosophique à mobiliser plus que sur la

référence à quelques auteurs ou la mobilisation de notions philosophiques.

L'activité scolaire d'écriture contribue à la construction d'une forme nouvelle de rapport à l'école au sein de laquelle l'individu-élève raisonne en s'appuyant sur une attitude épistémique vis-à-vis de l'expérience humaine plus que sur un rapport épistémique au savoir à proprement parler pour traiter la question. Cet écrit relève d'un discours d'émancipation dans lequel le jeune se fait penser au cours de l'exercice et peut être au-delà de l'activité scolaire elle-même.

Cette prégnance de l'attitude épistémique sur le rapport épistémique au savoir, lisible dans les écrits des élèves, est perçue comme le résultat des évolutions curriculaires qui, au travers des programmes,⁹⁷ comme nous l'avons évoqué, suggèrent que les écrits, les travaux scolaires, peuvent s'appuyer sur les réflexions personnelles des élèves. Or, si ces réflexions peuvent être un point de départ, si comme le disent explicitement les programmes, il ne s'agit pas de se référer à des auteurs systématiquement mais, leur analyse, leur développement, leur structuration, à l'aide de savoirs, permettraient une activité cognitive et langagière qui donnerait à ces écrits la forme de discours d'élaboration. Enfin, cela permettrait aussi de moins soumettre la nature de ces écrits à la nature des pratiques langagières de ces mêmes élèves.

Au cours des entretiens, certains de ces élèves mentionnent que le travail sur l'aspect formel des écrits a fait l'objet d'un apprentissage spécifique qu'ils disent avoir compris, qui leur a été expliqué par les enseignants. Pourtant s'ils disent être autonomes dans leur travail, cela ne signifie pas que cela soit facile à réaliser, comme les deux extraits d'entretien ci-dessous le soulignent :

Extrait 1 :

S : Tu arrives à consacrer beaucoup de temps à ton travail chez toi ?

Mu : Non, j'ai du mal.

S : Tu travailles ici plutôt ?

Mu : Oui, en études par contre pour mes fiches pour le bac blanc j'ai fait mes fiches à la maison un peu sur le tard et tout genre un peu la veille et au final j'ai eu 13,5 de moyenne je sais pas comment j'ai fait mais j'ai l'impression que c'est en écrivant et en écrivant le plus proche possible de la date que j'arrive vraiment à m'en souvenir. Parce que par exemple, les cours du bac blanc "les facteurs

⁹⁷ Rayou P. (2002) l'évoque dans son analyse de l'évolution des demandes scolaires quant à la nature des attentes de la discipline elle-même.

travail" je suis pas sûre que je serai capable de refaire un devoir qui vaut 14 quoi !

Extrait 2 :

S: Est-ce que tu trouves qu'une fois qu'on a réussi à répondre à toutes les questions (à l'appui des documents) ça aide à problématiser ?

A : Je ne pense pas, non, parce que des fois pour mettre en forme tout ce qui a été travaillé ben, ce n'est pas simple. C'est ma principale difficulté surtout je vois en philo quel que soit ce qu'on fait explication de textes ou dissertation ça reste mon principal problème je me dis qu'est-ce que je fais avec ça ?

S: Et que fais-tu quand tu es dans cette situation-là ?

A : Ben, généralement, je marque tout ce qui me passe par la tête et les questions que ça me pose et j'essaie de faire un mic mac avec tout ça.

S : Qu'est ce qui est le plus compliqué pour toi ?

A : C'est vraiment le moment où il faut trouver un point de départ en définitive, ce qui va amorcer...

S : Quand tu dois faire une argumentation ?

A: Je vois en philo c'est plus difficile alors qu'en SVT ça va je ne sais pas pourquoi. En SVT je sais ce qui est attendu, je sais ce qu'ils veulent et en philo c'est beaucoup plus libre forcément comme c'est moins cadré, j'ai moins confiance forcément, je vais toujours me poser les questions est ce que c'est bien ça ? Donc, j'ai beaucoup plus de mal à mettre les choses en philo qu'en SVT."

Ces réponses montrent **que la production d'un écrit qui, à la fois produit et rend compte de la réflexion de l'élève** est un exercice qui est perçu comme complexe, tout simplement parce qu'exercer un raisonnement, construire un discours cohérent sont des exercices intellectuels difficiles dans lesquels les élèves et tous ceux qui s'y confrontent s'approprient, triturent, modèlent, défont, s'interrogent.

Si les élèves n'apprennent pas comment procéder pour réaliser cet exercice d'écriture avec les savoirs, il sera probablement difficile de le réaliser de manière rigoureuse et efficace. L'écrit long qu'est la dissertation est envisagé comme l'exercice de la raison sur une question donnée. S'y conformer c'est donc rendre compte de et, tout à la fois, construire sa compréhension, sa réflexion et donc son propre travail d'élaboration dans et avec l'écriture. Il n'est pas seulement l'application d'un cadre formel, se résumant à la construction de plusieurs parties, ce dont nous avons vu les limites au cours de l'analyse des écrits des groupes précédents.

La nature de l'écrit produit est dépendante des savoirs et objets scolaires ou non qui sont eux-mêmes dans ce cadre, des outils pour étudier un phénomène ou

répondre à une question donnée. Dans les écrits à réaliser à partir d'une question et sans l'appui de documents, l'élaboration d'une problématique ou au moins d'hypothèses pour répondre à une question posée, si elle relève d'une forme de norme de présentation formelle, reste aussi centrale pour construire le discours. La construction de la problématique nécessite la mise en œuvre d'une activité épistémique quand il s'agit d'avoir à l'esprit les éléments de savoir à mobiliser, le questionnement en jeu, pour penser et se faire penser en tant qu'élève dans cette écriture. L'élaboration et la construction de la problématique sont en quelque sorte la condensation de tous les registres au service de la construction du discours. Sa construction relève d'une exigence intellectuelle rigoureuse. Elle est mise à distance et nous l'identifions comme une mise en œuvre de l'activité de questionnement qui joue un rôle fondamental dans l'appropriation des objets du monde, (Delarue-Breton, 2016).

Cet exercice est représentatif de ce que les élèves ont à produire pour élaborer des écrits comme cela est visé dans les programmes au moment des épreuves du baccalauréat. Les élèves, y compris ceux qui sont plutôt en réussite, se centrent sur la réalisation des aspects formels (l'opposition entre deux réponses contradictoires à une même question) plutôt que sur ce que la question de départ sollicite et génère chez eux. Vraisemblablement parce que l'objectif de raccrochage pour ces élèves-là est l'obtention du baccalauréat et qu'ils sont formés à la réalisation des aspects formels. Ce qui n'est pas un problème en soi. En effet, l'exercice du raisonnement pour examiner des propositions contradictoires en réponse à une question de départ peut certainement soutenir la réflexion mais ce n'est pas suffisant.

6.4 CONCLUSION DU CHAPITRE

Les analyses des écrits, menées ici, montrent comment la nature des registres culturel, cognitif et symbolique identitaire mobilisés dans les écrits est influencée par les socialisations familiales et scolaires, les pratiques langagières des élèves.

La façon dont ces élèves se sont approprié les manières de faire, de dire et d'écrire scolaires est à mettre en relation d'une part, avec le moment de la scolarité où ils ont décroché et d'autre part, la durée de leur raccrochage. Ceux qui ont décroché tôt dans leur scolarité sont ceux qui restent les plus en difficulté dans la production des écrits scolaires. Ceux qui sont en fin de raccrochage et qui avaient décroché plus tard dans leur scolarité ont bénéficié d'un temps plus long d'acculturation aux manières de faire scolaires. Si la mobilisation d'une attitude épistémique dans les écrits scolaires est lisible dans les écrits d'une large proportion des élèves raccrocheurs, la mobilisation d'un rapport épistémique au savoir demeure moins partagée.

Si les élèves rencontrés lors de la première recherche effectuée en 2008, disaient mieux apprendre, mieux comprendre, l'analyse des écrits des élèves issus des milieux populaires montre que ceux-ci sont porteurs des effets des socialisations scolaires conjugués à leurs manières de comprendre ce qu'il s'agit d'écrire, à partir des situations, des consignes proposées. Ces effets peuvent être circonscrits de la manière suivante :

Les écrits des élèves raccrocheurs sont rédigés dans la mobilisation du registre symbolique identitaire de l'élève qui produit une écriture scolaire. **Nous pensons que "cette difficile et particulière relation à l'écrit" évoquée par les élèves, fait écran à la difficulté réelle qui est celle de réfléchir, d'écrire avec des savoirs, de le construire par et avec le langage, de se risquer à le faire.** Les écrits des élèves les plus en difficulté et une partie des écrits des élèves du deuxième groupe ne sont pas porteurs du travail de mise à distance, d'élaboration que le langage écrit permet. Pour ces élèves, il est plus facile et moins violent peut-être, symboliquement parlant, d'appliquer un modèle pour répondre à la question posée que de faire face à l'ignorance, (à la violence ?), de ce qu'il s'agit de réaliser. L'exemple suivant montre comment cet élève préfère l'application de règles rassurantes car identifiables et compréhensibles.

S : Est-ce que pour toi c'est différent de composer par écrit même si tu as les connaissances ?

P : Oui, vraiment je ne sais pas pourquoi.

S : Je me demande si ce n'est pas juste une histoire de technique ?

P : Oui parce que si j'ai comme ça quelque chose qui m'aide alors j'y vais parce que là franchement

chaque fois je sais pas par où commencer .

S : Et pourtant vous faites de la méthodologie ?

P : Oui, mais pour moi c'est pas vraiment compris j'ai besoin qu'on me dise tu vois c'est comme ça c'est comme ça après et...

S : Un modèle ?

P : D'abord un modèle de quelque chose pour pouvoir travailler.

S : Et bien demande au prof et après il t'aidera.

P : Je sais dire mais quand il s'agit d'écrire alors là !!

La méconnaissance de ce qu'il s'agit de réaliser dans les écrits scolaires nous montre que l'élève n'imagine pas ce dont il est question, et soutient donc la nécessité d'apprendre ce que l'écrit d'élaboration permet et, tout à la fois, exige.

Dans les programmes, le travail sur documents et à partir de documents est censé permettre aux élèves de se centrer sur les éléments de contenus, l'étude d'un sujet dans une activité qui s'appuierait sur les méthodes, les manières de faire de la discipline. Cela est possible à condition que les élèves identifient les enjeux de l'étude du travail sur tel ou tel phénomène à l'écrit c'est-à-dire à condition qu'on leur enseigne. Ainsi, c'est une hypothèse, ce type de travail à partir de documents, pourrait concourir à créer les conditions de la construction d'un rapport épistémique au savoir. Autrement dit, travailler à partir de documents aiderait à centrer la réflexion sur un sujet dans l'esprit de la discipline et avec les savoirs de la discipline en focalisant l'attention de l'élève sur le sujet.

Cependant, l'activité de production d'un discours argumenté et construit à partir de documents ajoute une difficulté importante à l'exercice. Et elle est d'autant plus discriminante socialement parlant, que cette activité joue d'effets de paradoxe. Elle donne l'illusion que l'élève a quelque chose à dire, construit un discours alors qu'il s'appuie essentiellement sur les contenus de ces documents pour en reprendre les arguments, non pour élaborer un discours propre et l'amène à se limiter à une réponse à une consigne souvent peu explicite. Elle ne l'amène pas à élaborer une réflexion, ni à se faire penser en écrivant, cela s'apprend.

Dans les écrits longs des élèves issus des milieux populaires, il est peu fait référence aux éléments de savoir. C'est particulièrement le cas dans les écrits longs

des deux premiers groupes. Si cette absence est une forme de résistance aux effets de tension liée à la réalisation de l'écrit scolaire, nous l'analysons plutôt comme une forme d'"impuissance symbolique" à mettre en œuvre l'activité cognitive et langagière nécessaire du fait que les élèves ignorent soit ce qu'il faut faire, soit comment le faire. Ils ont des difficultés à écrire avec les écrits et les savoirs des autres. Les citations que nous avons mentionnées en témoignent.

Cette absence est aussi la conséquence des activités qui permettent aux élèves de s'appuyer sur les expériences qu'ils ont vécues ou sur les expériences humaines pour écrire. Ces sollicitations, ces exemples ne sont pas mobilisés de la même manière par tous. Quand certains disent, citent, accumulent les exemples, les autres objectivent les expériences ou généralisent leur propos. Certains discours produits ne sont pas des écrits d'élaboration, leur analyse montre bien que les élèves des deux premiers groupes ne produisent pas tous des écrits qui mettent à distance, décontextualisent les expériences, les savoirs scolaires et non scolaires. Ces écrits sont, de fait, très différents.

C'est pourquoi les élèves qui sont en difficulté construisent un rapport plus social que cognitif aux activités d'écriture qui leur sont proposées. Les élèves des deux premiers groupes sont comme privés de la possibilité de progresser scolairement, du fait du rapport aux activités scolaires et au langage qui sont les leurs. Or, c'est l'avenir qui se profile à la suite du bac, voire le bac lui-même, qui risque d'échapper à ces élèves. C'est cet avenir, cette promesse d'un arrachement à la relégation subie, à un échec qu'est le décrochage qui les a conduits à raccrocher dans une sorte d'illusion du scolaire, d'irréalité du scolaire⁹⁸. Ces situations d'écriture sont discriminantes car elles sont dépendantes des pratiques langagières. Il s'agit alors bien d'enseigner aux élèves comment manipuler, mobiliser ces concepts dans les écrits longs afin qu'ils se les approprient comme des outils pour se faire penser. Cette affirmation soulève donc la question de la formation des enseignants. Nous y reviendrons dans la quatrième partie de cette thèse.

L'étude des écrits longs, avec ou sans l'appui de documents, montre que ce qui reste socialement marqué, en milieu scolaire, est l'utilisation, l'écriture

⁹⁸ Bourdieu P. et Passeron J-C. (1966). Op. Cit.

avec des savoirs pour penser, pour analyser les phénomènes en jeu, pour raisonner et argumenter. C'est donc la mise en œuvre de l'activité cognitive et langagière de questionnement qui est au centre de ces analyses. Ainsi la réponse à la problématique qui était : *"Les écrits scolaires des élèves raccrocheurs issus des milieux populaires, en fin de niveau secondaire, ayant été en difficulté scolaire, qui veulent devenir élèves, qui veulent avoir le baccalauréat et apprendre sont-ils porteurs des effets d'une scolarisation socialement différenciatrice dans des situations scolaires faisant appel à la mobilisation de savoirs scolaires ou, et non scolaires et s'appuyant sur une activité cognitive et langagière spécifique?"* est affirmative pour ce qui concerne les écrits analysés des deux premiers groupes.

Tous les raccrochages ne se valent donc pas quand il s'agit d'écrire avec les savoirs. Certes, s'agissant des deux premiers groupes étudiés, être à nouveau élève, s'impliquer ou tenter de s'impliquer dans le travail scolaire jouent un rôle fondamental dans la mobilisation du registre symbolique et identitaire. C'est dans cette mesure que nous pouvons dire que, l'école exerce une domination sociale au travers des activités écrites contemporaines. Nous ne voulons pas dire que les enseignants, les décideurs au travers des programmes exercent cette domination, nous voulons dire que le fait que tous les élèves ne réalisent pas ce qui est attendu et ne bénéficient pas suffisamment de ces situations de travail **est une forme de domination sociale. Ces manières de faire doivent faire l'objet d'apprentissage, d'acculturation, pour que tous les élèves les construisent dans la socialisation scolaire.** Ainsi la nécessaire élévation des exigences scolaires est une source d'émancipation, si tous les élèves peuvent à la fois en comprendre ce qui est attendu dans ces écrits et s'ils apprennent à le construire, si l'école n'ignore pas ce qui est source de domination, car *« il se pourrait même plus généralement que l'action des déterminismes soit d'autant plus impitoyable que l'étendue de leur efficacité est ignorée. »*, (p.43, Bourdieu et Passeron, 1966).

À la suite de l'analyse, la nature des registres culturel et cognitif mobilisés dans les textes des raccrocheurs d'un même groupe, montre les limites de la volonté de raccrocher, de la motivation à raccrocher quand il s'agit de produire cette activité cognitive et langagière qui n'est ni identifiée ni construite par les élèves. Nous

n'excluons pas que les effets de domination produits dans les situations d'écriture scolaire, jouent un rôle important dans la manière dont les élèves se les approprient, du fait des usages langagiers qu'ils ont construits mais aussi, conséquemment, du fait des représentations d'eux-mêmes qu'ils construisent comme n'étant pas capables d'écrire, « *parce que le paradoxe veut que les désavantagés culturellement ne subissent jamais autant leur désavantage que là-même où ils sont relégués par l'action de leur désavantage.* », (p.19, Bourdieu et Passeron, 1966).

C'est la raison pour laquelle, et ce d'autant plus que, de manière générale, les discours enseignants font souvent référence au fait que les élèves ont du mal à écrire, à argumenter. Nous avons recueilli des écrits non scolaires de ces mêmes élèves pour étudier comment ils pensent et se font penser à l'écrit quand il ne s'agit pas d'écrire avec des savoirs scolaires, dans une situation elle-même dépourvue d'enjeux scolaires. Ils ont rédigé des écrits qui répondaient à la question "Qu'est ce qui permet ton raccrochage au ...?". Nous avons analysé les discours de ces élèves à l'oral, dans les entretiens avec les mêmes objectifs.

CHAPITRE 7 : ÉCRITS PERSONNELS, DISCOURS ORAL ET MISE À DISTANCE⁹⁹

Ce chapitre a pour objectif de comprendre comment les productions non scolaires des élèves sont construites dans une situation où ils produisent un écrit à propos de leur expérience ou quand ils sont en situation d'échange oral. Ces discours non scolaires sont des espaces d'expression et d'élaboration d'une réflexion¹⁰⁰ sur l'histoire et le travail scolaires de chacun et sur le processus de décrochage-raccrochage.

7.1 LES DONNÉES RECUEILLIES

Pour rappel, il a été demandé aux élèves de répondre par écrit à la question "Qu'est-ce qui permet le raccrochage au ...?" sans aucune autre indication. Les élèves ont pris le temps qu'ils jugeaient nécessaire à la réalisation. L'étude de ces discours, nous permet de cerner comment ils écrivent en dehors de toute prescription formelle. Ils peuvent aussi rendre compte de ce qu'ils se sont approprié en termes de pratiques d'écriture, (Penloup, 2003)¹⁰¹. Par ailleurs, l'entretien tel qu'il a été construit méthodologiquement est un échange centré sur l'analyse et donc la mise à distance.

Comme dans le chapitre précédent, la mobilisation des registres culturel, cognitif et symbolique identitaire, des formes langagières présents dans les discours oraux et écrits des élèves, est l'objet de l'analyse.

⁹⁹ L'expression "mettre à distance" recouvre ici les mêmes éléments que ce que nous avons retenu dans les chapitres précédents. À la suite de Bautier, nous qualifions ainsi la déconjoncturalisation de l'expérience, la sortie de l'immédiateté que mettent en œuvre ces élèves dans ces circonstances.

¹⁰⁰ Par réflexion, nous entendons l'acte de la pensée qui revient sur elle-même pour examiner une idée, une question, un problème. C'est dans ce sens que ce terme sera employé.

¹⁰¹ Penloup M-C. (2003). Pratiques langagières scolaires/non scolaires. La question se pose aussi pour l'écrit, *Études de linguistique appliquée*, 2003/2 (no 130), p. 211-222.

L'étude de ces données montre que l'activité langagière et cognitive revêt des formes, recèle des contenus témoignant du fait que ces élèves prennent leur expérience pour objet d'analyse voire généralisent à partir de celle-ci, c'est-à-dire effectuent *"un travail de reconfiguration, de secondarisation de leur expérience première, ordinaire, du monde, de ses usages langagiers et de ses genres discursifs."*, (p.202, Bautier et Rochex, 2004). Certains élèves énumèrent, décrivent, analysent, d'autres expliquent ou justifient ou argumentent, élaborent. Il s'agit, ici, de saisir quel sens ces élèves donnent à leur propre vécu scolaire, aux activités écrites qui sont l'objet de la recherche et comment ils les produisent.

7.2 ÉCRITS PERSONNELS SUR LE RACCROCHAGE

Les écrits personnels que Penloup¹⁰² nomme "extra scolaires" sont envisagés à sa suite pour ce qu'ils permettent de *"cerner ce que des « enfants » ou « adolescents » font de l'écriture dans des espaces extérieurs à l'école et hors contrainte institutionnelle mais en inscrivant en creux un horizon didactique au propos descriptif, en n'oubliant pas les « élèves » qu'ils sont. Dans la perspective de l'« extrascolaire », les données recueillies sont donc destinées à être rapportées au monde scolaire."*, (p.213, Penloup, 2003). La situation de recueil¹⁰³ que nous avons mise en place ne peut pas nous amener à considérer cet écrit comme relevant d'une étanchéité entre la pratique d'écriture scolaire et la pratique non scolaire comme Penloup (2003) l'évoque. C'est la raison pour laquelle nous dirons que les écrits que nous avons recueillis sont exempts d'enjeux scolaires. Enfin, ils *"ne sont pas exempts de soucis formels"* (p.217, Penloup, 2003), nous y reviendrons plus loin.

7.2.1. Écrits personnels et observation de l'expérience

¹⁰² Penloup M-C. (2003) Op. Cit.

¹⁰³ Le sujet est imposé par la question et le lieu, dans lequel a été rédigé l'écrit, est une salle de la structure dans laquelle les raccrocheurs sont scolarisés

Ces écrits concernent six élèves. De notre point de vue, les motifs qui ont conduit à leur rédaction ne sont pas les mêmes pour tous, nous y reviendrons. Ces écrits énumèrent un ou deux éléments pour expliquer ce qui permet le raccrochage, rédigés en une ou deux phrases, comme l'exemple suivant l'illustre :

Écrit 1: T : *"Le X me permet de raccroche car se n'est pas un établissement traditionnel les profs sont plus attentif a nous et nous écoute donc de la confiance en eux si le travail maison n'est pas fait c'est pas grave on a pas de punition mais il nous font comprendre que c'est pour notre bien ils sont attentionnés et on se sens bien au X ceux qui peut faciliter le raccrochage."*

Le "nous" utilisé a ici une valeur de généralisation, c'est-à-dire "nous les raccrocheurs", il évoque la relation entre l'attention, l'écoute des enseignants et la confiance qui en découle. La formulation utilisée dans cet écrit est linguistiquement proche de la formulation qui pourrait être utilisée à l'oral ou dans les écrits scolaires de ce même élève, qui relèvent du premier type d'écrits. L'énoncé est d'un seul tenant, comme si l'élève prononçait ses propos dans une conversation informelle. Les marques de ponctuation ne sont pas présentes. Cet élève dit avoir été en grande difficulté scolaire précédemment. L'écrit ici est une courte description de ce qui est vécu, fait, avec en dernier propos, l'évocation de ce qui favorise le raccrochage, fondée sur le sentiment de bien-être éprouvé dans l'établissement. L'écrit, le langage sont et disent ce qui est vécu, les faits bruts. Le raccrochage est perçu comme dépendant de l'action et des manières de faire des enseignants et de la relation construite. Il s'agit d'un facteur externe à l'individu qui explique ce qui fait raccrochage mais que nous voyons comme un effet de domination du monde scolaire sur l'individu. Le peu de pouvoir qu'il attribue à son action, le rapport à la sanction, la nécessité d'être au contact d'"individus attentionnés", sont le résultat d'une perception de l'élève comme dépendant des facteurs extérieurs que constituent l'établissement, les enseignants et les règles de travail. L'élève ne sait pas que ce qu'il vit scolairement parlant est au moins dû au fait que la culture scolaire est éloignée de ses manières de faire et de dire. L'importance de la dimension affective dans la relation maître-élève, dans le ressenti éprouvé, est une des caractéristiques des propos des élèves en difficulté scolaire issus des milieux

populaires¹⁰⁴ : est-il sous-entendu que pour apprendre il faut avoir des enseignants bienveillants et peut-être même aimants ? La nature de cette production écrite manifeste ce que cet élève identifie comme étant les éléments qui permettent le raccrochage, les apprentissages ne sont pas évoqués. Le rapport à l'école est avant d'abord un rapport de relations sociales et affectives plus que celui d'un plaisir qui pourrait être lié à l'appropriation de savoirs.

Cet autre élève rédige un écrit dans une forme discursive qui relève de la description-slogan vantant les attributs de l'établissement.

Écrit 2 : *Pa (Terminale S) : " Tout d'abord, le X c'est une structure basée sur le volontaria, c'est l'élément de base. Par exemple, pour intégrer cet établissement il faut passer à la Y pour un éventuelle entretien avec deux professeurs et ensuite ils vous pose des questions sur votre motivation, pour voir si ton propre choix de redevenir élève.*

Puis une fois tu seras reçu tu auras des cours normals, des activités extra scolaires mais le plus important est que tu seras suivi par un prof (qui sera ton tuteur), qui te vera une fois par semaine pour voir comment la chose se passe.

Durant ton raccrochage, tu feras des activité que tu fera nul ailleur et qui sont très cultivant par exemple des journées extra, des temps forts...

Les cours sous différentes formes :

- tu auras des cours classiques

- des cours de soutien en cas ou t'aura des difficultés sur certaine disciplines par exemple les maths, l'anglais, le français etc ...

tu auras aussi des cours d'études pour y faire tes DM ce qui est trop bien si t'as pas le temps de les faire chez toi.

Et donc en dehors des cours tu sera obligé d'intégrer un atelier, qui seront représenté pendant les temps forts.

Enfin, ce qui pour ce qui est des réussites au bac seulement une personne sur 20 ne l'avait pas eu l'année dernière."

Le jeune répond à la question en décrivant, en listant ce qui est important. L'écrit relève des deux à la fois, ce qui fait raccrochage, dans une description plus détaillée que dans l'écrit 1, en donnant des exemples pour illustrer les termes employés. Le propos est une suite de phrases, à valeur d'énumération. Les cours sont mentionnés " des cours normals, des cours classiques, des cours de soutien, des

¹⁰⁴ Bautier E. et Rochex J-Y. (1998, 2004). Op. Cit.

cours d'étude" pour situer l'établissement dans sa fonction d'enseignement. Les spécificités du fonctionnement lié aux ateliers, au tutorat prennent une place importante dans l'écrit. Les tournures linguistiques, le style employé, l'usage du tutoiement à l'adresse d'un raccrocheur potentiel, donnent l'impression d'un écrit qui liste ce qui est organisé pour faire raccrochage. L'écrit valorise ce qui permet le raccrochage mais les effets des différents éléments listés, énumérés ne sont pas expliqués :

" tu seras suivi par un prof (qui sera ton tuteur), (...)des activités extra scolaires, (...) des cours de soutien, (...) des cours d'études pour y faire tes DM, en dehors des cours tu sera obligé d'intégrer un atelier"

Ces écrits sont principalement descriptifs comme si la description de ce qui "fait" l'établissement suffisait à comprendre ce qui fait raccrochage. Les pratiques langagières de ces élèves influencent certainement la manière dont ils réalisent la production langagière d'écriture. Les propos sont contextualisés, proches de la réalité extra-linguistique¹⁰⁵. Nous pouvons faire le parallèle entre les usages langagiers lisibles dans ces écrits et les écrits scolaires de ces deux élèves : le langage dit ce qui est. Ce détour par les écrits non scolaires éclaire ce que sont les usages langagiers de ces élèves et la distance que ces usages entretiennent avec l'activité cognitive et langagière mobilisée dans les pratiques langagières scolaires. Quatre autres écrits ne sont pas porteurs de difficultés d'expression particulières mais sont des écrits très courts, de brèves listes ou descriptions. Il a été proposé à chacun de ces élèves de compléter leur écrit, s'ils le souhaitent, aucun n'a voulu poursuivre. Les écrits scolaires de ces quatre élèves, étudiés dans le chapitre six ne montrent pas de difficulté spécifique. En effet, deux d'entre eux sont identifiés comme relevant de discours en recherche de conformité et les deux autres de discours d'émancipation. Plusieurs hypothèses peuvent être faites quant à la nature de ces quatre écrits personnels : ils peuvent être considérés comme manifestant un manque d'intérêt pour la question posée ou un refus de faire le travail d'écriture parce que celui-ci n'est pas perçu comme pouvant être réalisé autrement que dans des situations répondant à des contraintes scolaires. C'est du fait de cette dernière

¹⁰⁵ Bautier E. (1995). Op. Cit.

supposition qu'il ne nous est pas possible d'éliminer le fait que la production d'un discours à l'écrit puisse exercer sur ces jeunes une forme de domination ou le fait que le chercheur ait été assimilé à une position dominante.

Les autres écrits personnels étudiés se répartissent en deux groupes selon leur discours :

. Neuf écrits sont analysés comme relevant d'un discours de conformité et de mise à distance de ce qui a été et est vécu. Cinq de ces écrits sont rédigés par des élèves dont les écrits scolaires relèvent d'un discours d'effectuation de la tâche.

. Dix écrits sont analysés comme relevant d'un discours d'objectivation ou de secondarisation de l'expérience. Parmi ces écrits, sept sont écrits par des élèves dont les écrits scolaires, dont les discours ont été analysés comme relevant d'une recherche de conformité. L'analyse de ces écrits montre que ces élèves ne sont pas en difficulté quand il s'agit d'écrire et confirme que ce n'est pas le rapport à l'écrit qui pose problème.

7.2.2. Écrits personnels et mise à distance de l'expérience

Nous présentons, ci-dessous, trois exemples¹⁰⁶ représentatifs des écrits de ce groupe.

Écrit 3¹⁰⁷ : P (Embarcadère): " *Ce qui nous permet de raccrocher au X c'est les fonctions mit en place qui nous permet de faciliter le travail. Par exemple, les heures d'étude et les ateliers groupe de base et d'écriture.*

Après pour ma part, ça me facilite de venir en cours parce que on n'est plus intéressé par quelque chose (atelier, les boutiques, cours). Le X nous donne une 2ème chance de pouvoir reprendre les cours pour ensuite se focaliser sur notre avenir, du coup c'est ça qui motive à venir ici.

Pour moi, ce qui aide aussi au raccrochage c'est que les profs sont toujours là derrière pour nous pousser plus loin et nous encourage même si on y arrive pas.

Et pour finir ce qui avant tout nous permet d'être plus en confiance au X c'est la relation qui ont les

¹⁰⁶ Pour rappel, les écrits sont transcrits sans qu'il n'ait été effectué de correction orthographique.

¹⁰⁷ Par commodité, les écrits sont numérotés les uns à la suite des autres par et pour un chapitre.

professeurs avec les élèves."

Écrit 4 : K (Module lycée): "Le X me permet de raccrocher car dans un premier lieux, les professeurs nous mettent en confiance ils sont toujours à l'écoute et il y a une réelle proximité avec eux. Je pense que ça joue beaucoup. Ensuite, quand on est en difficulté, on peut le dire sans crainte et les professeurs sont toujours là pour nous réexpliquer jusqu'à ce qu'on comprend. Quand on est absent, on nous appelle pour nous demander pourquoi on est pas là, si on est pas bien on peut en discuter avec les professeurs sans crainte. On a toujours le droit à la parole, on peut donner notre avis si quelque chose nous plaît pas ou pour améliorer quelque chose, on se sent concerné par ce qui se passe au X.

Quand on rate un contrôle on essaye de comprendre pourquoi on la pas réussi après on le refait. On voit que ce qui compte c'est pas la note mais plutôt le travail fourni. Les moments hors cours normal (groupe de base, boutique d'écriture, ateliers) sa nous permet de grandir en tant qu'humain, le X permet çà aussi c'est pas que des cours il y a aussi la dimension de l'être humain. De nous faire découvrir les choses que dans nos vies on fait pas. Sa permet parfois de découvrir des choses qu'on aimait pas avant et que maintenant on aime. Parfois on se surprend."

Écrit 5 : Ma (première L): "Le X permet à un élève de raccrocher par son rapport avec l'élève qui est très amical ce qui permet à l'élève de se sentir mieux dans la relation prof/élève.

L'emploi du temps permet aussi à l'élève à raccrocher car il est aménager pour que l'élève ne soit pas dans une surcharge de travail trop importante au début de son raccrochage.

Il y a aussi les ateliers qui sont organiser chaque année par des professionnels, des profs ainsi que nous élèves ce qui nous permet de s'évader un peu des cours, pour découvrir d'autres choses tel que la danse, le théâtre ou le dessin et que nous présentons à la fin de chaque année."

Dans les écrits cités, il s'agit d'un discours descriptif, explicatif parfois, qui repose sur un exposé de ce qui est vécu dans la structure, un écrit plus descriptif qu'argumentatif (*Écrit 4*) qui s'appuie sur une énumération des éléments repérés comme jouant un rôle dans le raccrochage. Certains, parmi ces élèves, se disent en difficulté pour rédiger les écrits scolaires¹⁰⁸, comme P. (*Écrit3*) et M (*Écrit5*). L'écrit est constitué des éléments identifiés comme saillants dans leur expérience de raccrocheurs. Les élèves énumèrent ce qui les aide à raccrocher dans ce qui s'approche d'un début d'explication :

Ma : "Il y a aussi les ateliers (...) ce qui nous permet de s'évader un peu des cours."

¹⁰⁸ Nous y avons fait référence dans le chapitre précédent.

K : "On a toujours le droit à la parole, on peut donner notre avis (...), on se sent concerné par ce qui se passe au..."

P : "Ce qui aide aussi au raccrochage c'est que les profs sont toujours là derrière pour nous pousser plus loin et nous encourage même si on y arrive pas."

Ces discours vont au-delà de l'énumération, ils proposent une mise en relation entre des dispositifs et leurs effets et réalisent ce qui peut être apparenté à une mise à distance. Certains, plus que d'autres, citent ce que nous nommerons les propos, les valeurs de l'établissement qui sont utilisés, internalisés pour dire ce qui permet le raccrochage, comme par exemple:

K : "c'est pas la note mais plutôt le travail fournis' qui compte"(...) "Ça nous permet de grandir en tant qu'humain" (...) "Parfois on se surprend."

Nous pensons que les valeurs, qui sont celles de la structure, sont internalisées par les élèves, font culture commune et leur permettent d'aller au-delà de l'énumération, de l'observation d'éléments factuels, de mettre à distance le quotidien, en le situant dans un temps et un espace plus larges, comme le résultat d'une forme d'acculturation à ce qui fait raccrochage dans et par ce lieu.

Les formes langagières mobilisées sont, pour certains, proches, d'un point de vue linguistique de ce que les élèves disent, à l'oral, dans les entretiens :

K : "Les moments hors cours normal (groupe de base, boutique d'écriture, ateliers) sa nous permet de grandir en tant qu'humain, le X permet ça aussi c'est pas que des cours il y a aussi la dimension de l'être humain."

Ces formes ne relèvent pas complètement de l'objectivation, dans la mesure où elles sont des affirmations plus que des explications. Le registre cognitif mobilisé oscille entre l'identification et l'explication de ce qui fait raccrochage ou plutôt ce qui est mis en œuvre pour permettre de raccrocher. L'écrit 5, en est un exemple. Dans cet écrit, l'élève identifie les éléments qui relèvent de la relation maître/élève, des

aménagements proposés, des contenus culturels identifiés comme non scolaires et leurs effets sur le ressenti de l'individu et son raccrochage:

"Le X permet à un élève de raccrocher par son rapport avec l'élève qui est très amical ce qui permet à l'élève de se sentir mieux dans la relation prof/élève. (...)"

"L'emploi du temps permet aussi à l'élève à raccrocher car il est aménager pour que l'élève ne soit pas dans une surcharge de travail trop importante au début de son raccrochage." (...)

Il y a aussi les ateliers qui sont organiser chaque année par des professionnels, des profs ainsi que nous élèves ce qui nous permet de s'évader un peu des cours, pour découvrir d'autres choses tel que la danse, le théâtre ou le dessin et que nous présentons à la fin de chaque année."

Le registre cognitif mobilisé dans cet écrit est celui de l'identification d'éléments jouant un rôle dans leur raccrochage, repris ensuite pour construire le propos et ainsi commencer à mettre en relation des situations et leurs effets sur les élèves. Les éléments sont listés et catégorisés. Ce n'est pas toujours le cas, les écrits 3 et 4 ne sont pas aussi organisés que celui-ci. Dans l'écrit 3, l'élève cite ce qui facilite, suscite l'intérêt, motive et rassure :

" Par exemple, les heures d'étude et les ateliers groupe de base et d'écriture." (...)

" (atelier, les boutiques, cours)" (...)

"Le X nous donne une 2ème chance de pouvoir reprendre les cours pour ensuite se focaliser sur notre avenir" ; "la relation de confiance qui existe avec les enseignants".

Mais il n'opère pas de catégorisation de ces différents points en les séparant. L'effet des éléments relevés est implicitement évoqué, quelques mises en perspective sont présentes en termes de conséquences qu'ont les dispositifs, les actions, mises en œuvre dans et par la structure, sur le raccrochage des élèves. Nous les inférons plus que nous les lisons de manière explicite.

Des caractéristiques du dispositif de raccrochage sont décrites dans ce qui, pour la personne et d'après son expérience, constitue des points d'appui, dans les effets qu'ils ont, ou pu avoir sur elle. C'est ce qui différencie ces discours de ceux du groupe précédent et nous amène à les identifier comme relevant d'un regard distancié sur ce qui est traversé.

C : *"Je pense que le X permet le raccrochage par sa manière de fonctionner, les profs nous expliquent dans quel but ils nous apprennent telle ou telle chose."*;

K : *"Quand on rate un contrôle on essaye de comprendre pourquoi on ne l'a pas réussi après on le refait. On voit que ce qui compte c'est pas la note mais plutôt le travail fourni."*

En effet, le registre cognitif mobilisé est celui de l'identification et de la description, quelquefois de l'analyse des raisons qui expliquent ce qui fait raccrochage c'est-à-dire l'accompagnement des élèves dans différentes modalités, ce que nous nommerons "l'étayage" proposé par les enseignants, comme par exemple le soutien. Ce qui est vécu dans l'expérience est utilisé pour décrire, quelquefois pour expliquer plus que pour comprendre ou questionner comment le raccrochage prend forme.

Les propos valorisent le rôle que jouent les enseignants, les ateliers, les autres élèves, dans la réussite du raccrochage. Ce qui favorise la réussite, réside dans la confiance, la compréhension, la possibilité de refaire un devoir, de s'évader.

Le raccrochage tel qu'il est évoqué par certains, peut être vu alors comme dépendant, en premier lieu, de ce qui est externe à l'individu : il est plus lié à la présence des facteurs liés à l'environnement qu'à lui-même, qui ne serait pas en pouvoir d'agir. L'évocation des ateliers, de tout ce qui ne relève pas des apprentissages spécifiquement scolaires, attribue aux premiers la fonction à la fois "d'oxygénation et d'ouverture des esprits".

Les écrits portent des traces de généralisation. Certes les propos sont dans des formes déclaratives :

F : *"Et enfin, la boutique d'écriture permet de raviver la créativité, le goût de l'écrit et l'envie de parler devant les autres";*

K : *"Les moments hors cours normal (groupe de base, boutique d'écriture, ateliers) ça nous permet de grandir en tant qu'être humain. "*

Ces formes langagières permettent de transformer l'expérience en objet de savoir

parce qu'elles objectivent les situations vécues. Si elles sont probablement le résultat d'une appropriation du discours des enseignants, elles sont aussi porteuses d'une force d'objectivation qui permet aux élèves de donner une signification aux modalités de fonctionnement et à leurs effets. Cette appropriation constitue une étape vers la compréhension de l'expérience vécue et peut-être même sa transformation en objets de savoir.

Les apprentissages scolaires ne sont pas évoqués en ce qu'ils pourraient apporter en termes de plaisir de comprendre, d'apprendre. Peut-être parce que la difficulté scolaire est et a été importante, les privant de cette expérience intellectuelle. Ce point de vue est à mettre en parallèle avec¹⁰⁹ la difficulté, voire de la grande difficulté scolaire pour certains, que les raccrocheurs ont expérimentée et donc leur besoin d'être mis en confiance qui les amène à voir comme une nécessité le fait que les enseignants leur accordent du temps, plus de temps pour apprendre.

Ma: "L'emploi du temps permet aussi à l'élève à raccrocher car il est aménager pour que l'élève ne soit pas dans une surcharge de travail trop importante au début de son raccrochage."

Le raccrochage est donc bien lié, pour ces élèves, à la somme des éléments positifs rencontrés dans la structure plus qu'au rôle que les élèves y joueraient eux-mêmes. Les écrits de ce deuxième groupe d'élèves informent, décrivent plus qu'ils n'expliquent. Les facteurs internes à l'individu, mise à part l'évocation de la confiance nouvellement éprouvée, sont très peu évoqués, au mieux implicitement présents :

Mé : "les profs te soutiennent dans ce que tu fait ils sont attentives à l'écoute des élèves quand l'élève est en difficultés sur quelque chose même si il comprend pas la première fois le prof peut lui expliquer jusqu'à que sa rentre enfin jusqu'à que l'élève sorte de la classe en ayant compris" ;

C : "Les profs nous explique dans quel but ils nous apprennent tel ou telle chose."

¹⁰⁹ Francequin G. et Bergier B. (2005). *La revanche scolaire*. Ramonville StAgnès : Erès ; Glasman D. (2004) Op. Cit.

L'élève raccrocheur apparaît ici comme dépendant de la structure et des enseignants. Cette dépendance est celle de l'élève qui devient élève par l'action de l'autre, par des mises en situation dont il sait profiter. La tension que génère l'appropriation des manières de faire scolaires, est lisible dans les écrits au travers de la mention des éléments qui rendent le raccrochage moins difficile :

M : "ou encore les ateliers où les "jours extra" qui permettent de faire de nouvelles découvertes culturelles par exemple et surtout de sortir de la routine de l'élève."

Cé: "De plus, au niveau scolaire, les horaires sont aménagés de telle sorte que lorsqu'on a du mal dans une matière on puisse se référer aux professeurs qui enseignent la matière en question. (...) j'ai remarqué aussi (...) que les conseils de classe étaient très différents de ceux qu'on a l'habitude de voir en école classique. Au lieu que le corps enseignant de la classe se réunisse et reçoive un élève par un élève, après avoir délibéré de son cas, pour ne lui dire en général que des mauvaises choses de son parcours scolaire, au X, les profs se réunissent avec les élèves (la classe entière) et tout ce qui se dit est entendu et réfléchi avec tout le monde afin qu'aucune inégalité n'apparaisse."

Ces manières d'évoquer les éléments présents dans le raccrochage montrent aussi que les discours de ce groupe n'identifient pas ou peu, tout du moins ne le mentionnent-ils pas explicitement, ce que la mise en relation de ces activités non purement scolaires avec les apprentissages pourrait apporter à leur réflexion, leur construction individuelles en tant qu'élèves, que sujets, dans et hors des activités scolaires. Nous faisons le lien avec l'analyse des écrits scolaires de ces élèves, dans le chapitre 6, qui a souligné le fait que les écrits scolaires ne sont pas porteurs de mises en relation, des effets possibles entre un objet et un autre, comme par exemple, le lien qui pourrait être fait entre les concepts philosophiques et telle ou telle œuvre artistique proposée aux élèves en classe. Les œuvres comme les expériences culturelles proposées par l'établissement ne sont pas analysées par les élèves en ce qu'elles leur apporteraient en termes de connaissances, de savoirs mais plutôt en ce qu'elles aideraient à supporter le raccrochage ou en ce qu'elles constituent pour elles-mêmes c'est-à-dire comme expériences dans le symbolique,

culturel et cognitif scolaire pour l'élève¹¹⁰. Les écrits évoquent ce que nous analysons comme la stimulation par les enseignants à la fois de la compréhension nécessaire aux apprentissages mais aussi de la construction de la posture d'élève afin que la tension générée par la confrontation à la norme scolaire reste "supportable et possible" :

T : "Les profs sont toujours là derrière pour nous pousser plus loin et nous encourager même si on n'y arrive pas." ;

K : "Ensuite quand on est en difficulté, on peut le dire sans crainte et les professeurs sont toujours là pour nous réexpliquer jusqu'à ce que l'on comprenne." ;

L : "Ils respectent notre opinion et nous poussent dans notre réflexion."

Ces écrits montrent aussi que l'apprentissage des savoirs n'est pas central, que les savoirs, les apprentissages passent par l'affectivité. Les apprentissages ne sont pas repérés comme moteurs dans le raccrochage vraisemblablement parce que les apprentissages restent difficiles à mettre en œuvre pour ces élèves, ce qui sera à confirmer dans l'analyse des entretiens. Cette relative absence de l'évocation des apprentissages scolaires peut être analysée comme le signe, dans le cas de ces élèves, de la tension que les apprentissages génèrent chez eux, telle que les savoirs, les apprentissages scolaires restent perçus par les élèves comme "hors d'eux".

C'est parce que les élèves identifient l'existence de dispositifs, "pour s'évader des cours", "les moments hors cours normal", qu'ils n'ont pas fréquentés par ailleurs, que le raccrochage leur paraît possible. C'est parce que les enseignants sont attentifs, à l'écoute que le raccrochage est possible. **Cette manière de faire est l'indicateur d'une compréhension du monde du raccrochage à partir des expériences concrètes.** Ces écrits compris chacun dans leur intégralité, sont

¹¹⁰ Ce que l'analyse suivante menée dans un établissement de raccrochage a souligné : Bautier E., Boulin A. et Rayou P. (2016). Les registres de l'apprentissage scolaire. In Glasman D. et Rayou P. *Qu'est ce qui soutient les élèves ?* Centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/quest-ce-qui-soutient-les-eleves/quest-ce-qui-soutient-les-eleves

constitués de discours tantôt référencés et tantôt plus décontextualisés¹¹¹ :

"Ensuite quand on est en difficulté, on peut le dire sans crainte et les professeurs sont toujours là pour nous réexpliquer jusqu'à ce que l'on comprenne."

(...)

le X m'a permis et me permet de me confronter à une richesse culturelle (contenu des cours, contenu du hors cours tels que les groupes de base mais surtout les ateliers).

C'est-à-dire que l'élève, tantôt nomme, décrit l'expérience personnelle en réponse à la question de départ, tantôt effectue le déplacement nécessaire à l'analyse ou à l'explication de ce que cette expérience lui apporte. **Le questionnement de l'expérience première pour en faire un objet de connaissance n'est pas mis en œuvre sur la totalité de l'écrit.**

L'analyse des écrits personnels de ce deuxième groupe montre que l'écrit non scolaire permet, au cœur d'une activité cognitive et langagière de mise à distance, de décrire ce qui est vécu, dans l'énumération d'actions et l'évocation de quelques effets, même si le raccrochage n'est pas envisagé dans toutes ses composantes.

Ces discours sont évocateurs de la tension générée par les apprentissages scolaires, par le raccrochage scolaire, chez des élèves dont la difficulté est atténuée par les différents éléments cités, énumérés, comme la somme de ce qui permet le raccrochage. L'écrit réalisé joue le rôle à la fois de cadre, de construction mais aussi de communication de la réflexion, pour soi-même aussi, comme un espace d'appropriation, de condition d'objectivation de l'expérience. Ces élèves ne sont pas en difficulté pour produire l'écrit demandé. Cela montre un point d'importance : le discours des élèves sur leur propre raccrochage tel qu'il est formulé donne à voir les outils langagiers dont ils disposent pour construire leurs écrits y compris scolaires : l'énumération d'exemples, la description de quelques effets, quelquefois la justification ce qui n'était pas lisible dans leurs écrits scolaires.

Six écrits sur onze sont dans un type de discours relevant de la mise à distance de l'expérience alors que les écrits scolaires de ces mêmes raccrocheurs se situaient

¹¹¹ Bakhtine M. (1984). *L'esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard. Ces notions sont reprises et retravaillées par Bautier E. (2004) "Formes et activités scolaires secondarisation et reconfiguration, différenciation sociale" ; Bautier E. et Goigoux R. (2004) Op. Cit., p 91.

dans un discours d'effectuation de la tâche. **Dans ces écrits sont mobilisés conjointement *un registre cognitif* (identifier, décrire ce qui permet le raccrochage et analyser quelques effets) et *un registre culturel* (mobilisation de l'expérience de raccrocheur) dans des formes langagières tantôt référencées, tantôt généralisantes, dans la formulation d'idées qui extrait celui qui écrit de l'immédiateté de ce qui est vécu et organise les attributs du raccrochage pour les présenter et se les représenter.**

Nous voyons, dans ces productions, une identité sociale qui est celle de l'élève ayant été en difficulté scolaire, ce qui influence sa manière de voir, de dire son retour à l'école en tant que raccrocheur. Nous pensons que les effets de domination scolaire sont actifs dans la manière qu'ont ces élèves de parler du raccrochage. En effet, la transformation identitaire que l'acculturation et/ou la demande scolaires nécessitent, est si distante des pratiques langagières comme pratiques sociales de ces élèves que c'est la présence de ce que nous pouvons appeler des sas de décompression qui permettent de raccrocher et de dépasser la rupture du décrochage.

Les productions écrites non scolaires, prises comme productions langagières sont influencées par les modes de socialisation familiaux, personnels et scolaires des élèves dans la mesure où ils évoquent le raccrochage comme étant dans une relative dépendance aux facteurs externes. Quelques effets de ces facteurs sont présents dans des formes discursives qui relèvent de la description, quelquefois de l'explication, même si pour une large part d'entre eux, dans ces écrits personnels, les élèves commencent à mettre à distance et tout simplement formulent leur opinion à propos de ce qu'ils vivent. Dans cet écrit personnel dépourvu d'enjeux scolaires, la plupart des élèves produisent un discours qui n'était pas lisible dans leur écrit scolaire et qui est porteur des effets de la socialisation scolaire.

7.2.3. Écrits personnels et analyse de l'expérience

Ces écrits manifestent une mise à distance et une objectivation de l'expérience

personnelle dans des formes langagières généralisantes. Les trois exemples présentés ci-dessous illustrent comment la réflexion est mise en œuvre et déployée dans les écrits de ce groupe ; des extraits d'autres écrits de ce même groupe seront insérés au fil de l'écrit, pour alimenter les analyses.

Écrit 5 : L (première ES) "*Je ne sais pas si au fond c'est le X qui permet de raccrocher. L'envie de raccrocher viens je pense de l'individu qui se rend compte qu'en passant à côté de l'école il va passer à côté de beaucoup de choses à l'avenir.*

Mais le X dispose de beaucoup d'outils pour rendre cela moins pénible. Le fait que les autres élèves soient aussi d'anciens raccrocheurs (pour la plupart) permet un environnement moins compétitif, moins de jugement de valeurs même s'il en reste.

Les ateliers ont pour moi énormément contribué à mon raccrochage à partir du moment où on est engagé sur un projet il serait dommage de ne pas le mener jusqu'au bout et d'abandonner un groupe. D'autant plus que c'est amusant à effectué car pour moi c'était passionnant.

Le fait de pouvoir effectuer à nouveau un devoir surveillé car on était pas en état de le faire la fois dernière c'est plutôt rassurant et enlève une once de stress.

Les professeurs qui ne laissent pas tomber les élèves lorsqu'ils sont largués. L'excentricité de certains professeurs contribue aussi au raccrochage. assister à un cours de sciences avec D est quelque chose de plutôt exceptionnel par exemple.

Le X permet de raccrocher car il réuni des gens d'âges différents et des parcours (avant de raccrocher) différents, plus ou moins difficiles ou compliqués mais qui ont tous la volonté d'avoir un avenir meilleur, de réussir grâce à l'aide de personnes compétentes."

Écrit 6 : F (première S): "*Outre les cours qui sont d'un niveau général le X nous offres de multiples moyens de se raccroché. Non seulement les profs sont là pour nous, mais ils nous soutiènes et nous accompagnes dans nos études et notre raccrochage. De plus les ateliers sont la pour nous offrir une expérience et une rencontre avec des professionnels qui nous font partagé leurs passions avec plaisir.*

Le groupe de base nous permet de nous exprimé et de proposé des choses, les groupes de tutorat permettent de proposé des solutions pour notre vie au X et en dehors du X. Le soutien permet de combler des lacunes dans les différentes matières et de ne pas prendre de retard dans les cours. Et enfin la boutique d'écriture permet de ravivé la créativité le goût de l'écrit et l'envie de parler devant les autres.

Le X permet au décrocheur de s'élevé pour devenir un véritable élève et l'accompagner à être un vrai étudiant."

Écrit 7 : B (terminale ES): "*Le raccrochage qu'est-ce que cela veut dire ?*

Nous savons que le raccrochage signifie se raccrocher attraper quelque chose qui nous avait échappé antérieurement. Ici nous allons parler de raccrochage scolaire et plus précisément du raccrochage que j'ai vécu au sein du X.

Tout d'abord qu'est ce que le X ? Il est source d'espoir en permettant de se réapproprier sa scolarité. Un établissement scolaire dont la principale mission est de lutter contre le décrochage scolaire ; Qui n'a jamais en envie d'interrompre sa scolarité pour x ou y raison ? En effet, le décrochage n'est pas une honte il se produit à un moment ou pour moi les difficultés hors scolaires s'accumulaient rajouté à un manque de confiance en moi qui ont abouti à l'"échec". Pourtant aujourd'hui, je ne suis plus en condition d'échec puisque le X m'a permis et me permet encore de me confronter à une richesse culturelle (contenu des cours, contenu du hors cours tels que les groupes de bases mais surtout les ateliers). Ce dispositif mit en place permet l'ouverture d'esprit vers autre chose que scolaire tout en étant dans le cadre du X et en partageant ces moments avec les professeurs. Ces échanges ont une grande importance dans le processus de raccrochage car ils permettent d'être en confiance et de se sentir à sa place. Ainsi pour moi, les échanges avec les professeurs avec les élèves d'autres classes, avec les professionnels lors des ateliers forment un ensemble indissociable qui me permettent aujourd'hui de dire "j'ai raccroché, je ne suis pas en situation d'échec." Pour finir, si toi tu as pu connaître une situation de décrochage ou que tu connaisse quelqu'un qui vit une telle situation alors rend lui service parle lui du X ! Puisque rien n'est perdu d'avance rappelle-toi que tout est possible..."

Les registres cognitif et culturel mobilisés dans ces écrits personnels, sont ceux de l'objectivation et de l'analyse du vécu de raccrocheur comme appuis de l'argumentation :

L : "Les ateliers ont énormément contribué à mon raccrochage : à partir du moment où on est engagé sur un projet il serait dommage de ne pas le mener jusqu'au bout et abandonner un groupe. (...) Le fait de pouvoir effectuer un devoir à nouveau, un devoir surveillé car on était pas en état de le faire la fois dernière c'est plutôt rassurant et enlève une once de stress (...).";

La place et le rôle de l'équipe pédagogique sont mentionnés, cependant, ils sont inclus dans une réflexion plus large sur le processus de raccrochage dont les élèves sont eux-mêmes parties prenantes, dont ils sont des acteurs. Ces élèves pensent le raccrochage comme le résultat d'une interaction. Les éléments qu'ils évoquent conjuguent, dans le propos, le travail de l'élève, son investissement, son autonomie, le groupe d'élèves dont il fait partie **et** le dispositif tel qu'il est conçu et reconnu :

A : " Je pense que ce que le X met en place dépend beaucoup de la personne, de l'élève qu'ils ont en face d'eux. L'adaptation face au parcours de chacun permet le raccrochage, faire reprendre confiance, en les profs mais aussi en soi même est pour moi ce qui a permis le raccrochage".

M : C'est une structure où on est à l'écoute de l'élève, on nous pousse à aller au plus loin de nos capacités, on nous aide comprendre, à travailler et à réfléchir."

Le registre cognitif est celui de l'argumentation construite, dans l'identification et la combinaison de facteurs externes et internes à l'élève raccrocheur. Il contribue avec les autres registres à la production d'un écrit dans lequel le raccrochage est envisagé dans un temps qui dépasse la scolarité elle-même, celui du projet d'avenir, voire dans un espace élargi, un espace social :

B: " Je ne suis plus en condition d'échec puisque le X m'a permit et me permet encore de me confronter à une richesse culturelle (contenu des cours, contenu du hors cours tel que les groupes de base mais surtout les ateliers). Ce dispositif mit en place permet l'ouverture d'esprit vers autre chose que le scolaire tout étant dans le cadre du X et en partageant ces moments avec les professeurs."

L: "Je ne sais pas si au fond c'est le X qui permet de raccrocher. L'envie de raccrocher viens je pense de l'individu qui se rend compte qu'en passant à côté de l'école il va passer à côté de beaucoup de choses à l'avenir."

Dans l'activité cognitive et langagière mise en œuvre, les éléments présentés sont analysés, et exprimés dans des formes généralisantes, dont on peut penser qu'elles sont alimentées par les manières de faire scolaires. Les élèves expliquent ce qui est en jeu dans le raccrochage au sein de la structure, au-delà de l'évocation, de la description, à la différence des écrits des élèves du groupe précédent.

Y: " Enfin le X nous laisse développer notre autonomie, notre envie pour qu'on puisse devenir responsable, et non plus être dans l'idée de devenir une élite de la France et nous emmène vers autre chose qui est plus important : l'estime de soi, le bien-être et la confiance."

Pour répondre à la question, l'élève s'appuie sur des savoirs, pour parler de son expérience, construits et nommés en tant que tels dans la socialisation scolaire du raccrochage : l'autonomie progressive, le non jugement, l'enseignement, la créativité, le goût d'écrire, l'estime de soi, la confiance (mutuelle), l'avenir,

l'assiduité, le travail scolaire, l'ouverture d'esprit, la motivation, la culture. Le registre culturel des savoirs nourrit la réflexion, le raccrochage est pris pour objet d'analyse afin d'identifier la nature des situations vécues et les effets produits.

M: "Comme les groupes de parole où les élèves peuvent s'exprimer et échanger ou encore les ateliers ou les "jours extra" qui permettent de faire de nouvelles découvertes culturelles par exemple et surtout de sortir de la routine de l'élève."

L'expérience est reconfigurée, est analysée pour penser le raccrochage et comprendre ce qui a (eu) un rôle opérationnel dans celui-ci. C'est une différence importante avec les écrits des groupes précédents.

Les présentations formelles choisies par certains pour rendre compte en même temps que pour construire le discours relèvent d'une volonté d'organiser le propos. Ces formes manifestent l'appropriation des manières de faire scolaires à l'écrit, (Penloup, 2003), (comme la catégorisation des éléments jouant un rôle dans le raccrochage, par exemple), ou au moins sur une partie de l'écrit. La maîtrise du sujet, ici le raccrochage, et donc la réflexion s'effectuant à partir de l'expérience, rendent plus facile la construction, l'organisation du propos et peut être l'écriture même, comme nous l'avons dit aussi pour le groupe précédent. Les registres symbolique identitaire, culturel et cognitif mobilisés sont ceux de l'élève qui analyse sa place dans un système, vu comme soi parmi les autres, soi en interaction avec les autres éléments de ce système. Cette vision prend en compte, met en relation plusieurs facteurs agissant dans le raccrochage :

R: "Le lycée où je suis est ouvert d'esprit avec les profs à l'écoute et qui sont là pour nous. Je pense que cela change beaucoup de choses, même la relation avec eux permet un échange et une confiance mutuelle ce qui me permet envie de toujours faire plus parce qu'on me le permet et qu'on m'aide pour cela ?";

Y: "Le X est un endroit de rencontres et de sociabilité qui permet aux élèves de ne pas se sentir seuls. Des encadrements comme le tutorat permettent cela." ;

Cette vision permet la production d'un discours qui s'appuie sur un travail d'analyse

des situations vécues qui fait généralisation. Ces manières de dire sont évocatrices de pratiques langagières qui sont plus proches des pratiques langagières scolaires que celles des groupes précédents. Les éléments présentés sont analysés pour construire une connaissance du phénomène, alimentée par la mobilisation de notions qui permettent d'argumenter sur les effets produits par des actes (accompagnement, tutorat, ouverture à la culture, d'une part, confiance, apprentissage, motivation, autonomie, d'autre part) et de s'appropriier ce qui est vécu, de se faire penser sur cette expérience. C'est-à-dire que les élèves procèdent à une définition, une explication fondée sur des arguments qui relèvent du comment "le X fait raccrochage". Nous analysons, dans ces écrits, la conjugaison des registres cognitif et culturel qui sont ceux de l'analyse des effets des composantes du raccrochage dans des formes généralisantes. Cette interaction alimente le registre symbolique identitaire de l'élève portant un regard critique sur son expérience de raccrocheur. Les expressions suivantes sont évocatrices de la mobilisation d'un registre identitaire se déplaçant de l'élève raccrocheur vers le sujet élève pensant ce qui fait raccrochage:

Y: " (le X) nous emmène vers autre chose qui est plus important : l'estime de soi, le bien-être et la confiance ";

B: "Ces échanges ont une grande importance dans le processus de raccrochage car ils permettent d'être en confiance et de se sentir à sa place.";

L: "Je ne sais pas si au fond c'est le X qui permet de raccrocher. L'envie de raccrocher viens je pense de l'individu qui se rend compte qu'en passant à côté de l'école il va passer à côté de beaucoup de choses à l'avenir.";

F: "Le X permet au décrocheur de s'élevé pour devenir un véritable élève et l'accompagner à être un vrai étudiant.".

C'est peut-être dans cette mesure qu'il est possible de parler d'émancipation, c'est-à-dire que les apprentissages et toutes les expériences scolaires au sens large, participent à la construction de l'individu, du sujet qui, lui-même, y tient un rôle. Si les éléments référés aux dispositifs ou activités non directement scolaires présents dans la structure sont toujours mentionnés, ils le sont moins en

tant qu'espace de liberté et de décompression face aux tensions éprouvées, qu'en tant qu'espace de contribution à la construction du sujet. Il est important d'ajouter que l'ensemble des écrits de ce groupe ont été rédigés par des raccrocheurs qui sont en terminale. Nous pouvons supposer que le fait qu'ils soient sur le point de quitter la structure et d'obtenir le diplôme du baccalauréat les situe dans une sorte de détachement progressif du statut de raccrocheur, les institue en tant qu'élève ayant dépassé les difficultés scolaires initiales.

Les registres analysés dans ces écrits personnels sont ceux d'un discours qui relève de ou tend vers la généralisation, nous l'avons dit, opère des liens entre les éléments constitutifs du dispositif retenus et leurs effets conçus dans un ensemble plus large qui est le dispositif lui-même en interaction avec les actions des individus; qui organise les éléments de manière cohérente, le plus souvent quant à ce qui a la plus forte influence sur leur propre raccrochage ; qui construit une réflexion autour de causalités repérées comme opérantes et expliquées ; qui conceptualise les conditions et les effets du raccrochage et en envisage les composantes humaines et relationnelles, en même temps que les aspects scolaires, culturels, sociaux pour certains.

A: "Le X nous permet une ouverture sur un monde auquel on a pas accès ou que l'on pensait qu'il était pas pour nous. Cela nous emmène à voir en nous autre chose que ce que « l'on était destiné à être », c'est-à-dire d'aller au-delà des classes sociales ou des préjugés que l'on se fait ou se faisait sur les autres et surtout sur nous-mêmes."

À ce titre, cet extrait est porteur d'un rapport au savoir qui s'apparente à une émancipation par les savoirs. Grâce à ces savoirs théoriques, l'élève peut analyser une situation réelle, s'en extraire. Ce concept de "classes sociales" est utilisé pour analyser la situation vécue, dans une formulation à l'appui du "nous" ayant pour valeur de "nous, la population des raccrocheurs", qui rend compte de la manière dont l'élève s'approprie des savoirs scolaires pour poser un regard sur le réel et sur lui-même. Au regard de ce qui a été évoqué dans le cadrage théorique, les activités culturelles, au sens large ici, offrent aux élèves la possibilité de construire un autre rapport à l'école, au savoir et à soi. Ces expériences que l'on pourrait nommer "culturelles et cognitives" rejaillissent sur la mobilisation du registre symbolique

identitaire. L'écrit personnel intègre cet élément comme participant du raccrochage et peut-être comme élément participant du raccrocheur lui-même par conséquent. Cela influencerait leur perception d'eux-mêmes en tant que raccrocheurs mais aussi au-delà en tant qu'individus et les différencie des élèves des deux groupes précédents.

Ces écrits personnels, relativement exempts des effets de domination scolaire, nous l'avons dit, ont donc une double fonction dans cette recherche : ils montrent, d'une part, ce qui peut être produit en termes de réflexion, ce que les élèves peuvent mobiliser en termes de formes langagières pour construire la réflexion dans des écrits sans enjeux scolaires. Ils montrent, d'autre part, comment le raccrochage est pensé et perçu par les élèves, c'est-à-dire ce qui leur semble caractéristique de ce raccrochage scolaire et enseigne au chercheur ce qui est prédominant pour eux et ce qui reste tu ou dans l'ombre. Ces élèves, d'un point de vue cognitif langagier et linguistique, analysent leur raccrochage y compris dans des formes influencées par les formes scolaires.

L'analyse de ces textes montre la mise en œuvre d'une réflexion sur l'expérience, d'une objectivation de cette expérience. **Cette conclusion est capitale car nous l'identifions comme la trace de la transformation du rapport au savoir scolaire au cœur de l'activité cognitive et langagière qui consiste à penser et se penser avec des savoirs scolaires et/ou extra scolaires. Cela est d'autant plus important que les écrits scolaires longs, répondant à une question, de ces mêmes élèves, ne sont que peu porteurs de cette reconfiguration.**

Nous pensons que les effets de domination "véhiculés" par l'écrit scolaire montrent la nécessité d'une acculturation aux manières de faire et de dire scolaires d'autant plus envisageables et indispensables que les pratiques langagières de ces élèves montrent qu'ils sont capables de généralisation. La mobilisation, dans l'écrit personnel, des savoirs pour décrire ou analyser sa propre expérience du raccrochage montre que, pour les élèves de ce groupe et pour une part des autres, les mécanismes nécessaires au tissage de l'écrit sont présents. Nous pensons qu'il s'agit d'un point d'appui pour produire les écrits scolaires que nous avons étudiés. Cela d'autant plus que nous ne pouvons pas ignorer que ces écrits personnels sont

influencés, à ce niveau de la scolarité, par les socialisations scolaires. Nous y reviendrons plus loin.

Les manières de faire et de dire de ces élèves leur rendent-elles plus facile encore l'expression de leur réflexion sur l'expérience personnelle à l'oral ?

7.3 DISCOURS ORAL ET ACTIVITÉ RÉFLEXIVE

Dans la suite de ce chapitre, l'analyse des énoncés produits par les jeunes raccrocheurs, à l'oral, les discours des élèves raccrocheurs de tous les groupes, à l'exception de deux d'entre eux, montrent une réflexion, une mise à distance de leur parcours au-delà de la relation simple de ce qu'ils vivent.

L'analyse des entretiens s'inscrit dans la continuité des analyses précédentes, elle s'appuie sur l'étude de :

- . ce qui est mobilisé pour produire le discours mais aussi ce qui est perçu, compris des exercices écrits scolaires et plus largement des activités qui sont proposées en classe. L'analyse des discours nous permet aussi de saisir comment l'interaction langagière qui existe dans l'entretien, offre la possibilité de développer la réflexion sur les activités scolaires.

- . la manière dont les élèves envisagent le processus vécu de décrochage-raccrochage.

Dans cette partie de la thèse, nous avons choisi de présenter l'analyse en ce qu'elle nous livre du rapport au langage de ces élèves, puis, à l'instar des analyses précédentes, nous avons organisé les productions en trois groupes selon la manière dont les élèves disent leur parcours scolaire passé et actuel. Ces univers et modes d'expression verbaux sont plus proches de leurs manières de faire et de dire et pourraient favoriser un discours qui serait moins soumis aux effets de domination sociale que l'écrit scolaire. Dans l'optique qui est celle de cette recherche, il s'agit pour nous d'interroger les productions langagières à l'oral au regard de la construction de la réflexion dans les écrits scolaires.

7.3.1 Rapport aux activités scolaires et rapport au langage

Les formes langagières utilisées par les élèves, dans les échanges, nous disent le regard qu'ils posent sur leur propre raccrochage. Les productions langagières orales des élèves relèvent de la description et de l'explication. Les discours s'apparentent à une mise en relation des facteurs identifiés et de leurs effets dans la mise en œuvre du raccrochage voire dans le déroulement du processus de décrochage-raccrochage dans son ensemble. On peut observer la prise en compte de la complexité du phénomène, comme nous l'avons évoqué au sujet de certains écrits personnels. La manière dont les discours s'emparent et rendent compte de ce qui est vécu, entretient un lien important avec la manière dont le raccrocheur se perçoit et perçoit donc son raccrochage. Plus les productions langagières relèvent ou s'approchent de la généralisation, moins les effets de la difficulté scolaire, dont le décrochage est une manifestation, sont perceptibles.

L'étude des productions orales des élèves nous permet d'approcher de plus près ces éléments. Nous présentons des extraits d'un entretien qui en est représentatif.

T: "Ben pour demain on a des pays à apprendre encore les pays, des définitions ça rentre, dès que je le vois ça rentre direct. Par exemple, en anglais j'ai réussi à dire tout de suite. J'arrive mieux à apprendre des petites choses que des feuilles complètes. J'ai toujours eu de la facilité pour apprendre les définitions, les formules, ça rentre tout seul. Mais quand ça commence à parler de la deuxième guerre mondiale, les buts, y a eu si y eu là après ça s'emmêle tout dans ma tête et c'est où il faut que je reste longtemps pour savoir le 8 mai c'est ça même si c'est que la date et l'événement mais dès que ça rentre dans le contrôle je sais plus c'est quoi".

Cette production montre que le discours dit ce qui est, en contexte, donne des exemples. Si nous considérons les formes implicites, les composantes non verbales comme étant des attributs ordinaires des discours oraux de communication¹¹², il n'en reste pas moins que les formes qui sont utilisées, ici, témoignent aussi, de

¹¹² Goody J. (2007). Op. Cit. ; Olson D. (2010) Op. Cit.

notre point de vue, des usages langagiers qui sont construits par l'élève. D'une part, cette production est à mettre en parallèle avec l'écrit non scolaire avec lequel elle entretient une grande similitude. Ce qui nous amène à confirmer ce que d'autres recherches ont montré : les productions langagières au-delà de l'analyse des formes linguistiques employées sont intrinsèquement liées aux pratiques langagières des élèves et conséquemment disent leur rapport au langage et au monde. D'autre part, nous rapprochons ces propos des écrits scolaires de cet élève, T., analysés dans le chapitre 6. Être élève à l'école est possible si le langage sert à dire ce qui est, à restituer des définitions. Il est assertion. S'il s'agit d'expliquer, de comprendre, la tâche est très difficile voire impossible sans accompagnement. Loin d'un verdict d'impossibilité qui affirmerait que cet élève soit incapable d'y parvenir, nous voyons dans ces réflexions les horizons à envisager pour l'accompagner vers cette découverte et cette maîtrise des savoirs.

Si nous pensons que le discours oral peut être porteur de réflexion¹¹³, nous supposons aussi que les formes langagières en tant que support de construction du discours dont ces élèves font usage, conduisent ces discours à dépendre des interactions verbales avec l'adulte enseignant¹¹⁴ pour pouvoir évoluer vers des formes et des contenus qui les amèneront à (se faire) penser au cœur d'un oral littératié. Nous mettons en perspective ce que nous nommons difficulté à produire un discours élaboré, avec les difficultés dont sont porteurs leurs propres écrits scolaires. La compréhension de textes, de documents plurisémiotisés, de phénomènes complexes qui reposent sur la formulation et la mobilisation de concepts, comme par exemple la caractérisation de l'Humanisme, s'appuie sur un exercice de la compréhension et un exercice d'analyse qui sont spécifiques, et dans le cas des usages langagiers dont les discours de ces élèves sont porteurs, sur un questionnement explicite de la part de l'adulte et sur une analyse des productions langagières des élèves au-delà de la correction de la langue¹¹⁵. Nous l'avons rappelé précédemment.

¹¹³ Scribner S et Cole M (2010). La littératie sans école : à la recherche des effets intellectuels de l'écriture. In *Langage et société*, 2010/3, n°133, pp 25-44.

¹¹⁴ Rappelons les extraits de l'entretien avec T qui nous a permis (à tous les deux?) de saisir qu'il pouvait comprendre et formuler des arguments, après nos interactions et questionnements, qui montraient qu'il comprenait le texte au-delà de ce que son écrit laissait supposer.

¹¹⁵ Bautier E.(1995), Op. Cit.

L'interaction langagière avec le chercheur permet de faire évoluer le discours. Dans l'extrait suivant l'élève explique comment il procède pour répondre aux questions posées dans une situation de travail sur documents. Nous avons dit, à plusieurs reprises, que les écrits des élèves reposaient sur le prélèvement d'indices et que, pour les élèves en difficulté, cela représentait la quasi-totalité de la tâche réalisée. Les propos suivants soulignent, de notre point de vue, comment ce travail mobilise complètement l'attention de cet élève.

S : *Par ex ici comment tu pourrais faire pour présenter le document ? Au lieu de faire comme ça ?*¹¹⁶

T: *Ben genre c'était d'écrire : c'était un passage tiré d'une œuvre que l'auteur... je pense que c'était comme ça vu que là il m'a dit qu'il fallait le faire en phrases.*

S: *Et là tu n'avais pas compris que tu devais faire cela ?*

T: *Ben non parce que pour moi présenter c'était comme ça parce que j'ai appris comme ça.*

S: *T'as appris ça où ?*

T: *Au collègue et tout parce que la prof elle nous avait appris il fallait mettre auteur, nature et tout et là il voulait qu'on fasse une sorte de petite phrase, de texte.*

S: *Donc là tu dirais ce document est un passage tiré d'une œuvre ? (Prononce les mots en même temps que moi).*

T: *De Gargantua ça date le 17 mars machin (prend la date qui est au bas du texte et pas celle donnée dans le document), le style du texte c'est les langues et les connaissances. Je pense que c'était comme ça qu'il fallait faire.*

S: *Comment tu fais pour dater le document ?*

T: *(Me montre le petit cartel) ben là c'est genre 1532.*

S: *Là tu ne l'as pas mis sur ton devoir ?*

T: *Oui faudrait le mettre parce que en fait j'avais vu mais là ça marchait pas trop avec lui parce que lui c'était Pantagruel et lui c'était Gargantua (confusion entre le titre de l'ouvrage et la signature de la lettre). Ce qui fait que j'ai dit c'est peut-être autre chose ou c'est pas dans le bon document.*

S: *Oui mais regarde c'est quoi la signature (ton père Gargantua) ?*

T: *C'est Gargantua.*

S: *Ah non, regarde bien.*

T: *C'est son père.*

S: *Le père de qui ?*

T: *De Gargantua, ah non, de Pantagruel ah ouais c'est comme s'il dit ton père machin quoi !*

S: *Comme si tu écrivais tu dirais ton fils T.*

T: *Ah oui.*

S: *Peut-être aussi tu as mélangé parce que vous avez parlé de Gargantua avant ?*

¹¹⁶ L'élève a écrit dans une forme abrégée, les commentaires qu'il tire de l'observation des extraits, ce qui génère un écrit, dont les contenus sont plus ou moins corrects au regard de la question posée, qui n'est pas conforme du point de vue de la norme scolaire écrite.

T: *Oui oui c'est là que j'ai buggé parce qu'en fait je savais pas où prendre l'information. (...)*

S: *Comment pourrais-tu t'aider pour progresser?*

T: *Ben en fait j'ai la technique mais je la mets pas en œuvre ! Je sais qu'avant que je passe à l'écrit faudrait que je me le dise dans ma tête, faire un brouillon ou des choses comme ça mais genre je le fais pas !*

Les échanges langagiers lors de l'entretien soulignent la nature du rapport au langage présent, un rapport de communication, quelquefois d'expression : les productions orales recueillies sont directement liées à la situation vécue, contextualisées à celles-ci. Elles décrivent plus qu'elles n'expliquent, y compris quand des relances sont proposées pour que l'élève précise son propos. Elles sont éloignées du rapport au langage écrit sur lequel s'édifie la mise en œuvre des compétences de compréhension et d'analyse à partir de et sur les textes et, plus encore, sur lequel s'édifie la production des écrits scolaires. **C'est alors la nature du rapport au langage¹¹⁷ lisible dans ces discours qui est soulignée et donc le lien qui existe entre rapport au savoir scolaire et rapport au langage.** Les écrits scolaires que ces élèves ont rédigés sont des écrits qui sont éloignés des attendus. Les contenus de cet entretien montrent comment les formes langagières mobilisées ne sont pas de nature à permettre la production de la réflexion dans les activités scolaires. **Pour les élèves qui sont les plus éloignés des attendus scolaires, la confrontation même répétée aux activités écrites et orales scolaires ne leur permet pas d'accéder aux attendus et alors, les situations d'enseignement n'atteignent pas les objectifs visés par les programmes.** Ces différents points mettent en évidence la nécessité de mettre en œuvre des situations d'oral scolaire qui provoquent, contraignent à l'explicitation pour que les élèves se familiarisent avec ce que peut être un discours d'élaboration, un discours qui est support à la production d'écrit de savoir, un discours pour penser et se faire penser, nous y reviendrons dans la quatrième partie.

7.3.2 Activité cognitive et langagière orale et appropriation des savoirs

¹¹⁷ Bautier E. (1995), Op. Cit.

Nous avons évoqué, dans le chapitre 6 et dans la première partie de ce chapitre, dans quelle mesure les écrits non scolaires des élèves des deux premiers groupes, à propos du raccrochage, privilégiaient l'importance des facteurs externes dans le processus de raccrochage. Nous avons aussi développé notre propos en mettant en relation cette prépondérance, dans le discours, des facteurs externes avec les effets de domination scolaire et de tension que vivent les élèves. Leur réussite serait alors, de leur point de vue, dépendante de la nature et de la présence de ces facteurs et donc de la nature des rapports sociaux dans le milieu scolaire. Nous avons constaté que les discours des élèves interrogés font référence aux difficultés liées à la production des écrits scolaires qu'eux-mêmes relient à leur propre manque d'implication dans le travail scolaire. Or, dans l'échange oral de l'entretien, les discours des mêmes élèves font référence à ce qui est mis en œuvre, dans ce temps de raccrochage, spécifiquement, en termes de situations d'apprentissages scolaires. Nous le reformulons comme l'identification de **ce qui est mis en œuvre, dans la structure, pour amener les élèves à mieux comprendre les contenus d'apprentissage, à mieux s'approprier les savoirs visés et les manières de faire scolaires**. Nous supposons que les relances proposées, lors des entretiens, permettent d'approfondir les réflexions à propos de ce qui différencie la scolarité présente de la précédente. Elles ont permis de lever les implicites concernant ce que les élèves, pour le plus grand nombre, nommaient "les enseignants ici, les profs ici...".

L'analyse des discours montre que tous ne mobilisent pas le registre cognitif de la mise en relation de l'ensemble des facteurs en présence et de leurs effets supposés, mais tous identifient cette mise au travail¹¹⁸, ce temps de l'étude au cœur desquels, dans la relation avec les enseignants ou avec les autres élèves, ils disent apprendre. Les éléments¹¹⁹ sont les suivants:

. la possibilité de s'entraîner avec l'enseignant et/ou les pairs, de reprendre

¹¹⁸ Par mise au travail nous entendons les situations comme les études, le soutien, le tutorat au cours desquelles les élèves dans l'établissement peuvent ou doivent selon les dispositifs s'entraîner, construire des devoirs, réfléchir seul ou à plusieurs avec un ou deux enseignants, entre pairs. Dans le cadre du tutorat, il peut leur être demandé de réfléchir avant la séance pour proposer le jour dit ce qui fera l'objet d'un travail spécifique.

¹¹⁹ Dans la structure, ces dispositifs ont pour fonction d'accompagner, de soutenir la construction des apprentissages.

les éléments du cours qui n'auraient pas été saisis et donc de comprendre les notions travaillées en classe,

. la préparation des évaluations en amont, la possibilité de réaliser à nouveau une évaluation échouée,

. l'obligation de faire au sein de la structure, le devoir qui n'aurait pas été réalisé à la maison, avant d'intégrer le cours dans le cadre duquel il a été demandé,

. la présentation par l'élève, des points sur lesquels il souhaite travailler en soutien et en tutorat,

. enfin, l'absence de sanction en cas de retard ou d'absence et donc la possibilité de se présenter dans l'établissement de manière plus sereine.

Les discours des élèves peuvent être différenciés à l'aide des outils que sont les registres. Si le registre culturel de l'expérience de ce qui favoriserait le raccrochage est plus ou moins commun à tous les discours, c'est la mobilisation du registre cognitif qui fait différence dans la mesure où il peut être celui de l'identification, de la description ou de la mise en relation de ces éléments et de leurs effets. Le registre symbolique identitaire de l'élève est soit relié au registre cognitif de l'addition, l'énumération de ce qui accompagne, soutient l'élève dans l'apprentissage, soit relié au registre cognitif de la mise en relation des facteurs favorisant l'apprentissage, donc de l'appropriation de ce qui rend autonome dans l'apprentissage et libre d'apprendre. Le discours des élèves les moins en réussite mobilise le premier, celui des élèves les plus en réussite le deuxième.

- *Un discours descriptif révélateur de tensions*

Les exemples, ci-après, témoignent de ce que peuvent être les discours mobilisant le registre cognitif de la description de ce qui fait raccrochage, à partir de son propre vécu :

Cé : "le soutien ça m'aide pas mal, parce que quand j'ai mes moments d'absence ben je peux dire aux profs ben à ce moment-là j'ai pas compris, ils m'expliquent ils sont patients, ils réexpliquent même si

je comprends pas ils le redisent...y a aussi les études " . ;

Ma: "On travaille ensemble avec les élèves et par exemple en anglais on a du vocabulaire et en début de cours on a une interrogation qui dure 10 min et alors du coup, quand on finit le cours on note tout sur le tableau comme ça entre midi et deux on mange dans la salle et on révise nos mots."

Tout comme nous pouvons le retrouver dans les propos de l'élève suivant évoquant son tuteur :

Pa: "Il m'aidait bien et en tutorat on faisait les objectifs pour la semaine, tous les vendredis à onze heures, on parlait de tout et de rien de l'école des problèmes personnels. Et à l'époque je m'étais fixé comme objectif quand j'arrivais en tutorat, il fallait que je fasse tout à la perfection parce que j'aimais pas les reproches et je faisais tout bien. Et aujourd'hui je ne pense pas avoir retrouvé une personne qui m'aide comme ça, franchement non !"

Nous mettons en relation, dans les discours, la description de ce qui est identifié comme aidant, favorisant la mise au travail et la manière dont l'élève perçoit son propre rôle dans l'apprentissage. La difficulté à apprendre, à se mettre au travail et la manière dont les élèves envisagent leur autonomie dans leur travail scolaire, sont liées. Ces discours décrivent les dispositifs et l'action enseignante comme ce qui rend possible l'apprentissage, dans une relative similitude avec ce que les écrits non scolaires mentionnaient. L'action personnelle des élèves est peu évoquée, le discours mobilise peu le registre symbolique de l'élève. Les propos des enseignants sur les copies, nous l'avons dit plus haut, sont peu éclairants sur ce qu'il s'agit d'apprendre à réaliser. Ils renforcent, peut-être aussi, l'idée que la présence, l'assiduité dans le travail permettent l'apprentissage et la réussite. Nous voyons, dans ces discours des élèves, une forme d'internalisation des verdicts scolaires¹²⁰. Les élèves identifient leur manque actuel d'implication, leur difficulté à affronter la tâche comme la conséquence de leurs difficultés à être autonomes, être volontaires vis-à-vis du travail scolaire, à être élèves :

P: "Je sais que j'ai du mal à travailler à la maison, parce que si j'ai déjà du mal en cours à comprendre ben quand je suis tout seul ! Franchement je sais même pas comment je fais" ;

Lo: "Pour les DM, un peu de temps chez soi c'est vite fait. C'est plus fait pour voir si on arrive à se

¹²⁰ Bressoux B. et Pansu B. (2003) Op. Cit s.; Glasman D (2004) Op. Cit.

mettre au travail en dehors des cours que le travail lui-même en fait. Ce qui est pas con d'ailleurs. Et les DS, comme je dis enfin non quand je vois que j'ai des lacunes et que j'ai pas compris en cours j'essaie de réviser. En maths avant les fonctions affines j'ai rien compris j'ai pas refait l'interrogation mais je trouve que c'est un peu triché mais ici vu que les notes elles comptent pas je pars du principe ben j'ai pas révisé j'ai compris j'ai pas fait le travail alors tant pis pour moi ! L'année prochaine je pense que je referai plus les devoirs parce que vu que les notes comptent ce sera l'objectif d'avoir des bonnes notes."

La relation au travail scolaire, aux savoirs scolaires à construire, est directement en lien avec la difficulté à comprendre certes mais aussi avec l'incapacité à se mettre au travail. Les propos de ces deux élèves sont différenciés dans la façon d'expliquer ce qui les "entrave" scolairement parlant. L'un ne peut pas comprendre, l'autre ne comprend pas parce qu'il ne travaille pas. Le premier dit que le pas à franchir pour s'approprier les savoirs est trop important. Le deuxième attribue la cause de son échec à son manque de travail.

L'image socialement construite des raisons qui mènent à être et se qualifier d'"élève en échec" est internalisée par les élèves pour parler d'eux-mêmes. En effet, expliquant que c'est le manque de travail qui les pénalise, il leur reste étranger que c'est l'appropriation des savoirs pour penser qui leur permettrait d'accéder, peut-être, à une nouvelle perception de ce qu'est être élève. D'autre part, les propos du deuxième élève soulignent sa relation à l'école, "faire ce qu'il faut à minima pour passer."¹²¹.

Les commentaires rédigés par les enseignants, dans les bilans de période, dont nous avons tiré quelques exemples¹²², renforcent, créent? et alimentent? ces points de vue ¹²³, comme les extraits suivants en témoignent:

Bilan du mois, Novembre, L : "Il faut t'y mettre maintenant. Il faut maintenant tenir la concentration dans la durée, questionner et s'impliquer plus régulièrement, notamment à l'écrit !"

Bilan du mois de Novembre de Cé : " Devra veiller à s'impliquer également face à toutes les notions abordées si elle veut progresser."

Bilan du mois de Novembre, de Sy : "En poursuivant ses efforts d'implication en classe et en se lançant dans les écrits, elle pourra progresser."

¹²¹ Bautier E. et Rochex J-Y. (1998). Op. Cit.

¹²² La tonalité positive des commentaires cherche à souligner ce qui est à valoriser, et en cela témoigne de la bienveillance avec laquelle les enseignants s'adressent aux élèves. C'est un point important.

¹²³ Tous ces commentaires sont extraits des bilans qui concernent les raccrocheurs que nous avons rencontrés et consultés dans la base de données de l'établissement.

Bilan de R, mois de Novembre : " Fournit des efforts et s'implique sérieusement dans son travail."

Bilan du mois de juin, d'Y, "Une implication en dents de scie, qui a révélé que quand Y s'y met réellement il est capable d'atteindre un niveau tout à fait honorable."

Il ne s'agit pas du tout d'affirmer que les enseignants "fabriquent" volontairement l'internalisation des raisons de leurs difficultés par les élèves, mais de souligner que ces remarques peuvent être les supports sur lesquels les élèves se basent pour saisir ce qui leur fait difficulté. Ces remarques ne contribuent pas à la transformation par les élèves de leur rapport aux activités scolaires. La nature de ces commentaires n'explique pas les attitudes au travail à adopter ou les activités cognitives et langagières à développer. Nous ne voulons pas insinuer, non plus, que les enseignants visent volontairement l'attribution de l'échec des élèves systématiquement à leur manque de travail, nous y voyons plutôt le fait qu'eux-mêmes ne qualifient pas autrement ce qui fait difficulté à ces élèves, voire ignorent les causes potentielles de ce qui continue à faire difficulté à leurs élèves.

Ces manières de dire des enseignants contribuent à la représentation et la compréhension de ce qu'est être et "faire" élève pour ces raccrocheurs eux-mêmes. Elles contribuent à maintenir les élèves les plus en difficulté à côté de ce qu'il s'agit de mettre en œuvre dans les activités scolaires d'écriture, entre autres. Les propos des élèves dans les entretiens montrent qu'ils pensent que la présence en cours est fondamentale, ce qu'on ne saurait nier; qu'il suffit d'écouter pour comprendre ; qu'il ne leur est pas nécessaire de retravailler ces cours, ni de les réviser. Le savoir est vu comme se déversant dans leur cerveau, au fil des paroles écoutées en cours. D'autant plus que les contenus des commentaires des enseignants insistent sur une vision de l'élève attentif, présent et le cas échéant participant. Ils valoriseraient alors l'assiduité, le rendu des devoirs, la participation orale en cours, le calme et la concentration. Ils félicitent les élèves quand ces manifestations sont présentes. L'importance qui est accordée aux aspects ordinaires du métier d'élève, en termes de conséquence potentielle, implicite sur la réussite du travail scolaire de ces élèves, est, certainement pour une part, à mettre en relation avec le fait que les enseignants ne semblent pas formés à repérer ce qui fait difficulté réellement aux élèves dans les activités scolaires écrites, à savoir la structuration et la mobilisation

conjointes des registres cognitif, culturel et symbolique identitaire de l'élève au travail. Et peut-être encore, pour ces professionnels, l'attitude d'écoute, la présence et l'implication sont les déterminants de la compréhension parce qu'ils ont appris comme cela eux-mêmes, sans qu'ils identifient vraiment que d'autres enjeux sont présents dans leur propre réussite scolaire. Ou encore peut être, ces professionnels n'identifient pas assez ou ne savent pas suffisamment expliquer ce qui est à mobiliser dans les écrits étudiés. Or, *"on peut faire l'hypothèse qu'un travail didactique avec les élèves sur le langage et les enjeux de l'écriture dans cette situation ne peut que les aider, leur faire prendre conscience, leur apprendre à acquérir cette position exotopique, cette écriture polyphonique et non pas seulement parce que la dissertation l'exige (...) mais parce que cette écriture a pour objectif un travail simultané du langage de la pensée, de la sienne propre comme de celles des autres, travail de déplacement donc."*, (p.52, Bautier, 2002).

Ce double mouvement d'internalisation-externalisation, dans les discours, des raisons et des conditions de la réussite de l'apprentissage est celui d'un registre symbolique identitaire du jeune en poursuite de raccrochage plus que du sujet-élève. La perception du rôle négatif que jouent leurs "mauvaises habitudes" dans la nature des apprentissages qu'ils (n') effectuent (pas), leur dissimule que les raisons de leurs difficultés peuvent se situer aussi dans d'autres dimensions. De même, les fréquents retards, voire pour certains les absences mentionnées, montrent comment, dans les entretiens, le registre symbolique identitaire du jeune en rupture scolaire continue à influencer ce qui relèverait du métier d'élève et donc de la relation à la conformité scolaire :

Lo : *"La philo, ça m'intéresse, mais je bosse pas assez, j'ai toujours du mal à rendre les devoirs à la maison. Je comprends pas ce concept des devoirs à la maison, on travaille 8 heures à l'école, 35 heures par semaine et on rentre chez nous pour travailler !"*

S: *Et si c'est un DS en histoire, vous travaillez aussi ensemble ?*

Ma: *L'année dernière surtout mais cette année moins- silence- en fait je suis jamais sérieux moi j'arrive à apprendre qu'en rigolant.*

S: *C'est ta manière !*

Ma: *Oui c'est ma manière.*

S: *Ben dis donc si tu trouves une manière de me faire rire en apprenant la 2ème guerre mondiale je prends !*

Ma: *Ben je me dis ce con là va attaquer l'autre là et après celui-là.*

S: *Ah oui tu te racontes une petite histoire ?*

Ma: *Je rigole pour apprendre toujours je suis un peu bizarre ! Et je m'en rappellerai parce qu'avec leurs mots à eux, j'arriverai jamais déjà pour comprendre !!*

S: *Et alors comment tu fais pour rédiger ?*

Ma: *Je m'en rappelle de comment j'ai procédé, j'ai des images. J'ai pas de pb pour me rappeler.*

S: *Et ton discours il sert à imprimer le cours dans ta tête, et les textes ? Et tu réussis plutôt bien les évaluations ?*

Ma: *Bof, en ce moment comme je suis revenu là. L'année dernière ça allait.*

La situation de raccrochage comporte les tensions que génèrent les obligations scolaires d'assiduité et de travail, pour ces jeunes qui ont à renoncer à des modes de socialisation qui, pour certains, leur ont permis de développer, de prendre leur liberté, pendant le décrochage. D'autant plus que ces jeunes sont bien plus âgés pour la plupart que la moyenne d'âge des élèves qui fréquentent ces classes ordinairement.

S: *Qu'est-ce que tu aimerais améliorer dans ton raccrochage ?*

Sy : *Mon travail à l'extérieur du X. J'ai du mal à me mettre au travail à l'extérieur parce qu'il y a tout l'entourage aussi qui joue parce qu'ils font pas forcément la même chose donc j'ai un peu de mal à prendre du temps car je suis en colocation et l'ambiance est pas au travail.*

Cette tension entre la volonté de raccrocher et la mise en œuvre de la réalité du raccrochage, montre les limites de la motivation à raccrocher, vouloir raccrocher ne suffit pas. De nombreux discours mentionnent la difficulté à être assidu et ponctuel. Notons qu'à la suite des relances faites par le chercheur dans l'entretien, qui questionnent la relation entre les difficultés dans les activités scolaires et le peu d'entrain à réaliser le travail personnel, les élèves ne modifient guère leur discours. Pourtant, de notre point de vue, ces descriptions montrent aussi ce qui s'apparenterait à l'appropriation d'un nouveau rapport aux activités scolaires et cela particulièrement au travers de l'évocation de l'élève travaillant dans la collégialité, dans ce que nous appellerions le sentiment d'appartenance, d'affiliation à un groupe social " la communauté des raccrocheurs" et dans l'action des enseignants auprès des élèves, dans les dispositifs qui le permettent. Ces éléments participeraient, en quelque sorte, à l'atténuation des effets de violence symbolique dont la norme

scolaire¹²⁴ est porteuse, à l'atténuation des difficultés liées à l'apprentissage de nouvelles manières de faire et de dire, dans une transformation identitaire qui ne va pas de soi. **Ce travail collégial et les échanges avec les enseignants¹²⁵, permettent de renforcer la mobilisation des registres cognitif et culturel dans la construction d'un autre rapport aux activités scolaires et dans l'appropriation des manières de faire scolaires.**

Dans une autre dimension, les discours font souvent référence aux situations de travail et de remises au travail sur des notions qui résistent, situations au cours desquelles l'action des enseignants est perçue comme ce qui permet d'accéder à la compréhension de notions :

W : "Quand on n'a pas compris ils reviennent nous expliquer et ils nous lâchent pas comme ça alors que dans un collège (ordinaire) le prof il fait son cours et il te donne un exercice et il corrige si t'as mal fait mais il revient pas dessus et il corrige pas avec toi alors qu'ici ils prennent le temps d'expliquer et du coup après je comprends pourquoi je me suis trompée et je comprends mieux et je sais."

Nous faisons la relation entre ces propos et ce qui avait émergé lors de notre première recherche¹²⁶, au sein des entretiens recueillis, les élèves disaient qu'ils faisaient l'expérience de la compréhension de notions que jusque-là ils n'avaient pas saisies. Alors, nous supposons que lorsque dans les écrits personnels, ils évoquaient l'action des enseignants, c'était aussi ce qui relève de l'apprentissage de notions pendant les séances de soutien qui était sous-jacent. C'est un élément qui joue un rôle fondamental dans l'appropriation des notions qui leur échappaient précédemment et, nous pouvons le supposer, joue un rôle tout aussi important dans la nature des écrits scolaires qui s'apparentent à la restitution de connaissances. Les savoirs à apprendre, à comprendre, font l'objet d'une attention et d'un travail conjoint important dans la collégialité et les temps dédiés avec les enseignants. Cette étape est identifiée, du point de vue développé ici, comme pouvant jouer dans la transformation du rapport aux activités scolaires. Mieux les élèves comprennent

¹²⁴ Bautier E. (2002), Op. Cit. ; Bourdieu P. (1987). Op. Cit. :

¹²⁵ Bautier E., Boulin A., Rayou P. (2016) Art. Cit..

¹²⁶ Bianco S. (2008), Mémoire cité.

les savoirs et les situations scolaires moins les effets de tension et les difficultés sont prégnants. Cependant, en dehors des relances du chercheur lors des entretiens, les discours n'expliquent pas comment ces dispositifs, ces temps de travail spécifiques jouent un rôle dans leur raccrochage.

- *Un discours porteur de transformations dans les mises en relation de différents facteurs de raccrochage*

Si, dans les contenus des entretiens de ce groupe, l'action des enseignants est identifiée comme jouant un rôle majeur dans le déroulement du raccrochage, la part que les élèves y jouent eux-mêmes est prégnante et manifeste :

B: "la méthode, je pense que c'est la méthode mais c'est beaucoup un boulot de l'élève, du prof aussi mais de l'élève. (...) On est d'accord pour que déjà ça fonctionne du côté élève faut quand même qu'y ait un retour pour qui soit pas complètement coincé sur le sujet, faut quand même qu'y ait une discussion qui puisse se faire, avec des échanges sinon y a pas d'avancement. Donc, déjà à la base que l'élève s'y intéresse même si des fois c'est chiant et ben c'est normal pour avancer faut un peu de difficultés."

La place de l'élève dans la mise au travail, dans la mise en œuvre de l'apprentissage est considérée comme centrale et ne dépend pas (plus ?) prioritairement de l'action des enseignants. L'internalisation des verdicts scolaires est moins agissante, moins présente, dans les propos des élèves de ce groupe alors même que les discours scolaires qu'ils construisent peuvent être analysés comme étant en recherche de conformité ou, pour certains, en effectuation de la tâche. La plupart d'entre eux ayant décroché en fin de lycée professionnel ou général, les effets de la socialisation scolaire ont peut-être plus positivement marqué leurs apprentissages que pour ceux qui ont décroché en cours de collège¹²⁷. Tous ces élèves sont en première ou terminale, ont eu des parcours scolaires plus ou moins jalonnés par la difficulté

¹²⁷ Nous avons montré dans un travail précédent, Bianco (2008) que le niveau de motivation des élèves était corrélé d'une part à l'âge auquel le décrochage avait eu lieu et d'autre part à sa durée. L'âge étant le plus discriminant des deux facteurs.

scolaire mais dans des mesures moindres que ceux du groupe précédent.¹²⁸ Si la collégialité au sein de l'établissement est décrite comme jouant un rôle manifeste en termes de sentiment d'appartenance à un nouveau groupe social "les raccrocheurs", si elle joue un rôle en termes d'affiliation¹²⁹, les élèves se réfèrent plutôt à leur travail individuel, personnel comme facteur de construction et de réalisation effective des apprentissages :

Ba : *"J'ai pas de mal à me mettre au travail. Je déroge pas quand il y a des écrits. Par exemple, là, j'ai rendu une explication de texte en philo je l'ai traînée toute la nuit." ;*

Y : *"(je sais) Mieux m'auto gérer je pense parce qu'avant je comptais toujours sur les autres pour avancer et ici j'ai pris une part de responsabilité et d'autonomie que j'avais pas avant. (...) Quand je connais, je maîtrise plutôt bien je relis juste le cours je fais pas de note de synthèse après sinon même quand je connais pas trop je relis, j'écris toutes mes idées puis je les place, je les catégorise et souvent j'ai les idées qui viennent en même temps que j'écris (...)." ;*

Li : *"Je fais que relire en général j'ai fait ma fiche de synthèse à la fin de chaque cours, je la relis".*

La référence au travail personnel est perçue comme un attribut du travail de l'élève, d'eux-mêmes en tant que sujet-élève :

V : *"Je lâche jamais l'affaire maintenant. Quand je me lance dans quelque chose je fais en sorte d'aller jusqu'au bout et de motiver moi-même. Le fait de vouloir apprendre plus, d'être curieux dans les choses que je fais."*

L'autonomie dans le travail est présente, l'approche des épreuves certificatives en est peut-être aussi un des moteurs. Les propos montrent que les élèves travaillent chez eux, ce qui ne fut pas le cas au début de leur raccrochage. Ils montrent ce que nous analysons comme les effets potentiels du raccrochage sur le long terme. **Pour tous les élèves de ce groupe, le travail de l'élève n'est plus une option mais une nécessité voire un attribut de ce qui a été construit au sein du raccrochage et donc de ce qu'est être élève.** Ainsi, dans les entretiens de ce

¹²⁸ Le tableau du chapitre 5 donne un aperçu des parcours de chacun d'eux.

¹²⁹ Esterlé-Hédibel M (2004). Quelle construction identitaire pour les jeunes déscolarisés ? In Glasman D. et Oeuvarard F. (dir). Op. Cit.

groupe, les éléments relevant de la norme scolaire ne sont plus ou guère porteurs de violence symbolique : les retards et absences sont peu fréquents. Dans la plupart de ces entretiens, la nécessité d'être dans la structure pour se mettre au travail, n'est plus mentionnée ; la nécessité de travailler les savoirs à mobiliser ensuite dans les cours et les travaux, la nécessité de s'entraîner à réfléchir, de construire des écrits dans les différentes disciplines, sont énoncées voire argumentées.

Un autre rapport aux activités scolaires prend forme dans la mise en relation d'un ensemble de facteurs que sont le travail, le projet de l'élève, la nature des situations proposées, la confiance qui est au cœur de la relation pédagogique, la diversité des propositions autres que scolaires. Pour une large part d'entre eux, à l'image des élèves du groupe étudiés dans la section précédente, la réflexion à l'oral est organisée. La perception de ce qu'est pour eux le travail scolaire, ce que l'élève met en œuvre et la manière dont ils le formulent explicitement, montrent un rapport aux activités scolaires conforme aux attendus scolaires. Les discours oraux des élèves montrent des registres mobilisés de telle manière que le discours sur le processus de raccrochage, explique ou analyse les facteurs en jeu, traités comme des objets de réflexion. Ainsi, à l'oral les discours mettent en œuvre des réflexions qui sont plus construites que dans les écrits scolaires pour la plupart des élèves¹³⁰. Le rapport au langage à l'oral est tel qu'il permet d'analyser l'expérience, son propre parcours, de généraliser à partir de sa propre expérience, ce que les écrits scolaires d'une partie de ces élèves ne montraient pas.

Dans un dernier paragraphe au sujet des discours à l'oral, nous nous intéressons plus particulièrement à certains élèves dont les discours sont porteurs d'une réflexion qui est peu ou pas présente dans leurs propres écrits scolaires . De ce point de vue, le rapport au langage et le rapport aux activités scolaires, dont sont porteurs ces discours, manifestent d'un rapport au savoir qui permet la mise en œuvre d'un discours d'émancipation.

¹³⁰ Les discours oraux des élèves dont les écrits étaient analysés comme des discours d'émancipation, à l'exception d'une d'entre eux, sont dans cette même dimension. Quand nous disons la quasi-totalité des élèves nous considérons que onze discours sur dix-neuf sont dans une logique supérieure à celle des écrits scolaires.

7.3.3 De la confrontation aux apprentissages à l'appropriation des savoirs

Dans le discours de certains de ces élèves, des concepts sont mobilisés pour évoquer et comprendre leur parcours mais aussi pour analyser les écrits scolaires que nous avons sous les yeux, lors de l'entretien. Cette situation d'interaction permet à l'élève de penser son parcours et d'analyser ce qui s'y est joué et ce qui s'y joue autrement qu'en termes de domination sociale subie (eux contre nous¹³¹), et autrement qu'en termes d'internalisation ou d'externalisation des raisons des difficultés scolaires. La mobilisation dans le discours oral de savoirs scolaires pour penser le raccrochage est possible dans l'interaction de tous les registres. C'est dans cette mesure que nous voyons un caractère émancipateur dans les propos tenus par les élèves:

S : "Tu n'as pas été familière de la danse, le théâtre?"

Li : " Non, mais aujourd'hui c'est différent j'ose avant je me disais c'est pas ma classe sociale. L'année dernière je suis allée voir un ballet de danse classique parce qu'avant je n'osais pas et je me suis rendue compte qu'il y avait vraiment de tout en fait ! Des vieux, des jeunes, des gens de classes moyennes, c'est vraiment tout confondu et donc je me suis dit ben pourquoi ce serait pas pour moi ! Et donc maintenant je vais beaucoup en voir. J'adore ça, ça demande tellement de travail et voir le résultat là où ils en sont."

Le passage du général au particulier, le recours au concept théorique de "classe" pour penser la situation permet à l'élève d'envisager la réalité autrement, de donner des clés de lecture pour nourrir la réflexion et de se penser comme individu dans un groupe social. La notion évoquée pour envisager la situation permet d'en effectuer une lecture en l'objectivant et peut être dans cette position nouvelle de se construire une autre image de soi. Li a fait part dans l'entretien, de ses conditions de vie pendant son enfance et de la tristesse qu'elle en a conçue dans la comparaison entre le niveau de vie de sa propre famille et celui d'autres élèves des classes qu'elle a fréquentées.

¹³¹ Bonnéry S. (2006).

S : Et est ce qu'il y a des choses qui t'ont apporté quand tu étais au collège, au lycée ? des passions ?

Li : Non. Vu que mes parents sont employés et ouvriers, on n'avait pas énormément de revenus donc on n'avait pas de loisirs on pensait qu'à manger ! J'étais très gênée d'ailleurs quand je voyais mes camarades qui partaient au ski, en vacances...J'avais honte, j'avais vraiment honte pourtant y a pas de quoi : on n'a pas d'argent, on n'a pas d'argent ! J'avais très honte surtout pour les cadeaux de Noël je m'en rappelle toutes les années les professeurs demandent ce qu'on a eu et les autres disaient je sais pas des playstations, des... je sais pas y avait quoi à l'époque ?? des trucs vraiment chers et en grande quantité et moi j'avais j'sais pas une poupée Barbie, j'avais qu'un cadeau !

S : Tu te sentais malheureuse vis-à-vis de ça ?

Li : : Un peu mélancolique quand même !

S : Envieuse ?

Li : Oui c'est ça, j'étais triste, j'avais honte, j'étais très réservée à l'époque !

L'expérience culturelle, mentionnée plus haut, devient une expérience sociale dans la lecture qu'elle en fait en tant que sujet épistémique. C'est parce qu'elle identifie les individus au travers de cette notion, comme des représentants d'une classe, la classe moyenne, qu'elle se donne la possibilité d'avoir des goûts culturels qui ne sont peut-être pas les mêmes que ceux de son milieu d'origine et qu'elle transforme peut-être sa vision d'elle-même. Cette manière de dire est significative d'un rapport aux objets du monde qui permet l'utilisation d'un savoir comme outil de compréhension de soi-même parmi les autres. La force objectivatrice et généralisatrice des concepts donne un sens à l'expérience individuelle, au-delà de l'expression de ce qui est ressenti, et un certain pouvoir d'action ou du moins un pouvoir pour se penser comme pouvant agir et se penser en tant que sujet avec les savoirs. Car les savoirs scolaires construits sont une force d'explication dans le discours de l'élève et pour l'élève lui-même. Dans les échanges oraux, ces mobilisations des savoirs donnent à la réflexion un potentiel de généralisation en même temps qu'elles lui confèrent une possible liberté dans le choix des notions mobilisées. Deux exemples sont retenus pour montrer comment ce type de réflexion prend forme et quelle mise à distance pour évoquer la réalisation des écrits scolaires, elle offre.

À propos du développement donné à une dissertation en philosophie autour de

l'ouvrage de Jablonka I., "*Les grands parents que j'ai pas eus*"¹³², un ouvrage qui pose la question du récit en "je" en tant que travail historique, S évoque comment il a conçu son travail de préparation au concours d'entrée d'une grande école. Dans les échanges, il explicite les choix de mise en relation, de mobilisation de savoirs dans son travail, et plus particulièrement les choix d'œuvres qui vont dans le sens de la compréhension de ce qu'est la question sous-jacente contenue dans l'œuvre:

Elève S : "la question de ce livre enfin c'est pas la seule parce que la question qui se pose c'est que lui il est historien et écrit ce livre pour son doctorat et doit respecter des exigences de méthode. Or, un historien qui écrit sur sa famille c'est pas forcément objectif mais lui il arrive quand même parce qu'il ne les a pas connus donc y a pas cet attachement. Enfin, ça se voit quand même un peu dans le livre. Il utilise des sources il voit des archives donc tout ce qu'il dit c'est vrai il le démontre il démontre qu'ils ont vraiment existé. Et puis par rapport à l'échelle de l'individu c'est par rapport à un courant qui vient d'Italie qui s'appelle la micro histoire et qui veut qu'en retraçant la vie d'une personne ou d'une famille dans ce cas on peut voir mieux l'histoire à grande échelle on peut s'imaginer qu'en comprenant leur vie on peut mieux comprendre celle d'autres individus et donc mieux comprendre la grande histoire".

Dans la discussion qui suit, S a justifié son propos en prenant plusieurs exemples qu'il traitera avec ce qu'il a compris de ce sujet, à propos de la manière de construire un point de vue historique, tel que le considère le courant cité ci-dessus. L'extrait suivant montre ce qui relève de l'appropriation de la méthode utilisée par la "micro histoire" pour qualifier un autre ouvrage de littérature que celui de Jablonka :

S: "C'est un livre sur Charlotte¹³³ une peintre allemande juive qui est déportée. Il est fasciné par son œuvre et un peu amoureux d'elle. Et du coup, il s'intéresse à son histoire alors qu'il la connaissait pas du tout, il n'était pas dans son époque. Il va même rechercher dans des archives pour comprendre sa vie. C'est donc un peu comme Jablonka, j'ai emprunté ce chemin à mon tour et donc l'histoire de Charlotte s'inscrit dans la grande histoire celle des déportés juifs allemands."

Cette décontextualisation témoigne d'un rapport au savoir scolaire dans le discours, tel qu'il permet d'envisager des objets, des situations autres que ceux qui ont été les supports d'un enseignement spécifique pour en faire des nouveaux objets de

¹³² Jablonka. I. (2012). *L'histoire des grands parents que je n'ai pas eus*. Paris : Seuil.

¹³³ S. fait référence au livre "Charlotte" écrit par Foenkinos D. (2014). Paris Gallimard

savoirs. Ce rapport au savoir qui est lisible dans très peu d'écrits scolaires est ici présent à l'oral.

Dans ce qui peut donc être appelé un rapport épistémique au savoir, les discours questionnent les savoirs et leur emploi dans différentes dimensions et mettent en relation des savoirs travaillés en cours pour répondre à une question et/ou évoquer des sujets donnés par l'élève-auteur.

Enfin, les échanges entre un élève et le chercheur¹³⁴ montrent la préoccupation du premier à propos de ce que nous pourrions appeler la légitimité à croiser des champs disciplinaires au regard de la méthodologie et des visées d'une discipline, ici, la philosophie. S'agissant de répondre à la question, "*L'art est-il une activité de luxe ou est-il utile et nécessaire à la vie en société?*", le discours de l'élève explique les choix qu'il a faits dans le discours écrit qu'il est entrain de préparer. Le discours peut être interprété ici comme relevant de l'activité cognitive et langagière de questionnement sur la pertinence et la légitimité du point de vue choisi :

Mu. Terminale ES : " Ben la première partie : l'art est du luxe en fait je suis partie surtout sur l'acquisition d'une œuvre d'art pas sur les musées et tout ça et du coup j'ai dit que ça coûtait cher parce que ça avait de la valeur et j'ai donc parler de l'acquisition et sur le côté économique et le capital culturel.

S : Intéressant !

Mu : Oui mais j'ai peur qu'elle me dise c'est trop économique.

S : C'est pas grave, continuons. Quel lien entre capital culturel et l'art et le luxe ?

Mu : Ben parce qu'en fait le luxe c'est tout ce qui n'est pas nécessaire donc genre l'art c'est futile c'est pour faire beau c'est ce que j'ai mis mot pour mot et euh du coup c'est souvent les personnes qui ont déjà les moyens de satisfaire leurs besoins qui vont s'intéresser à ça. Parce que ceux qui n'ont déjà pas de quoi manger vont pas s'intéresser à ça et donc l'accès est inégal. Y a très peu de gens qui peuvent avoir accès à une œuvre d'art chez elles mais ça ça fait pas un devoir !

S : Non mais ça peut être un élément c'est-à-dire l'art est le luxe au sens posséder une œuvre mais si tu reviens au sens de c'est pas nécessaire ça peut vouloir dire quoi qu'une société peut se passer d'œuvres ?

Mu : Oui, mais ça je le développe dans la seconde partie enfin que du coup ce n'est pas le cas. Oui en fait j'ai mis dans une première partie que l'acquisition d'une œuvre d'art c'est inégal dans une société donc en gros ça peut paraître inégal et ça peut passer pour du luxe et dans la deuxième je dis que c'est nécessaire parce que ça permet une autre vision du monde. (...)Oui, mais j'ai peur de faire une grosse partie là-dessus alors qu'en gros y a l'éducation et que on apprend l'art, les œuvres d'art à

¹³⁴ Nous reprenons ici l'extrait que nous avons relaté au début du chapitre 6.

La réponse à la question posée et la nature du contenu proposé sont moins ce qui focalise l'analyse que la construction de la réflexion mise en œuvre. La mobilisation conjointe des registres culturel et cognitif dans le discours permet de répondre à la question de départ à l'aide de concepts qui sont issus du champ des sciences économiques et sociales. Nous y voyons la mise en œuvre d'un rapport au savoir scolaire, qui est en relation avec le parcours effectué au lycée, pour cette élève de terminale, dans une activité cognitive et langagière de mise en discussion de notions appartenant à des champs disciplinaires différents, dans une liberté de pensée qu'elle ne sait pouvoir s'autoriser. Les choix réalisés lui offrent l'opportunité d'un questionnement qui, s'il est orienté du point de vue des sciences économiques et sociales, légitime le discours dans la mobilisation du registre symbolique identitaire de l'élève penseur, auteur, sujet de et dans son discours. Les échanges auxquels a donné lieu cet entretien montrent que les réflexions de l'élève sont liées à la justification de la perspective choisie, propres de notre point de vue à favoriser la formulation d'un discours qui interroge plus qu'il n'affirme et permet donc l'ouverture à des discours différents pour traiter d'un même sujet vers ce que l'on pourrait nommer de la curiosité ou de la réflexion critique. Nous pouvons aussi remarquer, comme nous l'avons fait pour l'étude des écrits scolaires, que ces discours ont tous été produits par des élèves de première ou de terminale. Nous y voyons un effet de la socialisation scolaire lycéenne et de plusieurs années de raccrochage qui vaudraient alors pour acculturation. Il est à noter que parmi les discours cités ici, deux sont ceux des élèves qui avaient décroché en fin de collège ou en CAP.

Nous voyons dans ces discours un effet de l'appropriation des manières de faire scolaires dans la réflexion à l'oral qui donne à ces élèves le pouvoir de se penser comme sujet.

En conclusion, les entretiens portant sur les écrits scolaires permettent de comprendre, de saisir comment les questionnements scolaires résonnent chez les

élèves et le but qu'ils poursuivent dans les écrits produits. Ainsi, ces échanges jouent un double rôle : d'une part, ils apportent et nourrissent une mise à distance qui permet, dans le travail d'explicitation¹³⁵ que l'élève met en œuvre, de rendre plus clair ce dont il est question et, d'autre part, permettent la progression et le développement de la pensée.

Ces exemples sont porteurs de références explicites à des savoirs qui sont peu communes dans les écrits scolaires étudiés. **Ces références repérées à l'oral nous montrent que le rapport épistémique au savoir, s'il est peu présent dans les écrits des élèves, pourrait être plus facilement mis en œuvre dans les situations d'échanges langagiers à l'oral, qui peuvent être vues comme des situations de stimulations cognitives exemptes des enjeux scolaires présents dans les écrits.**

Cela ne signifie pas que nous concevions que l'oral et l'écrit sont des productions langagières sans points communs. Nous pensons que l'oral permet aussi à ces élèves de s'approprier des manières de faire et de dire qui correspondent à l'activité cognitive et langagière qui consiste à écrire, penser et se faire penser avec des savoirs. Nous pensons que dans les situations langagières scolaires à l'oral, les pratiques langagières, dont sont familiers ces élèves, jouent un rôle en facilitant l'entrée dans l'appropriation d'un nouveau rapport aux activités scolaires, plus particulièrement. Il s'agirait alors de penser les échanges en classe en termes d'apprentissages cognitifs pour développer la pensée.

¹³⁵ Les entretiens sur cette dimension de la production des écrits scolaires s'apparentent aux entretiens d'explicitation et à la mise en œuvre d'une activité de métacognition pour faire réfléchir le sujet sur l'action, ici spécifiquement sur la réflexion. Vermeersch G. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF., et Grangeat M. et Meirieu P. (1997). *La métacognition, une aide au travail des élèves*. Paris : ESF.

CHAPITRE 8 CONCLUSION DE LA TROISIÈME PARTIE : DES SITUATIONS SCOLAIRES ET ACTIVITÉS LANGAGIÈRES ET COGNITIVES DIFFERENCIÉES

Ce chapitre a pour objectif de synthétiser les résultats des analyses et de les discuter.

8.1 ÉCRIRE AVEC LES SAVOIRS ET SITUATIONS DE TRAVAIL : EFFETS NÉGATIFS DES IMPLICITES

Les discours écrits, au sein de l'école, sont les supports de l'évaluation des élèves dans la mesure où, comme nous l'avons vu, les programmes accordent une importance spécifique à la maîtrise de l'argumentation, à la mise à distance dans l'activité d'écriture, de sorte que nous pouvons penser que les écrits qui manifestent le rapport au savoir valorisé dans l'école, permettent d'obtenir de meilleures notes, donc de meilleures orientations. Ces orientations permettent d'accéder à un plus grand nombre d'opportunités dans l'offre des formations post baccalauréat et donc, une plus forte chance d'accès aux formations les plus valorisées socialement. Il ne s'agit pas d'avancer que chacun doit accéder à toutes les formations mais que chacun devrait pouvoir y accéder, s'il le souhaite. Il s'agit aussi de dire que chacun doit pouvoir apprendre à exercer son jugement et décider de sa propre vie en toute liberté.

Le fait qu'une part des élèves ne produisent pas ce qui est visé dans les programmes, les empêche d'accéder au caractère émancipateur des enjeux cognitifs et langagiers de ces situations scolaires d'écriture. C'est certainement dans cette mesure que se situe le véritable rapport de domination et le véritable défi qui se joue dans l'école sur les élèves issus des milieux populaires en difficulté.

Nous concluons que la réponse à la problématique de départ, « *les écrits scolaires*

des élèves raccrocheurs issus des milieux populaires, en fin de niveau secondaire, ayant été en difficulté scolaire, qui veulent devenir élèves, qui veulent avoir le baccalauréat et apprendre sont-ils porteurs des effets d'une scolarisation socialement différenciatrice dans des situations scolaires écrites faisant appel à la mobilisation de savoirs scolaires et non scolaires et s'appuyant sur une activité cognitive et langagière d'élaboration ? », est que tous les écrits scolaires étudiés ne sont pas les produits d'une activité langagière et cognitive telle que le discours s'appuie sur la mobilisation des savoirs scolaires pour penser la situation en jeu. Nous pensons que, d'une part, la manière dont les élèves les plus en difficulté identifient la nature des écrits scolaires à produire et, d'autre part, la manière dont ils rendent responsable leur manque d'implication comme étant la source de leurs difficultés dans ces exercices, masquent la nature de leurs difficultés. Notre analyse met en évidence que c'est **la mobilisation et le tissage des savoirs, les siens et ceux des autres, pour étudier des situations et/ou des phénomènes dans les écrits scolaires et dans des formes langagières qui sont celles du discours d'élaboration, qui sont sources de difficulté.**

Pour rappel, trois groupes d'écrits ont été distingués à la suite de l'analyse. La nature des registres mobilisés dans ces différentes productions sous-tend la nature du discours produit. Les productions des élèves sont analysées en tant que relevant de l'interaction des registres culturel, symbolique identitaire et cognitif mobilisés.

- *Les productions relevant d'un discours d'effectuation de la tâche* sont celles dont le contenu est le moins développé en termes de discours, de références explicites, d'analyse du phénomène questionné, de formes langagières rendant compte et portant l'activité cognitive. Ils sont écrits dans des formes le plus souvent génériques. Dans le contexte scolaire contemporain, ces écrits produits ne sont pas significatifs de l'activité cognitive et langagière visée, dans les programmes, ce qui pose un véritable problème. En effet, cela est dommageable car l'écriture permet aussi l'appropriation des savoirs. Dans les entretiens, ces élèves montrent qu'ils ne savent pas que ces écrits servent à penser, à réfléchir, à raisonner avec les savoirs scolaires.

- *Les productions relevant d'un discours en recherche de conformité* sont celles qui s'inscrivent dans l'application de cadres formels, la restitution de savoirs appris, dans l'identification et l'organisation des éléments recueillis, que l'élève mobilise pour répondre à la question posée. L'analyse du phénomène, la réponse à la ou aux questions posées, sont réalisées à partir d'exemples, essentiellement de descriptions, rarement d'explications, quelquefois à caractère généralisant. En entretien, les élèves disent qu'ils ne savent pas comment procéder pour utiliser ce qu'ils savent, ce qu'ils ont appris pour produire les écrits scolaires. C'est pourquoi cela justifie la dénomination de ces discours comme étant en recherche de conformité sociale c'est-à-dire d'une conformité aux attentes et non en termes de rapport à ce que le savoir permettrait de comprendre et d'argumenter. Nous pouvons remarquer que les propos de ces élèves, font abstraction des savoirs qui sont étudiés en cours. Cette absence peut être due au manque, à la faible fréquence de la mise en relation explicite lors des enseignements entre questionnement, situation de travail, contenu des leçons et savoirs.

De plus, les contenus des entretiens nous amènent à dire que les écrits de ces deux groupes, de manière plus marquée pour le premier, sont porteurs d'une dimension affective qui vient perturber le registre cognitif. L'attention que ces élèves manifestent à la relation enseignants-élèves, l'analyse qu'ils font de leurs difficultés, des raisons qui ont mené à leur décrochage et de celles qui permettent leur rattrapage nous conduisent à l'affirmer.

- *Les productions relevant d'un discours d'émancipation* sont celles qui portent une réflexion argumentée, cohérente et organisée, dans des formes langagières généralisantes. Ce sont celles qui, pour analyser un phénomène, manifestent des mises en relation, en discussion entre les informations contenues dans les documents le cas échéant, et savoirs scolaires, dans une moindre mesure. Les productions sont des argumentations, elles témoignent d'une activité de questionnement dans une attitude que nous avons nommée attitude épistémique. L'élève sujet et auteur est présent dans la production.

Seuls les écrits du dernier groupe sont définis comme des écrits d'élaboration.

Les écrits scolaires étudiés dans cette recherche s'appuient, sollicitent l'activation de l'ensemble des registres évoqués ci-dessus, (Bautier et Rayou, 2013). L'étude des écrits montre que les registres s'alimentent dans une relation conçue comme systémique. Nous voulons dire **que c'est la conjugaison de tous les registres qui permet la production d'un discours répondant à un questionnement à l'aide des savoirs**. Dans l'écriture, chacun de ces éléments contribue, en même temps qu'il en est nourri, à la production du discours d'élaboration de l'élève. Ces écrits atteignent les objectifs fixés par l'école lorsque :

- Le registre culturel mobilisé est celui des savoirs scolaires et non scolaires, utiles à la production de l'argument, dans la forme scolaire relative au domaine disciplinaire en question ;

- Le registre symbolique identitaire est celui de l'élève-auteur en travail d'élaboration.

- Le registre cognitif est celui de la mobilisation des savoirs pour réfléchir à la question dans une mise en relation entre la question posée, les savoirs, les phénomènes étudiés, et éventuellement les sources proposées au service d'une argumentation.

- Les formes langagières sont généralisantes. Elles soutiennent et permettent l'activité cognitive et langagière d'élaboration.

Ce chapitre de conclusion est l'occasion de s'attarder sur le rôle que joue le registre symbolique identitaire mobilisé dans les discours dans l'évocation du travail scolaire et du raccrochage. Les écrits ne comportent pas ou rarement de formes particularistes. Les raccrocheurs se pensent comme élèves, écrivent en élèves et non pas en "jeunes". La recherche d'émancipation sociale par le diplôme que les raccrocheurs envisagent comme le sésame qui leur offrira la possibilité de choisir une orientation dans le supérieur, joue très certainement un rôle d'amorce dans la rescolarisation, dans la mise au travail. Leurs discours sont évocateurs, pour la quasi-totalité **de ce que nous appellerons les effets du processus de**

raccrochage dans le passage de l'évocation du "Eux contre nous"¹³⁶ pour évoquer ce qui a précédé le décrochage au "eux et nous" qui est en cours d'élaboration pour certains¹³⁷ et plus présent pour d'autres¹³⁸:

F : "(Au X), t'as plus d'autonomie et le X m'a rendu cette autonomie et cette initiative. Je sais pas comment dire... on va dire que c'est nous qui dirigeons la barque du X. C'est tout le monde tous on est reconnu en tant que personne pouvant donner son avis on arrive toujours à être entendu."

Le "eux" recouvre tout à la fois l'École, le monde enseignant, le travail scolaire et les contenus d'apprentissage. Les discours font référence à l'évolution de la manière dont le raccrocheur se perçoit en tant qu'élève dans et à l'école. Cette évolution est initiée par l'envie du retour en scolarité et rendue possible, voire mise en œuvre, par les éléments caractéristiques de la structure. Cependant, la seule volonté de changement ne suffit pas à faire réussir tous les élèves, scolairement parlant, dans la production des écrits qui ont été étudiés ici, à les amener à comprendre ce qui est attendu implicitement qu'ils réalisent dans les situations étudiées, c'est-à-dire ce que recouvre l'activité de raisonnement fondée sur les savoirs. La volonté de raccrocher, la motivation de chacun ne suffisent pas à tous pour lever des obstacles dont la nature est ignorée.

L'analyse des registres et des formes langagières mobilisés montre que les deux productions non scolaires sont porteuses d'un discours qui n'était pas présent dans les écrits scolaires¹³⁹ c'est-à-dire que ces productions y compris celles des élèves qui restent les plus en difficulté pour produire et rendre compte de leur réflexion à l'écrit, sont significatives des manières de faire et de dire qui témoignent, d'une reconfiguration de l'expérience scolaire et extrascolaire pour en faire un objet de connaissance (même si tous les écrits ne le réalisent pas sur la totalité du discours), d'une activité cognitive et langagière qui n'était pas lisible dans ces dimensions dans les écrits scolaires, excepté pour le troisième des groupes étudiés. Les élèves de ce groupe sont dans un discours d'émancipation à l'oral, comme à l'écrit.

¹³⁶ Bonnéry S. (2006) La question de « l'ethnicité » dans l'École : essai de reconstruction du problème, *Sociétés et jeunesse en difficulté*, n°1, Printemps 2006 ;

¹³⁷ Les discours des deux premiers groupes, le deuxième dans une moindre mesure.

¹³⁸ Les discours des deux derniers groupes, le deuxième dans une moindre mesure.

¹³⁹ D'autant plus, que les écrits personnels sont tous des premiers jets.

Ces productions personnelles non scolaires sont, nous l'avons montré dans le chapitre précédent, porteuses des effets des pratiques scolaires dans le cadre utilisé, (Penloup, 2003). Nous les voyons dans **les formes langagières mobilisées par les élèves, dans les mises en relation effectuées pour un certain nombre et enfin dans le rapport épistémique au savoir qui est lisible dans la réflexion** pour ceux dont le discours oral et quelquefois écrit, est porteur d'un discours d'émancipation par les savoirs. L'analyse des écrits personnels et des entretiens, produits par ces mêmes élèves, montre qu'ils sont porteurs de formes généralisantes. Les élèves qui écrivent difficilement, produisent un discours à l'oral qui met à distance l'expérience pour dire ce qui fait raccrochage et argumenter leur propos. Rappelons que parmi les élèves qui sont moins en difficulté dans les écrits scolaires, certains mobilisent des concepts, des savoirs scolaires pour analyser leur vécu que ce soit dans l'écrit personnel ou dans l'entretien. Ces discours sont le fruit d'une réflexion **sur leur parcours, sur les activités scolaires étudiées et sur l'École** aussi peut être de manière plus générale. Ces discours permettent alors de développer une manière de penser et de voir sans souci de conformité scolaire et, de manière paradoxale pour l'écrit personnel et pour certains, en recourant au cadre formel scolaire.

Le regard porté par l'élève est construit avec les registres cognitif et culturel du questionnement de ce qui fait raccrochage. Pour la plupart, **les expériences constituées dans et à partir de sa propre histoire sont analysées pour penser ce qui favorise le raccrochage**. Et cela alors même que le libellé de la question ne demandait pas explicitement d'expliquer comment le raccrochage était possible. Dans un deuxième temps, nous voulons mieux comprendre comment, dans les activités écrites scolaires étudiées, les pratiques langagières influencent et dans quelle mesure les productions écrites des élèves issus des milieux populaires en difficulté en restent imprégnées.

8.2 PRATIQUES LANGAGIÈRES ET ÉCRITS SCOLAIRES DIFFERENCIÉS

Dans les écrits scolaires, les élèves du premier groupe, ceux qui ont été les plus en difficulté dans leur parcours scolaire avant le décrochage et souvent de manière précoce, se confrontent, à nouveau ?, à la difficulté de l'activité scolaire d'écriture. Ces discours montrent que les élèves mobilisent le registre scolaire du discours écrit du moins dans la formulation. L'analyse du contenu des entretiens montre à la fois que l'élève a compris plus de choses que ce dont l'écrit est porteur, mais aussi qu'il ne sait pas que c'est cette activité cognitive et langagière d'élaboration qui est attendue dans cet écrit y compris à partir des commentaires de l'enseignant. C'est un point important.

Quand il est demandé à M : *"On peut aller chercher où les arguments ? Par exemple, si on se rapporte à la dissertation sur "into the wild" que veut-elle dire quand elle te demande de généraliser ?*

M: Que je me ... je me recentre sur une généralité c'est ça non ? Que je mette pas un peu ce qui vient de moi ?

S: Si on dit monter en généralité ça veut dire quoi tu crois ? (geste de prendre du surplomb...)

M: En fait je sais pas."

C'est donc la question des pratiques langagières scolaires, de l'activité cognitive qu'elles recouvrent, du sens de cette activité qui est au centre de nos conclusions. Les pratiques langagières non scolaires dont sont tributaires les écrits des élèves influencent le rapport aux activités scolaires d'écriture, le registre symbolique identitaire mobilisé dans l'écrit mais aussi la compréhension que les élèves ont des remarques et corrections. Ce qui est un obstacle à la progression et à l'amélioration des manières de faire de ces mêmes élèves et aggrave certainement leurs difficultés, en tous les cas, ne leur permet pas d'y remédier puisque ces corrections sont porteuses de discours qui s'appuient sur des savoirs et des manières de dire non socialement partagés. La nature de la relance que nous avons proposée lors de l'entretien, montre aussi combien la formulation des aides proposées réclame des précautions et de la préparation pour les enseignants, ce qui est une tâche ardue et réclame une formation.

Nous allons maintenant reprendre, en trois points, les éléments conclusifs des analyses en distinguant ce qui caractérise la demande scolaire et la production des élèves.

8.2.1. Écrits longs, une pratique langagière scolaire non partagée

L'écrit scolaire s'appuie sur une activité de questionnement au cœur et à la suite de laquelle il s'agit d'examiner une proposition après en avoir tiré une problématique à laquelle il s'agit de répondre, de manière argumentée et construite. L'écrit repose sur l'intention de discours que l'élève conçoit en même temps que le discours se forme et produit cette intention dans l'élaboration. Elle **porte une dimension de subjectivation dans la mesure où le sujet se fait pensant en pensant.**

Les productions et les discours des élèves montrent qu'ils se centrent sur le plan, les parties à construire, les activités et les consignes de travail les y amènent certainement. Ils appliquent une forme de recette comme si *"la démarche réflexive y était stérilisée par des plans a priori qui figent les positions."*, (p.78, Rayou, 2002). Si le cadre de la réalisation formelle a un intérêt, si la mise en dialectique de propositions contradictoires sont une source de réflexion, il est moins sûr qu'ils génèrent une réflexion. La focalisation des élèves sur la tâche formelle leur dissimule l'activité cognitive et langagière à mettre en œuvre ou tout du moins ne les y conduit pas de facto. La production de la problématique est rare, nous l'avons déjà évoqué¹⁴⁰. La focalisation sur le cadre formel d'écriture met en difficulté des élèves qui, par ailleurs dans les écrits non scolaires et/ou dans les entretiens, mobilisent des savoirs pour penser voire pour se penser¹⁴¹.

Nous pensons que l'exercice de l'activité cognitive et langagière, portant sur la conception de raisonnements différents qui répondraient à une même question ou affirmation, pourrait décentrer l'attention que les élèves portent, avant tout, à la réalisation des différentes parties du plan, vers le questionnement que l'activité cherche à stimuler.

Dans ces écrits, les élèves mobilisent le registre de l'expérience personnelle, l'expérience ordinaire de la vie vécue, l'expérience de la condition humaine. Le plus souvent il s'agit d'affirmations, d'exemples énumérés, quelquefois d'un

¹⁴⁰ Rayou P. (2002) parle de "mime de la forme philosophique", nous pensons que cette qualification peut s'étendre à un certain nombre des écrits longs que nous avons analysés. Les élèves produisant l'écrit demandé à partir de ce qui leur a été explicitement demandé.

¹⁴¹ Nous l'avons vu avec l'exemple de l'entretien de Li.

questionnement. L'activité cognitive et langagière est celle de la généralisation, au mieux, de cette expérience. Nous avons vu dans les entretiens et les écrits non scolaires que la plupart des élèves parviennent à mettre à distance, à analyser le raccrochage mais très peu le conceptualisent. Nous avons vu aussi qu'un petit nombre parvient à analyser, à objectiver l'expérience du raccrochage avec des savoirs.

Les dissertations des élèves les plus en difficulté montrent qu'ils peuvent mettre en œuvre l'activité cognitive de mise à distance, tout du moins certains commencent-ils, mais la rédaction de ces types d'écrit ne les amène pas à manipuler les savoirs scolaires alors que, justement, elle devrait pouvoir permettre cela.

La mise à distance est l'apprentissage du déplacement de soi en tant que personne vivant telle situation scolaire ou extra-scolaire, vers celle de sujet pensant, apprenant et prenant plaisir à penser en observant, discutant la question posée, en la "triturer" avec les premières impressions, pensées qui en émergent et avec des savoirs qui permettraient de la comprendre dans différentes dimensions. Ce tissage entre ce que l'élève a et est en lui-même, et l'altérité que constituent les savoirs théoriques, les textes des autres, est à la fois réservoir de développement potentiel et de conflictualité sociale. En effet, la possibilité de prendre en compte la pensée des autres et de construire, avec la sienne propre, une polyphonie, repose sur la nécessaire prise en compte de ce qu'est l'individu, de sa perception de lui-même, afin que ce qui s'apparente à une transformation de soi en tant que sujet ne soit pas perçu comme dangereux ou impossible. C'est ce qui fait que cette activité est complexe et difficile à mettre en œuvre. Elle est "normalement" difficile parce qu'écrire est un exercice complexe, mais encore plus parce qu'écrire est un acte social qui repose sur une pratique langagière non partagée qui doit faire l'objet d'un apprentissage. Nous avons vu que c'est seulement, pour les élèves les plus en difficulté, dans le cadre des échanges et des relances à l'oral qu'ils réalisent des discours qui expliquent et argumentent, même si cela reste ponctuel.

Les activités d'écriture scolaire peuvent conduire les élèves vers l'activité d'élaboration si elles les entraînent à la conceptualisation de leur propre vécu, à la compréhension de phénomènes avec les savoirs. De plus, cette activité langagière d'écriture leur permet alors de s'approprier à la fois les notions qu'il s'agit de

comprendre, le vocabulaire spécifique, rattaché à ces notions, qui est très lié aux formes écrites d'élaboration, parce que le vocabulaire est celui des savoirs, et enfin, les formes langagières qui permettent le tissage entre ces différentes composantes dans l'acte de penser.

Si les pratiques scolaires d'écriture s'appuyant sur les pratiques langagières génèrent des parcours scolaires à plusieurs vitesses, elles peuvent être des lieux d'élaboration de la pensée et de soi quand elles sont pensées dans la difficulté qu'elles revêtent et le nécessaire apprentissage qu'elles supposent.

Si ces difficultés sont inhérentes à tout travail d'élaboration, nous faisons, à la suite de l'étude des écrits rédigés à partir de documents, les mêmes constats auxquels s'ajoutent d'autres complications.

8.2.2 Écrits à partir de situations de travail, des effets de cumul

Travailler sur des supports, des documents caractérisés par leur discontinuité et leur complexité, voire leur nombre, s'inscrit, nous l'avons montré, dans une conception de l'activité de l'élève sollicitant, dans et à la suite de la question posée, un travail de recherche et la construction d'un discours d'élaboration. Or, le traitement littéraire des sujets proposés est rendu difficile pour plusieurs raisons:

. La compréhension des contenus des documents va bien au-delà de l'identification et du prélèvement d'indices et d'information. Elle s'appuie sur la décontextualisation des savoirs, travaillés par ailleurs, pour traiter les informations contenues dans les documents, de manière à saisir la portée, la mise en dialectique que leur coexistence suppose ainsi que le sens qui les réunit. Nous avons vu que les écrits les plus réussis de ce point de vue, sont ceux qui s'appuient sur les savoirs scolaires, qui permettent une analyse fine voire critique des documents, y compris parfois en intégrant des savoirs reliés à un autre domaine disciplinaire voire non scolaire dans le discours.

. La mobilisation des savoirs pour traiter, hiérarchiser, questionner les contenus des documents, au demeurant souvent complexes et nombreux, est une

activité de compréhension qui se double de la difficulté de réaliser une dissertation en un écrit cohérent, ce qui, nous venons de le montrer dans la section précédente, est une activité qui ne va pas de soi.

. Ces éléments sont d'autant plus significatifs de la difficulté de cet exercice que, nous l'avons vu, les élèves produisent des écrits à partir de ces supports en mettant en œuvre une activité cognitive et langagière qui est sous dimensionnée par rapport à ce qui est visé. Si les documents présentent l'intérêt de focaliser l'attention des élèves, stimulent leur mémoire dans le champ concerné, les amènent à réemployer les éléments de lexique qui permettent d'évoquer les phénomènes en question, les élèves ne produisent des écrits de réflexion qu'à partir du moment où ils font le lien entre document composite, questionnement et savoirs.

En effet, il ne suffit pas que les élèves identifient, disent, reprennent les propos des documents ; Or, c'est un des effets de paradoxe de ces écrits : ils sollicitent la mise en œuvre de compétences de haut niveau mais autorisent une activité cognitive et langagière sous dimensionnée, constituant de fait un leurre pour les élèves et pour les enseignants, dans une certaine mesure. Les élèves répétant des propos abstraits, des concepts, ne nous disent pas qu'ils en maîtrisent le sens et la force épistémique. Alors que dire quand ces savoirs sont absents des discours ?

Au final, c'est donc bien écrire avec des savoirs qui est au centre de la difficulté scolaire des élèves issus des milieux populaires dans la production d'écrit scolaire. Les situations de travail contemporain rendent difficilement accessible cet objectif, en taisent les enjeux, voire autorisent à travailler a minima, ce qui entraîne des difficultés chez les élèves qui, par ailleurs, montrent, pour certains, qu'ils peuvent commencer à produire un discours d'élaboration.

8.2.3 Conclusion des analyses

L'analyse des données montre que ces écrits scolaires sont de nature différenciée scolairement parlant, du fait des effets conjoints entre les modes

de socialisation, conséquemment des orientations socio cognitives des élèves, et les situations scolaires étudiées. Les situations de travail proposées ayant un caractère implicite (la nature des consignes de travail, des remarques formulées sur les copies étant peu explicites pour les élèves), ceux qui sont les plus en difficulté n'apprennent pas à écrire avec des savoirs, à tisser leur propre écriture avec celle des auteurs et répondent parfois aux questions de manière minimale. **Ces résultats nous permettent d'expliquer en quoi le système scolaire contribue à et aggrave les inégalités sociales d'apprentissage, dans le domaine des écrits scolaires.**

Premièrement, parce que la nature et la raison des difficultés que génère l'activité d'écriture demandée restent cachées, dans la logique d'un système d'enseignement tel qu'il a été envisagé par Bourdieu il y a cinquante ans¹⁴² et au final amènent les élèves à avoir une conception d'eux-mêmes comme étant responsables de leur échec, le plus souvent, ou comme victimes de l'indifférence de l'École.

Deuxièmement, ces demandes et attentes scolaires qui ne sont pas enseignées sont aujourd'hui présentes très tôt dans la scolarité, elles mettent ainsi en difficulté les élèves qui n'ont pas construit ces modes de rapport au monde, ces manières de dire et de faire dans leurs socialisations familiales. Cela montre aussi que la confrontation répétée ne suffit pas à l'appropriation de ces manières de faire et de dire.

Troisièmement, les situations proposées aux élèves, l'étude des écrits à partir de documents le montre bien, leur permettent de travailler a minima, de produire un écrit qui cite les contenus de ces documents dans le discours. Alors que ces situations, représentatives des évolutions curriculaires, sont d'une grande difficulté en ce qu'elles vont au-delà de l'exercice déjà complexe de la dissertation sans document d'appui. C'est-à-dire qu'elles nécessitent le tissage entre documents, savoirs scolaires et activité de questionnement. L'étude des écrits et des entretiens du troisième groupe montre bien la complexité de l'exercice, son

¹⁴² Nous l'avons déjà dit plus haut : ce que Bourdieu et Passeron attribuaient à l'Université peut être aujourd'hui attribué à l'enseignement primaire.

exigence et le temps nécessaire pour s'approprier les contenus des documents.

Quatrièmement, les élèves dont les écrits ne parviennent pas à atteindre l'objectif de penser avec des savoirs sont maintenus à distance de la maîtrise de ces manières de dire et de faire parce que justement c'est dans l'écriture que l'appropriation, l'internalisation de ces mêmes savoirs s'opèrent.

Les élèves dont les écrits ne sont pas des écrits d'élaboration ont donc une probabilité faible de penser et de se faire penser avec les savoirs scolaires dans les exercices analysés, alors que, par ailleurs, ils approchent ou réalisent, pour certains dans les écrits non scolaires, mais plus largement, dans les échanges à l'oral, la mise à distance, la décontextualisation de certains de ces savoirs scolaires.

Au final, les écrits scolaires que nous avons étudiés sont très différenciateurs socialement et scolairement parlant parce qu'ils s'appuient sur les pratiques langagières des élèves alors que ces pratiques sont des pratiques sociales, des construits sociaux et donc porteurs d'une dimension socialement différenciatrice dans les apprentissages effectués si elles ne font pas l'objet d'un apprentissage. Car c'est à partir de ces pratiques que les élèves interprètent les situations et produisent les écrits scolaires, dans un système qui n'enseigne pas ce qu'il réclame. Ces situations scolaires laissent alors jouer à plein régime un cognitif social agissant qui pénalise les élèves des milieux populaires en difficulté.

De plus, dans la société contemporaine largement littératisée, qui est celle à laquelle ces élèves appartiennent, la maîtrise des compétences qui amènent la mobilisation des savoirs pour penser est alors socialement différenciée, si elle n'est pas explicitement travaillée ou tout du moins si tout n'est pas fait pour que les élèves comprennent les attentes de l'école contemporaine. C'est dans cette mesure que se situe au moins une part des conditions de la difficulté scolaire relatives aux écrits scolaires. Alors cette domination se mue en domination sociale au cœur d'une école dont les fondements affirment l'égalité de tous dans l'exercice du jugement et de l'esprit critique. **Si ces deux objectifs de l'École républicaine sont atteints dans le troisième groupe d'écrits scolaires, il n'en est pas moins vrai que la**

sélection scolaire et l'offre des filières les plus valorisées socialement donne à cet exercice écrit un fort pouvoir de sélection.

3. UNE ÉTUDE DE CAS : LE CHOIX DU RENONCEMENT

Parmi les élèves rencontrés qui ont été et restent en difficulté, nous voudrions nous arrêter sur deux d'entre eux et plus spécifiquement encore sur le cas de l'un d'eux. L'un comme l'autre ont été orientés tôt dans leur scolarité, l'un, l'élève P, en début de collège en SEGPA et l'autre, l'élève Ma, en 3^{ème} DP6 qui peut être décrite comme une classe de préprofessionnalisation. Leurs difficultés scolaires actuelles sont importantes, leurs écrits scolaires, quand ils les réalisent, ce qui est rare, ne sont pas réussis. La volonté de se rescolariser est présente dans leurs propos.

Le premier a abandonné sa scolarité en fin d'année, pour travailler comme danseur dans une troupe de professionnels. Le deuxième s'est orienté vers des études de théâtre.

Nous choisissons de nous attarder sur les propos de Ma car l'étude de son discours éclaire différents aspects.

Après le collège, il a été orienté en CAP, dans une filière qu'il n'a pas vraiment choisie. Il dit qu'il s'y ennuyait, il ne s'est pas présenté à l'examen et a ensuite été engagé dans l'entreprise qui employait son père. Et c'est là, selon ses propres mots, que le processus de transformation (sociale ?) s'est enclenché. Les extraits suivants de l'entretien apportent un éclairage sur ce que nous identifions comme des marqueurs des différentes tensions qu'il éprouve ou a éprouvées jusqu'au départ de la structure.

De l'expérience du milieu du travail, du refus d'une autorité perçue comme illégitime à " je voux mieux que cela" :

" En fait c'est l'usine qui m'a perturbé ! Et je parlais beaucoup avec mon père. Mon père il a été à l'usine il a été ouvrier pendant 30 ans ! Et quand j'ai travaillé à l'usine j'aimais pas du tout comme on me parlait, le travail qu'il fallait faire, et je me disais...! Un contre maître il me disait fais ça fais ci, je faisais le travail de merde et lui le travail qui était bien et ça ça m'énervait ! Et après je me posais plus en plus de questions, tu cogites, au début j'étais au

chômage, parce que j'étais au chômage avant d'être à l'usine. Et je me disais je ne vais pas finir comme ça comme mon père, travailler à l'usine."

De "je veux mieux que cela à la quête de savoirs :

"Ouais et après je voulais mais vraiment reprendre l'école pour avoir du savoir, avoir des connaissances, pas être un con fini, faire bêtement les trucs que l'autre il te dit...Ouais voilà j'ai vraiment envie d'apprendre. Ben, que je me suis rendu compte comment dire, après que je me suis mis beaucoup à lire. Je m'évadais de ce monde-là parce que c'était loin de moi parce que j'étais un peu enfermé moi aussi avec mes parents. C'est une autre culture en fait on a une autre culture en fait que celle tu vois (...) (éloignée de) de la société de maintenant ? C'est un peu... J'essayais de trouver autre chose en fait. Ou j'avais une autre vision du monde, ça a changé ma vision du monde que j'ai encore maintenant..."

En fait c'est pas juste lire c'est pas juste lire des livres, je regardais beaucoup de gens parler, des philosophes comme Tarik Ramadan, comme les philosophes qui parlaient et qui connaissaient beaucoup de choses et c'est ça qui m'a donné envie et bien d'autres."

Apprendre et devenir un autre, expérimenter d'autres manières de faire et de dire

"Oui et c'est aussi par rapport aux fréquentations, j'avais pas les mêmes fréquentations avant que maintenant. Pendant les un an c'est là (pendant l'année de décrochage). Je voulais tellement découvrir plein de choses, machin machin, que, sur un coup de tête, avec l'argent que j'avais gagné à l'usine, je suis parti aux vacances aux US pour me faire plaisir en fait et j'ai rejoint un groupe en fait vous avez déjà fait ça non ? C'était un circuit. Et j'ai rencontré beaucoup de personnes différentes et j'ai appris beaucoup avec ces gens-là. Totalement différents de mon univers... Ce n'étaient pas les mêmes fréquentations que d'habitude (c'est-à-dire,) des mecs qui z'ont arrêté l'école à 15 ans pour faire maçon, gagner de l'argent direct, qui fument et vendent de la drogue, je les ai encore ces amis mais j'ai d'autres amis : qui sont journalistes, qui ont fait sciences po, qui ont fait des études je suis complètement dans deux mondes. Oui mais je suis dans des mondes différents et quand je suis avec les vendeurs de shit je parle en vendeur de shit, quand je suis avec un gars qu'a fait sciences po, j'essaie..."

Les tensions générées entre des univers sociaux différents :

"Mais (mes parents) ils ont du mal à apprendre maintenant quand j'essaie de leur parler des trucs qu'on apprend en cours ici ben tu vois ils disent on est trop vieux tu vois ils se ferment ils se mettent des barrières...Tu vois ça m'énerve j'ai envie de les secouer ils dorment. (...) C'est ce que je dis à A, ma prof de français je suis dans deux mondes différents. C'est dur ! Totalement différents ! De mon univers..."

La violence de ce qui est vécu intériorisé dans les situations scolaires

Non c'est cette année-là, je pense. (...) Quand j'ai repris l'école et que j'ai commencé à apprendre des choses, je me sentais encore plus con que quand j'étais...

C'est une impression mais je ne la comprends pas. Ben dans la façon de m'exprimer, je m'exprimais mieux avant que maintenant que je suis en cours. (...)

Oh non. Je galère à mort. En même temps, c'est pour ça que je suis allé en L, parce que je galère à parler, je galère avec les mots. Non, je galère vraiment et donc je veux vraiment apprendre à bien parler. C'est dans l'écriture...

Jusqu'au choix du renoncement pour se construire un autre projet moins violent d'un point de vue symbolique ?

"Mon projet ? Eh ben, l'année prochaine je vais partir sur PARIS, pour faire un DAUE et parce que j'ai passé une audition pour faire du théâtre dans un cours d'art dramatique et j'ai été pris...dans une école française renommée."

Ma ne se trouve pas à sa place, ni au collège ni à l'usine. Nous voyons sa quête comme une volonté d'émancipation, de recherche d'un autre avenir, d'un autre univers de référence que celle de la condition d'ouvrier. Il y est encouragé par son père. Celui-ci a d'ailleurs quitté cet emploi pour créer un garage avec son gendre, ce qu'il regrette car, dit-il, cela lui cause beaucoup de soucis. Ma ne comprend pas que son père puisse préférer sa condition d'ouvrier à celle de patron associé.

Sa rencontre avec les livres, comme il le précise, au-delà des aspects religieux, il le mentionne aussi, lui a ouvert d'autres horizons à désirer. Sa rencontre avec des gens d'autres milieux sociaux, d'autres manières de faire, de dire, a dessiné une autre vie à laquelle il prétend. Il voulait passer le bac pour se construire une autre histoire. Il a préféré prendre un autre chemin. Nous voyons trois raisons, au moins, à son départ que nous qualifions de renoncement :

D'une part, la difficulté à être assidu, à réaliser et à réussir le travail scolaire lui renvoie certainement l'impossibilité d'y parvenir et l'attribution de cette difficulté à sa propre incapacité à se mettre au travail. Les difficultés qu'il dit éprouver à réussir à parler et à écrire à l'école, sont les marques d'un obstacle à la réalisation de son projet : *"je voulais mais vraiment reprendre l'école pour avoir du savoir, avoir des connaissances pas être un con fini, faire bêtement les trucs que l'autre il te dit..."*. Ma est en difficulté, scolairement, nous l'avons vu dans l'analyse de l'écrit

dans le chapitre 6 ;

D'autre part, la tension qu'il exprime entre les différentes sphères, les différents univers sociaux qu'il fréquente, entre ces différentes facettes de lui-même, la présence de cet autre lui-même qu'il peut potentiellement devenir, sont difficiles à vivre d'un point de vue social et symbolique. Cela génère un conflit intérieur important pour lui-même qui peut être l'incarnation d'un conflit dont l'origine est d'abord sociale, ce qu'il dit bien par ailleurs.

Enfin, la difficulté à faire reconnaître par sa famille, ce qui le constitue et le passionne à la fois, le met dans une situation de conflit de loyauté.

Nous pensons qu'il fait le choix du renoncement pour se libérer des tensions qu'exercent sur lui ses difficultés à réussir scolairement et à se construire une légitimité familiale et scolaire. Nous analysons sa volonté d'étudier le théâtre comme le résultat de la difficulté, de l'impossibilité pour lui, de s'inscrire dans le champ scolaire. Son inscription dans le champ scolaire, en tant que champ social différencié d'un point de vue culturel et symbolique de celui de son milieu d'origine, génère des tensions qui amènent la rupture. Cette rupture se fait au prix d'un renoncement à la scolarité telle qu'il l'envisageait dans le raccrochage, comme le résultat d'un conflit de loyauté qui l'amène à réaliser sa transformation dans un champ moins violent, symboliquement parlant. Mais ce renoncement se fait aussi dans une mesure créative c'est-à-dire qu'il renonce, temporairement ?, à la scolarité pour construire un projet qui lui permet d'être autre et, peut-être, toutes ces autres facettes de lui-même. Il choisit un avenir qui, on peut le supposer, lui a été rendu possible par la mise en scène de soi que lui ont offert les ateliers de théâtre. Les activités qu'il a pratiquées dans l'atelier de théâtre l'ont amené à découvrir un autre univers. L'image qu'il s'y est construite lui a permis de tenter le concours d'entrée dans un cours parisien et de le réussir. Son raccrochage à défaut d'être scolaire (pour le moment) serait social et artistique. Ainsi, Ma poursuit son chemin et va "apprendre à parler" comme il le souhaitait mais d'une autre manière qu'au lycée. Nous avons choisi de nous arrêter sur cet exemple car il montre aussi que les choix des élèves se font dans les champs qu'ils envisagent à partir des socialisations, y compris, scolaires qu'ils vivent.

Si tous les élèves ne sont pas dans la même situation, il reste que les situations étudiées génèrent bien des difficultés pour écrire pour un certain nombre d'entre eux. Comment expliquer que ces situations scolaires se reproduisent dans un système scolaire qui a le souci de développer des ambitions sérieuses dans ses programmes ? Comment expliquer que ces situations persistent y compris dans des situations au cœur desquelles travaillent des enseignants volontaires et attentifs aux difficultés des élèves raccrocheurs?

D'autre part, au-delà des acquis scolaires, l'analyse des entretiens questionne la nature des échanges oraux dans la classe et les effets des usages langagiers dans les classes comme support de réflexion et d'élaboration du jugement pour tous les élèves, et, plus particulièrement encore, pour les élèves des milieux populaires et donc, par conséquent, questionne également la nature des échanges langagiers avec l'adulte enseignant et le groupe de pairs.

En questionnant la formation des enseignants, nous pourrions peut-être mieux saisir ce qui fait difficulté. Nous émettons l'hypothèse que les contenus de formation des enseignants ne les préparent pas suffisamment à constater que le rapport au langage et le rapport au savoir peuvent être socialement influencés.

QUATRIÈME PARTIE

CONCLUSION ET PERSPECTIVES : LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

À la suite des analyses menées, il est manifeste que le rapport au savoir scolaire, le rapport aux objets du monde, sur lesquels la production des écrits scolaires étudiés s'appuie, sont et restent socialement différenciés dans l'école contemporaine, pour les élèves qui sont les plus en difficulté. Nous avons montré que ce rapport s'appuie sur un rapport au langage qui conçoit le savoir comme un outil pour penser et, conjointement, dans un rapport à l'école où celle-ci est conçue comme le lieu où se déploient les conditions de l'exercice du jugement critique fondé sur un rapport épistémique au savoir.

Au-delà des discours visés dans les activités écrites, cette recherche met en évidence qu'il s'agit, au sein de l'école, de construire les conditions de cette mobilisation langagière et d'accompagner les élèves dans la construction de cette manière de se percevoir comme élève dans l'école. L'étude des écrits des élèves montre que ce qui fait effectivement difficulté est le rapport au savoir scolaire et au langage sur lesquels s'appuient ces productions scolaires, conçues comme des pratiques langagières spécifiques. Nous avons vu, dans l'analyse des données, que les écrits personnels et les entretiens sont porteurs de dimensions qui ne sont pas toujours présentes dans les écrits scolaires des mêmes élèves. Nous questionnons, alors, les liens qui pourraient exister entre ces productions non scolaires et la construction des écrits scolaires au sein même de la classe.

Dans le contexte scolaire contemporain, les élèves rencontrés, expliquent qu'ils ne comprennent pas ce qu'ils doivent mettre en œuvre à l'écrit, une fois que leur travail personnel d'apprentissage a été effectué. Alors c'est l'apprentissage de ce qui est sous-tendu par les programmes scolaires : "écrire, réfléchir avec des savoirs" dans les classes qui est questionné car, nous l'avons montré, **ce type d'activité d'écriture scolaire mobilise les registres culturel, cognitif et symbolique identitaire, qui sont ceux de la mobilisation des savoirs pour écrire, de la mise**

en relation de ces savoirs et des questions ou phénomènes proposés, par l'élève penseur. Nous concluons, aussi, à la suite de notre analyse, que nombre des situations étudiées, de consignes données, de commentaires écrits par les enseignants contribuent à ce que les écrits scolaires des élèves ne mettent pas en relation savoir et phénomène ou situation à étudier.

Nos conclusions sont en accord avec celles d'autres recherches et avec les contenus et orientations des programmes de 2015¹⁴³. Dans cette dernière partie conclusive, nous questionnerons plusieurs points : la nature de la formation des enseignants et les enjeux en milieu scolaire des échanges à l'oral.

¹⁴³ Bautier E. (2016). Et si l'enseignement de l'oral pouvait permettre de réduire les inégalités ? In Grandaty M. et Lafontaine L. (coord). "L'enseignement de l'oral à l'école", *Les dossiers des Sciences de l'Education*, 36, pp 109-129. Bouysse E. (2015). Le langage oral à l'école élémentaire. http://cache.media.education.gouv.fr/file/mdl/88/1/005-2015-05-22_conference_viviane_bouysse_mai_2015_674881.pdf

CHAPITRE 9 FORMATION DES ENSEIGNANTS, ORAL ET INÉGALITÉS SCOLAIRES À L'ÉCRIT

Nous considérons la nature des situations proposées dans les classes comme étant structurées à partir des compétences professionnelles des enseignants et de leurs représentations des difficultés des élèves, mais encore à partir de ce qu'ils ont à mettre en œuvre dans les contraintes des situations de travail qui sont les leurs. Questionner la nature de ces situations, s'interroger sur leur caractère peu explicite, sur la nature des questions posées aux élèves, oblige à interroger les contenus de formation qui amèneraient les enseignants à construire ces compétences. C'est, par conséquent, interroger les contenus qui structurent les formations initiale et continue des enseignants sur cette question de la production de discours écrit par les élèves. Il s'agit, pour nous, non pas d'étudier ces contenus de manière exhaustive mais de rechercher ce qui peut éclairer la nature des situations proposées et étudiées ici, et, tout particulièrement, leur caractère implicite comme de nombreux travaux ainsi que cette recherche le soulignent. Concernant notre travail, c'est le caractère implicite de la demande scolaire, concernant la mobilisation des savoirs pour écrire, qui est mise en évidence.

9.1 RÉFÉRENTIELS, PARCOURS DE FORMATION ET INÉGALITÉS SCOLAIRES

Nous avons écrit dans le chapitre 2 qu'historiquement l'institution scolaire et jusqu'à très récemment, a associé la difficulté, l'échec scolaire à des causes exogènes au système scolaire lui-même. Cette recherche, dans la suite des travaux desquels elle s'inscrit, confirme qu'au moins en ce qui concerne la production par les élèves des écrits d'élaboration, qu'il s'agirait plutôt de parler de difficulté scolaire si ce n'est créée au moins aggravée par la nature des situations de travail proposées, du fait

de la conjugaison des orientations socio cognitives des élèves issus des milieux populaires, des évolutions curriculaires dans l'école contemporaine et des effets de domination dont le système d'enseignement est le vecteur. Nous avons souligné que la compréhension des savoirs scolaires, quand elle fait l'objet d'un travail d'apprentissage dédié, et d'étayage important, comme c'est le cas pour les élèves rencontrés, permet aux élèves de comprendre les notions travaillées. Les situations de restitution des connaissances sont réussies pour la plupart. En revanche, nous avons montré aussi que pour ceux qui sont les plus en difficulté, la production des écrits d'élaboration reste un objet obscur. C'est donc bien le sens donné au savoir et aux situations scolaires, la mobilisation de ce savoir pour penser, se faire penser qui est ce qui pose problème aux élèves les plus en difficulté.

L'universitarisation de la formation des enseignants depuis le décret de 1990¹⁴⁴ lors de la création du corps des professeurs des écoles et le recrutement à bac plus trois puis bac plus cinq, ont influencé l'origine sociale de la population recrutée, (Charles et Cibois, 2010) ; Farges, 2011)¹⁴⁵. Cette évolution de l'origine sociale des enseignants est plus marquée pour les enseignants du premier degré. L'accès à l'université étant socialement différencié¹⁴⁶, la réussite dans les études supérieures¹⁴⁷ aussi, nous supposons que les enseignants recrutés depuis presque trente ans, ont des orientations socio cognitives qui peuvent, pour une part d'entre eux, être sensiblement différentes de celles des élèves issus des milieux populaires en difficulté. **De sorte que la formation des enseignants à la question des inégalités sociales d'apprentissage est de première importance.**

Nous avons, en effet, exploré dans le deuxième chapitre de cette thèse, la question des évolutions curriculaires¹⁴⁸ qui génèrent dans les activités scolaires des changements conséquents en termes d'activité cognitive et langagière induite, de dispositifs de travail, de situations d'apprentissage, de place de l'enseignant... L'impact de ces évolutions sur les apprentissages des élèves issus des milieux

¹⁴⁴ [Décret n° 90-680 du 01/08/1990](#)

¹⁴⁵ Le recrutement de certaines académies, comme Créteil, est moins marqué par cette évolution.

¹⁴⁶ http://media.education.gouv.fr/file/etat21/20/1/EE-2011-niveau-etudes-milieu-social_199201.pdf

¹⁴⁷ <http://www.cereq.fr/cereq/netdoc68.pdf>

¹⁴⁸ Bautier E. (2010). Art. Cit.

populaires¹⁴⁹, ayant été mis en évidence, nous nous intéressons donc à ce qui pourrait expliquer que les activités scolaires que nous avons étudiées ne fassent pas ou peu l'objet d'un enseignement explicite. En effet, nous pensons que l'universitarisation de la formation des enseignants devrait permettre de travailler cette question des inégalités sociales devant l'apprentissage au moyen de concepts empruntés à la sociologie de l'éducation, discipline qui a traité de ces questions. L'universitarisation devrait permettre aux professeurs des écoles de se familiariser avec les résultats des recherches scientifiques et de se les approprier.

La consultation de référentiels successifs de professeur des écoles, des PLC et PLP¹⁵⁰, des textes qui encadrent, sous-tendent la mise en œuvre de la formation initiale au sein des IUFM ou des ESPE¹⁵¹ font référence aux capacités que les enseignants doivent développer puis mobiliser pour proposer, adapter leur enseignement à l'adresse de **tous les élèves**. Il s'agit pour les professionnels, dans le texte de 1994 :

"d'identifier les obstacles que peuvent rencontrer les élèves, ceux notamment liés aux représentations et à une maîtrise insuffisante de la langue", de "concevoir des situations d'évaluation aux différents moments de l'apprentissage, c'est-à-dire établir les indices de réussite", "repérer les difficultés et les compétences individuelles", "d'analyser les résultats constatés et déterminer les causes des erreurs".

Celui de 2007 fait le point sur les dix compétences à maîtriser et considère que l'une d'entre elles, dont l'ambiguïté est importante, est :

"Prendre en compte la diversité des élèves".

Celui de 2013, qui a uniformisé les compétences sous la forme d'un référentiel commun à tous les personnels de l'éducation mentionne la nécessité de s'adresser à tous :

"Aider les élèves à développer leur esprit critique, à distinguer les savoirs des opinions ou des croyances, à savoir argumenter et à respecter la pensée des autres", à la connaissance des"

¹⁴⁹ Crinon J. et Rochex J.Y (2011) Op. Cit. ; Bautier E. et Rayou P. (2009) Op. Cit.

¹⁵⁰ BO n° 45 du 25071994, BO n°1 du 04012007, BO n°30 du 18072013.

¹⁵¹ Circulaire 2001-150 du 27 juillet 2001,

processus et mécanismes d'apprentissage en prenant en compte les apports de la recherche", à la "prise en compte de la diversité des élèves".

Il est évoqué explicitement, cette fois dans le référentiel spécifique aux enseignants des premier et second degrés,

"Différencier son enseignement en fonction des rythmes d'apprentissage et des besoins de chacun. Adapter son enseignement aux élèves à besoins éducatifs particuliers " et " Prendre en compte les préalables et les représentations sociales (genre, origine ethnique, socio-économique et culturelle) pour traiter les difficultés éventuelles dans l'accès aux connaissances", "Rendre explicites pour les élèves les objectifs visés et construire avec eux le sens des apprentissages".

La lecture de ces extraits montre un passage de l'implicite, voire du non perçu par le législateur, à un discours écrit explicitement référé, dans le dernier texte officiel datant de 2013, à ce qu'il s'agit d'identifier comme une source potentielle de difficulté d'apprentissage. Nous y repérons un passage de la perception de la difficulté de l'individu, à la référence à des critères plus sociologiques pour comprendre cette difficulté. Ce qui ne signifie pas que cette difficulté passe d'un statut exogène à un statut endogène à l'institution scolaire. Ce qui ne signifie pas non plus que cela génère, de facto, une autre manière d'enseigner. Cependant, la grille d'évaluation des professeurs stagiaires¹⁵², datant de 2015, ne reprend pas ce libellé et lui substitue la phrase :

"Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves".

Nous ne pouvons que le regretter. Ces prescriptions ne sont pas sans effets sur les contenus des formations initiale et continue des enseignants, puisque les centres de formation professionnelle, dépendants des universités aujourd'hui, s'adosent aux textes officiels, au référentiel professionnel, pour constituer leur maquette de parcours de formation qu'ils soumettent ensuite à l'approbation du Ministère. Nous émettons donc l'hypothèse que cet axe de formation n'est pas forcément priorisé

¹⁵² BO n°13 du 26032015

dans tous les centres de formation.

Outre le fait que cet axe n'est pas privilégié explicitement dans les prescriptions officielles, nous voyons trois raisons supplémentaires à leur absence des contenus de formation : la durée de la formation professionnelle des enseignants, la nature de la formation des formateurs enseignant en Espé et les contenus de formation.

En premier lieu, la formation professionnelle des enseignants, à proprement parler, est d'une durée d'une année, excepté la période de 2009 à 2012 pendant laquelle la formation professionnelle des enseignants a pris la forme d'une formation en alternance et privilégié en quelque sorte une forme d'accompagnement sur le terrain¹⁵³ au détriment de la formation professionnelle qui prévalait jusque-là, après le recrutement par concours. Les enseignants stagiaires sont recrutés au minimum à la fin de leur première année de master, le plus souvent avec un master 2. Ce niveau d'études, cinq années après le baccalauréat, ne correspond pas à une uniformisation des parcours. Si en 2016, les Espé préparent une part importante des enseignants qui réussissent, près de 50% des lauréats du CRPE et plus de 50% des lauréats du CAPES¹⁵⁴, n'ont pas reçu une formation spécifique, de type MEEF¹⁵⁵. 62% en sont issus pour le premier degré et seulement 21% pour le second. Ainsi, ce sont 2 enseignants sur 10, dans le second degré, et 6 enseignants sur 10 dans le premier degré qui ont suivi une formation de deux ans dédiée à la préparation du métier d'enseignant. Cela signifie donc qu'une part importante des enseignants actuels ne bénéficiera que d'une seule année de formation, celle post concours et pour l'heure pendant 50% de l'année scolaire. C'est un temps court pour construire les bases d'une culture et des compétences professionnelles de haut niveau.

Deuxièmement, suivre une formation MEEF ne signifie pas que les professeurs stagiaires se verront proposer des contenus les informant des inégalités d'apprentissage que génèrent certaines activités scolaires. En effet, dans

¹⁵³ Il est vrai aussi que les modalités de formation sont variables d'une université à l'autre. Sur l'académie de Grenoble, les stagiaires exerçaient en responsabilité de classe à plein temps dès la rentrée de septembre suivant leur recrutement et étaient en stage trois semaines dans l'année. Leur tuteur académique effectuait onze visites dans leur classe.

¹⁵⁴ Note d'information de la DEPP n°17.14, juin 2017

¹⁵⁵ Master des métiers de l'enseignement et de l'éducation et de la formation est proposé aux étudiants qui sont détenteurs d'une licence, a été créé dans le cadre de la loi de refondation à la rentrée 2013.

les maquettes¹⁵⁶ des master 1 et 2 mentionnant des cours référés à la diversité des publics d'élèves, ces cours ne représentent qu'entre 6 et 10% de la totalité des enseignements. Ils sont rattachés le plus souvent aux enseignements de philosophie ou de tronc commun. À l'intérieur de ces modules spécifiques, les contenus dédiés aux inégalités d'apprentissage n'apparaissent pas explicitement. Si les premières recherches sur la question du rapport au savoir¹⁵⁷ sont anciennes, nous supposons que, si les générations actuelles d'enseignants ont une petite probabilité d'être formés sur la question, les plus anciens y auront été encore moins confrontés. L'ensemble des contenus dispensés dans les établissements de formation des maîtres sont plus certainement centrés sur les disciplines en termes d'approfondissement didactique et disciplinaire voire ont pour visée la préparation des épreuves du concours. On peut regretter que, dans les maquettes consultées, nous ne voyions pas de mises en perspective entre ces enseignements disciplinaires et la question des inégalités d'apprentissage. Ce ne sont ni les ressources, ni les arguments sur le sujet qui font défaut, au vu du grand nombre d'études internationales et nationales portant sur les résultats des élèves et des recherches scientifiques évoquant la question, nous les avons largement citées dans ce travail.

Troisièmement, et dans la continuité de la remarque précédente, les formateurs en ESPE sont soit des enseignants chercheurs soit des enseignants issus du premier et du second degré¹⁵⁸. Il n'existe pas de formation spécifique pour devenir formateur dans ces structures. Une proportion variable de ces personnels, selon les universités, a une formation disciplinaire académique et pour certains une faible connaissance du premier degré.¹⁵⁹ Si nous ne voulons pas dire que cette formation-là est inutile, nous posons la question de la place accordée dans la formation des enseignants au développement de la compétence professionnelle qui

¹⁵⁶ Voir la sitographie pour les dossiers d'accréditation de l'Espé d'Aix Marseille et de Grenoble pour exemples.

¹⁵⁷ Rochex J-Y. (2004) Op. Cit., ainsi que les travaux que le laboratoire Escol qui contribuent à éclairer la question de la notion de rapport au savoir dans le champ scolaire.

¹⁵⁸ PRAG : professeur agrégé de l'enseignement du second degré, PRCE, professeur certifié ou des PEMF professeur des écoles maître formateur. Les PEMF sont les moins nombreux dans les équipes de formateurs.

¹⁵⁹ Les contenus d'enseignement, les années où j'ai moi-même étudié et celles pendant lesquelles j'ai été formatrice en IUFM l'ont souligné aussi : la formation des enseignants est plus particulièrement centrée sur la didactique des disciplines et la formation disciplinaire.

est celle de s'adapter à la diversité des publics, en dehors de la question de l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap. Il n'est pas impossible d'envisager que la formation disciplinaire puisse être associée à cette question de la diversité des publics auxquels les futurs enseignants vont enseigner. Nous questionnons le recrutement et plus encore la formation des formateurs en ESPE et les programmes de formation. Une part importante de ces formateurs sont des enseignants du second degré.

Reste alors que les moyens d'information et de formation pour aider les enseignants à adapter leur pratique professionnelle n'axent pas suffisamment leur contenu sur ce qu'est apprendre, comment apprendre à produire des écrits scolaires et donc sur les spécificités de cette activité cognitive et langagière. L'universitarisation de la formation des enseignants, ce n'est pas l'objet de notre critique au contraire, ne les rend pas plus experts quant aux manières d'apprendre des élèves ni experts pour analyser les difficultés des élèves et, plus spécifiquement, celles des élèves issus des milieux populaires les plus en difficulté. Un certain nombre de contributions questionnent le modèle dit "consécutif" en vigueur dans notre pays qui est différent de celui dit "simultané" qui prévaut dans la plupart des pays développés¹⁶⁰. En effet, une formation plus longue donnerait peut-être les moyens de travailler sur l'ensemble des composantes professionnelles, y compris celle qui est au centre de nos préoccupations et qui, aujourd'hui, questionne l'efficacité du système scolaire français. Elle donnerait peut-être l'occasion aux concepteurs des maquettes d'acculturer les enseignants à ces travaux en sociologie de l'éducation qui ont aujourd'hui plus de vingt ans !

Enfin, la formation continue des enseignants aujourd'hui, se déroule après la classe, le soir ou le mercredi après-midi. Le non remplacement d'un poste de fonctionnaire sur deux a amené une diminution très importante des postes de remplaçants et les stages de formation continue sont rares¹⁶¹, même si de grandes disparités existent

¹⁶⁰ http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslÉcole/wp-content/uploads/2012/09/consulter_la_comparaison_internationale_sur_la_formation_des_enseignants2.pdf
<https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2011-3-page-53.htm>

¹⁶¹ Dans notre département, en Haute-Savoie, les stages sont quasi inexistantes puisqu'ils sont réservés à la formation des directeurs, des titulaires remplaçants, à raison de 3 journées pour chacun, par année scolaire.

entre académies. Si des modules de formation à distance¹⁶² sont proposés, il en est une infime partie sur les questions d'inégalités d'apprentissage. Sur l'académie de Grenoble aucun texte n'y fait référence. Des modules d'initiative nationale, que nous avons consultés sur la plateforme Magistère, font référence à la prévention du décrochage scolaire mais les contenus liés aux problématiques sociales, utilisant une perspective sociologique, ne sont que peu mentionnés. Par conséquent, les enseignants restent très seuls pour construire et faire évoluer leur manière d'enseigner, pour mettre en œuvre les conditions de l'émancipation de tous et l'accès aux savoirs pour tous. Il leur faut alors s'appropriier les contenus des programmes et mettre en œuvre des situations d'apprentissage qui permettent à tous les élèves de progresser sans véritablement être formés sur les raisons potentielles des difficultés des élèves.

À la suite de ces remarques, nous interrogeons, enfin, le rôle des formateurs, des conseillers pédagogiques, des inspecteurs des premier et deuxième degrés. Ils sont ceux qui peuvent faire le lien entre les conclusions des recherches scientifiques et les enseignants, les aider à s'appropriier les textes des chercheurs. Leur recrutement et leur formation sont de première importance car elles soulignent la nécessité pour les formateurs de s'informer, de s'appropriier les résultats des recherches scientifiques, voire quand ils le peuvent et le veulent, de participer à des recherches eux-mêmes. Les expériences de travail de formation que nous avons pu mener auprès et avec les enseignants de primaire ont montré leur intérêt, leur enthousiasme pour renouveler leur regard sur les productions des élèves à la lumière des résultats des recherches scientifiques. Elles questionnent l'élaboration des compétences professionnelles, des "manières de faire classe" avec les résultats des recherches.

Si dans un dernier point, nous voulons évoquer, un peu différemment, les contenus des nouveaux programmes publiés en 2015 et 2016, c'est pour montrer que les références, qui sont faites aux questions qui nous préoccupent, restent souvent implicites au cœur d'écrits qui sont prolixes. Posant un œil attentif sur ces contenus,

¹⁶² Avec l'avènement de la campagne l'école du numérique les enseignants se voient proposer une partie de leur formation sous la forme de modules à distance ou hybride sur la plateforme Magistère.

nous repérons des éléments qui, de notre point de vue, portent la trace d'une dimension sociologiquement connotée sur l'apprentissage en milieu scolaire. Dans le préambule du nouveau programme pour l'école maternelle¹⁶³, il est fait explicitement mention de ce que les élèves ont vécu avant leur scolarisation :

"L'enfant qui entre pour la première fois à l'école maternelle possède déjà des savoir-faire, des connaissances et des représentations du monde ; dans sa famille et dans les divers lieux d'accueil qu'il a fréquentés, il a développé des habitudes, réalisé des expériences et des apprentissages que l'école prend en compte."

Cette référence aux expériences et savoirs préscolaires des élèves était présente dans ceux de 2002¹⁶⁴, dans des formes, il est vrai, moins explicites.

Dans le préambule de ceux concernant le cycle 2, est caractérisé ce qu'est "apprendre" du point de vue scolaire :

*"Apprendre à l'école, c'est interroger le monde. C'est aussi acquérir des langages spécifiques, acquisitions pour lesquelles le simple fait de grandir ne suffit pas. (...) Au cycle 2, tous les enseignements interrogent le monde."*¹⁶⁵

Dans le texte de préambule pour le cycle 3, l'accent est mis sur le développement de l'autonomie de l'élève dans la gestion de ses propres apprentissages :

"En gagnant en aisance et en assurance dans leur utilisation des langages et en devenant capables de réfléchir aux méthodes pour apprendre et réaliser les tâches qui leur sont demandées, les élèves acquièrent une autonomie qui leur permet de devenir acteurs de leurs apprentissages et de mieux organiser leur travail personnel".

Dans le préambule des programmes du cycle 4 :

"L'élève œuvre au développement de ses compétences, par la confrontation à des tâches plus complexes où il s'agit de réfléchir davantage aux ressources qu'il mobilise, que ce soit des

¹⁶³ http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940#École

¹⁶⁴ BO n°1 du 14 02 2002

¹⁶⁵ http://www.education.gouv.fr/cid38/programmes-et-horaires-a-l-École-elementaire.html#Les_programmes_de_l_école

connaissances, des savoir-faire ou des attitudes. Il est amené à faire des choix, à adopter des procédures adaptées pour résoudre un problème ou mener un projet dans des situations nouvelles et parfois inattendues. Cette appropriation croissante de la complexité du monde (naturel et humain) passe par des activités disciplinaires et interdisciplinaires dans lesquelles il fait l'expérience de regards différents sur des objets communs. (...) Au cycle 4, l'ensemble des disciplines concourt à apprendre aux élèves comment on apprend à l'école. Elles prennent en charge l'apprentissage de la langue scolaire, de la compréhension des consignes, du lexique, du maniement des usuels, de la prise de notes. Elles aident à acquérir des stratégies d'écoute, de lecture, d'expression."¹⁶⁶

La nature des savoirs en tant que caractérisations rationnelles des objets du monde, est envisagée du point de vue de ce que doit construire l'élève, des choix à opérer au cœur des situations d'apprentissage. Le rôle de l'école est souligné en ce qu'il s'agit de rendre lisible ce qu'est apprendre à l'école. Cette manière de dire repose sur une connivence non partagée par tous. En effet, les nombreux travaux que nous avons mentionnés et tout particulièrement ceux d'Escol, les comptes rendus des entretiens ici, montrent que cette connivence ne reposerait pas sur des savoirs professionnels explicites mais plutôt sur la représentation que chacun a de ce qu'est apprendre une leçon, répondre à une consigne, étudier un phénomène.

La question du rapport au savoir scolaire et aux manières de faire scolaires est implicite, dans ces textes officiels, du point de vue de ce que cela recouvre en termes de traitement didactique. Les contenus des programmes énoncent ce que l'élève devrait parvenir à réaliser¹⁶⁷. La lecture de ces contenus d'apprentissage à développer dans les différents domaines disciplinaires ne permet pas de comprendre comment cette interrogation du monde se construit et en quoi elle n'est pas partagée par tous. Nous pouvons regretter que les contenus des programmes, s'ils n'ont pas, certes, vocation à former directement les enseignants, ne mettent pas plus l'accent sur l'activité cognitive et langagière scolaire spécifique qu'il s'agit de développer et la manière de construire les apprentissages visés en la matière. Nous pensons que cela pourrait inciter largement les contenus de formation des ESPE à s'intéresser à la question. Nous avons vu, dans le traitement des données que les commentaires des enseignants ne portent pas la trace de ce qui fait

¹⁶⁶ http://www.education.gouv.fr/cid81/les-programmes.html#Cycle_4_-_cycle_des_appfondissements_classes_de_5e_4e_et_3e

¹⁶⁷ Ce que nous pouvons mettre en résonance avec le contenu du chapitre 2 à propos par exemple de l'utilisation de la notion de compétence développée à partir du texte de Rey (2014).

explicitement défaut dans les écrits des élèves, ne rendent donc pas explicite, à ces derniers, ce qu'il s'agit de faire. Les propos des élèves en entretien nous l'ont confirmé. Comme nous venons de le montrer, ni les contenus de formation, ni les programmes ne s'emparent, à quelques exceptions près, de ces questions.

Depuis la loi d'orientation de 1989, nous l'avons évoqué dans le deuxième chapitre, avec quelques variations il est vrai, l'élève, l'activité de l'élève sont au centre des apprentissages. Nous soulignons, à ce sujet, que les programmes de 2002 et de 2015 se réfèrent à l'esprit de cette loi. Les instructions de 1923 se référant à celles de 1882, montrent que la référence à l'activité de l'élève n'est pas une nouveauté, "*(ceux-ci) vont plus loin encore dans des propos qui anticipent les conseils donnés quatre-vingts ans plus tard : "À l'observation qui laisse encore l'écolier passif, nous préférons, dans la mesure où elle peut être pratiquée à l'école primaire, l'expérimentation qui lui assigne un rôle actif. Dans certaines écoles, les enfants du cours préparatoire eux-mêmes pèsent les liquides et se rendent compte de la différence des densités. Et il faut voir avec quelle joie ils enregistrent les résultats. Nous souhaitons que de telles pratiques se généralisent, que partout les élèves collaborent à la préparation des leçons, à la récolte des matériaux et des documents (qu'il s'agisse de cartes postales illustrées, de plantes ou d'insectes)".*¹⁶⁸

Cet intérêt pour l'activité de l'élève laisse pourtant dans l'ombre les conditions nécessaires à des apprentissages effectifs pour tous. **Alors, les raisons de ce qui peut faire différence dans les apprentissages des élèves sont implicites ou absentes dans les textes officiels selon les cycles.**

Les programmes font donc référence au fait que les élèves n'arrivent pas vierges d'expériences et de savoirs d'une part, et au fait qu'apprendre scolairement parlant s'appuie sur une activité d'interrogation spécifique, d'autre part. Cependant, s'il est possible de comprendre que les programmes n'ont pas de visées uniquement pédagogiques, nous l'avons dit, s'il est possible de remarquer la référence implicite ou sporadique à ce qui peut faire inégalité, il n'en reste pas moins que dans les conditions actuelles de la formation des enseignants initiale et continue, **le travail explicite de formation, d'information de tous les enseignants sur ce qui**

¹⁶⁸ <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/annexe.htm>

contribue à renforcer les inégalités d'apprentissage¹⁶⁹, reste à construire.

À la suite de la lecture des contenus de ces prescriptions institutionnelles, les pratiques langagières spécifiquement scolaires dont relèvent les écrits que nous avons analysés, ne sont pas identifiés dans les programmes. Nous ne voulons pas dire que les notions de registres doivent être intégrées aux programmes mais que les différentes dimensions qui interviennent dans l'apprentissage ont à être éclairées. Ces dimensions ne sont pas évoquées dans leur interaction, leur mobilisation conjointe, excepté de manière laconique au cycle 4 :

"L'élève œuvre au développement de ses compétences, par la confrontation à des tâches plus complexes où il s'agit de réfléchir davantage aux ressources qu'il mobilise."

C'est pourquoi nous pensons que la nécessité de mettre en œuvre les conditions favorisant la production d'écrit de savoir, d'élaboration par tous, a peu de probabilités d'être saisie par les enseignants. Ce manque est dommageable aux élèves les plus éloignés des attendus scolaires comme notre travail l'a souligné.

Les compétences professionnelles sur lesquelles s'appuie une analyse précise, objectivée, de ce qui fait difficulté aux élèves ne font pas l'objet de formation. Ce qui a peut-être pour conséquence de générer des commentaires qui font plus référence aux difficultés des élèves dans une forme d'externalisation de leur difficulté par les enseignants. Cela explique aussi que les enseignants fassent plutôt référence au manque d'implication des élèves, à leur difficulté lexicale, pour évoquer ce qui fait difficulté et obstacle aux apprentissages. Les travaux de Bourdieu et Passeron (1970) soulignent que les agents à qui on délègue l'autorité pédagogique ignorent les mécanismes des effets de domination, et en même temps privilégient et légitiment la culture dominante en demandant aux élèves de produire ce qui n'est pas enseigné.

Qu'en serait-il s'ils en étaient conscients ? Que feraient-ils ? Est-il possible d'enseigner ce qui, pour la plupart des élèves des milieux favorisés, se construit dans les modes de socialisation familiale ?

Ces constats nous paraissent d'autant plus dommageables que, si la

¹⁶⁹ Bautier E. et Rayou P. (2013). Op. Cit.

compréhension que les élèves ont des contenus d'apprentissage est en relation avec leurs dispositions, leurs orientations socio cognitives, c'est aussi parce qu'elle se fonde sur le rapport au langage qui est le leur¹⁷⁰.

Ces réflexions amènent une question : Comment former les enseignants à élaborer les situations d'apprentissage en tissant leur propre pratique avec les savoirs scientifiques, c'est-à-dire comment enseigner avec les savoirs de la recherche ? Elles donnent des perspectives de travail ambitieuses.

9.2 SITUATIONS D'ÉLABORATION À L'ORAL ET RÔLE DES ENSEIGNANTS

Dans les situations d'apprentissage, l'action professionnelle des enseignants se fonde sur la mise en œuvre de ces situations pour permettre aux élèves d'atteindre les objectifs visés dans les programmes, comme les référentiels professionnels que nous avons étudiés en témoignent.

Cette mise en œuvre, dans les classes, est dépendante des échanges langagiers, des prises de paroles, des passations de consignes, comme les travaux rassemblés dans l'ouvrage dirigé par Rochex et Crinon en 2011, le soulignent, comme les travaux de Vygotski (1997) le montrent. Or, nous supposons que si la nature socialement différenciée du rapport au savoir scolaire n'est pas explicitement mentionnée dans les programmes, les prescriptions qui concernent la nature des usages langagiers scolaires à l'oral, revêtent alors une importance centrale. En effet, nous avons montré dans notre analyse que les discours produits par certains élèves à l'oral mobilisent des savoirs comme des outils pour penser. Nous avons montré aussi, dans les échanges en entretien, que les élèves comprennent plus que leurs écrits ne le montrent. Ce sont les échanges qui peuvent permettre la construction, l'amélioration des discours des élèves. Si Vygotski (1997) met en avant dans ses travaux que les échanges verbaux avec un expert, ici l'enseignant, permettent aux élèves de comprendre et construire les concepts scientifiques qu'ils ne maîtrisent pas encore, nous pensons que les situations qui permettraient aux

¹⁷⁰ Bernstein B. (1975). Op. Cit.; Bautier E. (1995, 2005, 2007) Art. Cit.

élèves de **construire des discours avec ces savoirs seraient une manière à la fois de construire ces derniers et aussi d'apprendre à penser avec eux.**

L'examen du contenu des prescriptions officielles, dont les références ont été données, montre que les recommandations dont elles sont porteuses ne sont pas explicites quant à l'importance des échanges verbaux entre enseignant et élèves dans la construction des apprentissages, des savoirs disciplinaires. Ces prescriptions ne mettent pas suffisamment l'accent sur l'explicitation de ce qu'il s'agit de faire et comment, ni sur la manière dont les savoirs peuvent être mobilisés dans les discours des élèves. C'est-à-dire que la nature du rapport au langage, que les élèves doivent apprendre à mobiliser pour s'exprimer en classe, n'est pas explicitement exprimée dans les interactions maître-élève, à l'exception du cycle 1,

"Les discours que tient l'enseignant sont des moyens de comprendre et d'apprendre pour les enfants."

Dans les recommandations présentes dans les programmes concernant les autres cycles, ce sont plutôt les échanges verbaux, sans autre précision, qui sont soulignées au cycle 2 :

"L'attention du professeur portée à la qualité et à l'efficacité du langage oral des élèves et aux interactions verbales reste soutenue en toute occasion durant le cycle. Son rôle comme garant de l'efficacité des échanges en les régulant reste important tout au long du cycle, les élèves ayant besoin d'un guidage pour apprendre à débattre. Développer la maîtrise de l'oral suppose d'accepter essais et erreurs dans le cadre d'une approche organisée qui permette d'apprendre à produire des discours variés, adaptés et compréhensibles permettant à chacun de conquérir un langage plus élaboré."

mais aussi au cycle 3,

"Les compétences acquises en matière de langage oral, en expression et en compréhension, restent essentielles pour mieux maîtriser l'écrit ; de même, l'acquisition progressive des usages de la langue écrite favorise l'accès à un oral plus maîtrisé. La préparation de la lecture à haute voix ou de la récitation de textes permet de compléter la compréhension du texte en lecture tandis que la mémorisation de textes constitue un appui pour l'expression personnelle en fournissant aux élèves des formes linguistiques à réutiliser. Alors que leurs capacités d'abstraction s'accroissent, les élèves élaborent, structurent leur pensée et s'approprient des savoirs au travers de situations qui articulent formulations et reformulations orales et écrites. Comme au cycle 2, le professeur doit porter une attention soutenue à la qualité et à l'efficacité des interactions verbales et veiller à la participation de tous les élèves aux échanges, qu'il s'agisse de ceux qui ont lieu à l'occasion de différents apprentissages ou de séances

consacrées à améliorer la capacité à dialoguer et interagir avec les autres (jeux de rôle, débats régulés notamment).

Nous supposons que l'influence des théories socio constructivistes est lisible dans ces propos, comme les travaux de Doise et Mugny¹⁷¹, soulignant l'intérêt des échanges entre pairs dans la construction des connaissances, le montrent. Cependant, si, dans les programmes, les échanges langagiers sont envisagés dans cette dernière dimension, il n'est pas explicite que les interactions maître-élève jouent un rôle central dans l'apprentissage alors même que c'est dans ces interactions verbales adulte-enfant que la notion d'étayage¹⁷² prend et fait sens. Le langage oral est plus souvent référé au domaine de l'apprentissage de la langue, comme moyen d'expression et moins comme moyen de construction des connaissances.

Parmi les ressources publiées en 2016, les documents d'accompagnement des programmes, pour chaque cycle, font explicitement référence à l'intérêt et à l'objet du travail de l'oral et avec l'oral en classe pour apprendre aux élèves à discourir, pour penser et se faire penser avec le langage au cœur de pratiques pensées comme des situations permettant l'élaboration d'un discours dans le registre scolaire¹⁷³. Ces pratiques vont au-delà des pratiques de communication ou d'expression et de *"la participation des élèves au dialogue scolaire"*. Il s'agit alors plutôt de mettre en place des situations d'apprentissage qui permettent aux élèves d'être dans la production d'*"un discours de savoir, d'un oral pour apprendre"*, Bautier (2016). Les situations qui permettraient la production de ce type de discours ne vont pas de soi, du fait même que chacun peut s'exprimer à l'oral, *"alors même que ces échanges visent des découvertes conceptuelles, la construction des savoirs, tout semble se passer comme si plus les élèves sont «spontanément» éloignés dans leurs prises de parole des formes linguistiques, énonciatives, discursives permettant les apprentissages dans les situations scolaires, plus le discours scolaire (les échanges dans la classe) est produit dans les formes et*

¹⁷¹ DOISE W. et MUGNY G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris : Armand Colin.

¹⁷² Vygostki L. (1997) Op. Cit..

¹⁷³http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/58/8/RA16_C3_Francais_Oral_Elabo_Article_Bautier_inegalites_728588.pdf

usages conversationnels de la quotidienneté, dans l'hypothèse d'une intercompréhension ainsi facilitée et d'une horizontalité bienveillante des échanges.", (p.5, Bautier, 2016). Or, la place centrale à donner aux interactions, aux régulations enseignant-élève(s) est une réponse possible pour permettre à tous, et particulièrement aux plus éloignés des attendus scolaires, de réussir dans l'École française du fait des évolutions curriculaires. Ces interactions sont des lieux **d'explicitation des attendus et des manières de faire scolaires pour satisfaire ces attendus** dans une conception sociologique du rapport au langage et du rapport au savoir en milieu scolaire. Ces interactions sont alors comme des espaces construits et à construire pour apprendre à penser et raisonner, car "*ces conduites langagières, s'il n'y a pas accompagnement par les enseignants parce qu'elles ne sont pas partagées initialement par tous, peuvent devenir différenciatrices et inégalitaires.*", (p.6, Bautier, 2016).

Les interactions enseignant-élève(s) pourraient être des espaces d'élaboration, exigeants et moins porteurs de domination symbolique que les situations d'écriture scolaire, comme nous le laisse supposer l'étude des contenus des entretiens. Ces espaces permettraient d'entraîner les élèves à la rigueur de l'activité langagière et cognitive visée dans les activités d'écriture telles que celles que nous avons étudiées. Nous comprenons alors la nécessité de définir précisément ce que les interactions langagières à l'oral vont permettre de construire et de mobiliser en termes de savoirs pour les populations dont les conduites discursives à l'oral sont éloignées des attendus scolaires¹⁷⁴, afin que tous les élèves puissent réussir. Et cela ne va probablement pas de soi car « *cela implique sans doute certains renversements de perspective y compris pour les enseignants. Il est alors nécessaire d'organiser les situations de travail et d'apprentissage non à partir de l'oral comme objets d'enseignement, mais à partir des pratiques des élèves et des différences qualitatives non seulement cognitives, énonciatives, discursives, mais aussi celles qui sont produites par des différences linguistiques apparemment très minimes, quand on n'est pas formé pour savoir les analyser.* », (p.7, Bautier, 2016). En effet, vraisemblablement, l'expression orale constitue un terrain socialement favorable à la construction d'un nouveau rapport à l'école pour ceux qui sont les

¹⁷⁴ Bernstein B. (1975).Op. Cit.

plus éloignés des manières de faire scolaires, à la condition que les contenus proposés à l'attention des élèves prennent en compte ce qui fait différence dans le langage pour penser.

Nous avons montré dans le travail d'analyse des écrits scolaires les moins réussis, que les ressources lexicales dont disposent les élèves pour penser sont une variable qui entre en jeu dans la production de leur discours, certes, mais aussi dans la compréhension des situations qui leur sont proposées. Nous avons montré aussi que ces mêmes élèves, les plus difficulté, s'ils produisent des discours personnels qui leur permettent de décrire, voire d'expliquer à minima leur parcours, ne mettent pas en œuvre les conduites discursives propres à rendre compte d'effets produits ni à même de transformer ces expériences en objets de savoir. Les propos analysés ne sont pas porteurs des généralisations qui pourraient les aider à mieux comprendre ce qui est en jeu dans les situations d'apprentissage et de construction des savoirs scolaires. Car en effet, *« il s'agit, et l'oral est là pour ce faire, de construire avec eux la nécessité (et non l'obligation) intellectuelle de les utiliser pour penser. Le langage ordinaire, les mots spécifiques de la vie quotidienne ne suffisent pas pour comprendre les spécificités disciplinaires et le travail qui les sous-tend. L'activité langagière est à penser comme simultanément cognitive et langagière si l'on souhaite permettre aux élèves de bénéficier des situations de travail mises en place, et ce dès la maternelle. »*, (p. 9-10, Bautier, 2016). En effet, l'objectif de faire construire aux élèves des pratiques langagières qui sont spécifiques à l'école relève d'un processus long. C'est pourquoi nous pensons que la formation des enseignants doit faire porter son attention et son action sur la construction de compétences professionnelles chez les enseignants telles qu'elles leur permettent de mettre en œuvre des situations d'apprentissage *"spécifiques et systématiques visant la problématisation, le questionnement du monde"* (p.12, Bautier, 2016) par les élèves, au cœur d'échanges verbaux visant la production de conduites discursives d'élaboration.

Ces documents ne font pas explicitement référence, de notre point de vue, aux manières d'apprendre et aux manières de permettre aux élèves de raisonner à l'oral à l'appui d'une activité langagière et cognitive spécifique, tout en partant de ce qu'ils savent déjà réaliser. Si l'objectif de l'école est de développer chez les élèves l'esprit,

le jugement et le libre arbitre, cet élément est à prendre en considération dans la mise en œuvre des apprentissages.

La nature des registres cognitif, culturel et symbolique identitaire mobilisés de manière à construire des discours dans lesquels les élèves expriment, élaborent leur pensée, dépend des exigences qui sont associées aux situations d'apprentissage. Avec Bautier, nous concevons ces interactions comme espaces de transformation du rapport au langage des élèves qui sont les plus éloignés des attendus scolaires. En effet, elles contribuent pour une large part à l'internalisation des normes, contenus et formes que l'institution scolaire cherche à développer chez les élèves. C'est donc dans les échanges langagiers que l'internalisation et la mobilisation des savoirs pour penser, des manières de dire et de faire pour réfléchir et prendre la parole, peuvent voir le jour et s'affiner dans les débats. Enfin, conçues dans cette dimension, les interactions langagières, les situations langagières orales sont des espaces de reconfiguration des expériences non scolaires, de mobilisation des savoirs qui permettent la réalisation des conditions de l'émancipation de l'individu en octroyant à tous les élèves la possibilité d'apprendre à produire des discours d'élaboration, à condition que les enseignants soient formés à leur mise en œuvre.

9.3 CONCLUSION DU CHAPITRE

La manière dont est conçue la formation des enseignants nous aide à comprendre en quoi l'action professionnelle des enseignants prend peu en compte les différences sociales de rapport au savoir scolaire et de rapport à l'école, les différences d'usages langagiers. L'analyse des textes nous amène à confirmer que ces questions sont présentes depuis peu dans les textes officiels qui cadrent la formation des enseignants ainsi que dans les programmes et spécifiquement dans les documents d'accompagnement. L'accent est mis sur l'importance et la place accordées au langage oral au cœur des activités scolaires dès la maternelle. Des prescriptions sont mises en avant spécifiquement sur la nécessité de faire travailler

aux élèves la mise en relation des savoirs et des situations d'apprentissage, sur la construction de l'activité de questionnement, au cœur des productions langagières scolaires. Cependant, ces recommandations sont trop récentes pour juger de leurs effets.

Nous nous demandons aussi si, dans le contexte scolaire actuel, cette focale posée sur un travail spécifique d'apprentissage de manières de faire et de dire, de mobilisation de savoirs pour penser dans les situations scolaires spécifiques écrites et/ou orales, pourrait être perçue par les enseignants comme étant prescriptive et référée à des modèles pédagogiques de la transmission de connaissances. Or, il serait plutôt question de rendre l'enseignement explicite¹⁷⁵, relevant de compétences professionnelles expertes. Car cet enseignement s'appuie sur les capacités d'analyse des productions discursives des élèves, par les enseignants. Les nouveaux programmes de l'école primaire et du collège vont dans le sens d'une plus large prise en compte de tous les publics.

Si ces programmes expriment clairement que l'école attend des élèves des comportements, des activités langagières et cognitives, et des mobilisations qui ne vont pas de soi, il reste manifeste qu'un certain nombre d'éléments, mis au jour par la recherche sur la question des différences sociales d'apprentissage générées par les situations écrites mises en œuvre dans les classes, ne sont pas explicites. Or, nous avons vu que la formation des enseignants met peu en évidence cette question des disparités sociales devant l'apprentissage. Alors, tout repose sur la capacité des enseignants à construire les conditions d'un apprentissage pour tous, au risque de les voir internaliser (eux-mêmes étant les responsables) ou externaliser les difficultés d'apprentissage des élèves qui leur sont confiés (ceux-ci "ne s'impliquant pas" ou "n'étant pas doués").

C'est bien la mobilisation des savoirs et la construction de ce questionnement des objets du monde avec les savoirs par tous élèves, telles que nécessaires dans les activités scolaires écrites contemporaines, qui sont en jeu au cœur de la scolarisation, afin que chacun construise et exerce son propre jugement critique. Cette construction, cette transformation sont des enjeux majeurs plus

¹⁷⁵ https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/fileadmin/user_upload/user_upload/actualites/enseigner_plus_explicitelement_cr.pdf

particulièrement encore pour les élèves issus des milieux populaires qui sont en difficulté dans les situations au cœur desquelles le cadre formel des écrits scolaires, y compris quand ce cadre n'est pas totalement utilisé, ne résout pas le problème posé par le caractère implicite des situations de travail proposées. Les éléments recueillis dans notre recherche, au travers des écrits personnels et des entretiens, nous amènent à émettre l'hypothèse d'une transformation possible du rapport au savoir scolaire des élèves dans les formes qui sont moins soumises aux enjeux scolaires et au cadre formel de l'écrit scolaire.

CHAPITRE 10 CONCLUSION

FORMER LES ENSEIGNANTS À APPRENDRE À TOUS LES ÉLÈVES À ÉCRIRE AVEC LES SAVOIRS

Dans le contexte contemporain au sens large, c'est-à-dire au-delà du contexte scolaire, d'une société littératisée et d'une tertiarisation du monde du travail, les individus sont confrontés à des situations au cœur desquelles il s'agit de réfléchir, d'analyser, de raisonner avec des sources hétérogènes¹⁷⁶ dans leur univers professionnel et/ou personnel. C'est ce contexte qui influence et traverse les évolutions curriculaires de l'école, nous l'avons vu au début de cette thèse. Il s'agit d'un enjeu sociétal et social d'importance pour l'école et pour la société toute entière. Au-delà de la question des écrits scolaires, c'est la question de l'activité langagière et cognitive, dans laquelle il s'agit de penser avec des savoirs et donc la question de son enseignement qui a été au cœur de notre réflexion.

À la suite des analyses et du cadrage théorique retenu, la manière de raisonner et d'écrire, avec des savoirs, telle que sollicitée dans les activités scolaires contemporaines étudiées, est un vecteur de domination sociale quand elle n'est pas socialement partagée et construite par tous.

Dans le contexte économique des sociétés occidentales, les jeunes individus ont à construire des compétences spécifiques pour pouvoir être "employables" et ainsi vivre de manière autonome. Nous ne voulons pas dire que l'école doit former les élèves à l'activité professionnelle qui sera la leur mais qu'elle doit construire, avec et chez eux, les conditions qui leur permettront de faire des choix autonomes et libres dans leur activité professionnelle.

C'est aussi dans la vie personnelle, citoyenne, que sont en jeu la compréhension du monde et des enjeux sociétaux au cœur de la mondialisation des relations, de l'accélération et la multiplication des flux d'information et d'un accès massif et élargi à l'ensemble des savoirs scientifiques disponibles.

Donc, plus largement, nous supposons que ce sont aussi ces mobilisations, ces

¹⁷⁶ Par contenus hétérogènes, nous entendons les situations et phénomènes à comprendre dans des contextes variés qu'ils soient scolaires, professionnels ou privés.

activités de questionnement qui peuvent participer des prises de position citoyenne, professionnelle et individuelle au sein de la société. C'est-à-dire que le rapport au savoir scolaire, l'attitude cognitive et langagière que l'école privilégie dans les situations que nous avons étudiées, peuvent être compris comme des manières de faire et de réfléchir dans et sur le monde. En effet, nous retrouvons ici un axe qui sous-tend cette recherche, à savoir l'exercice du jugement et de l'esprit critique pour faire des choix libres, dont l'École républicaine est porteuse dans ses fondements, (Condorcet, 1984).

La nature des situations scolaires proposées et étudiées dans cette recherche et, plus spécifiquement, la sollicitation chez les élèves de l'utilisation des savoirs comme des outils d'analyse, confrontent les élèves des milieux populaires à des difficultés importantes. En effet, la nature et l'étude des situations proposées qui ont fait l'objet de cette recherche s'appuient, non pas sur la seule didactisation de savoirs disciplinaires mais bien, nous l'avons vu, sur une mobilisation des savoirs et un questionnement des objets du monde par ces savoirs. Or, nous avons montré au travers du cadrage théorique et dans l'analyse des données, que ces manières de dire et de faire s'inscrivent dans un rapport au monde socialement construit. Dans le cadre d'une institution qui forme peu, (pas?), les enseignants à identifier ce qui peut faire différence et difficulté au moment de la réalisation des écrits scolaires, à la dimension sociale du rapport au savoir scolaire et du rapport à l'école, **une partie des élèves des milieux populaires qui ne sont pas familiers de ces manières de faire, restent en grande difficulté.**

Par ailleurs, les évolutions curriculaires ont joué un rôle dans la valorisation de la parole de l'élève, dans sa sollicitation quand il s'agit d'évoquer sa manière de voir les objets du monde. Les effets de la socialisation scolaire¹⁷⁷ peuvent contribuer à renforcer ce dont les élèves des milieux populaires seraient plus familiers et aggraver les différences d'apprentissage. En classe, des effets de connivence, toutes les contraintes du temps et du fonctionnement de la classe, limitent souvent l'exigence de développement du jugement des élèves ou, tout du moins, les familiarisent peu avec les exigences d'aboutissement des raisonnements à développer dans les écrits scolaires.

¹⁷⁷ Rochex J-Y. (2004), Op. Cit.

Nous avons montré, dans les septième et huitième chapitres, que ce n'est pas l'écrit ni les savoirs eux-mêmes qui, à proprement parler, mettent les élèves en difficulté. Nous avons aussi montré que ce n'est pas le fait de se faire penser, de développer une activité réflexive de mise à distance qui pose problème, y compris pour la plupart, à l'écrit. C'est bien l'écrit scolaire qui s'appuie sur la mobilisation de savoirs qui est au centre de la difficulté.

L'étude de plusieurs types de données a permis d'éclairer ce que la seule analyse des productions écrites scolaires aurait laissé dans l'ombre. Ce travail permet de rendre compte des interactions, des relations entre les manières de faire et de dire des élèves et l'activité langagière et cognitive sollicitée par les activités scolaires écrites dont la nature affecte la réussite scolaire des élèves, mais aussi, dans certains cas, révèle des transformations qui ne sont pas repérables dans les seuls écrits scolaires. Plusieurs facteurs entrent en jeu dans ce que nous pourrions appeler une différence sociale dans la réalisation des écrits scolaires, que nous relierions à une forme sociale de rapport au monde et aux usages langagiers scolaires.

10.1 UN COGNITIF SOCIAL¹⁷⁸ AGISSANT...

Nous avons recouru aux outils d'analyse que sont les registres car nous pensons que la mobilisation de soi en tant que sujet faisant des choix et se vivant comme capable de faire des choix libres, s'appuie sur la mobilisation de savoirs au cœur de l'activité cognitive et langagière. Nous avons développé, au cœur de la troisième partie, comment l'interaction des registres se manifeste dans les productions des élèves. D'un point de vue théorique, le sujet élève étant conçu comme un être socialement construit et dans le contexte d'une société littératiée, nous émettons l'hypothèse que la nature de la mobilisation, de l'interaction entre ces trois registres, a une influence dans et au-delà du champ scolaire. C'est pourquoi, l'apprentissage des manières de faire scolaires consistant à produire un raisonnement à l'écrit, envisagé comme une pratique langagière spécifique, constitue, de notre point de

¹⁷⁸ Bautier E. (1995) Op. Cit.

vue, un enjeu d'apprentissage majeur. Si cette activité langagière et cognitive est considérée comme construction sociale cela signifie que sa forme, ses buts, ses contenus ne sont pas seulement une affaire de développement mais nécessitent un apprentissage. Cette conception soutient alors l'intérêt des programmes de l'École française pour cette pratique et ces visées mais elle va plus loin parce qu'en la considérant dans ses caractéristiques sociales, elle éclaire la nécessité de sa didactisation en classe afin que les productions des élèves ne soient pas soumises aux seuls effets de ce dont ils sont les plus familiers, socialement parlant.

Si les écrits scolaires étudiés, ne rendent sans doute compte que d'une partie de ce que les élèves comprennent, du fait, entre autres, de la nature de l'activité d'écriture, ils sont des situations d'entraînement, d'exercice de la compréhension, de la mobilisation de soi et de ses connaissances sur le monde. Ils sont des espaces de la construction d'un nouveau rapport au savoir et au monde. Les espaces de socialisation, y compris celui de la socialisation scolaire, sont des espaces et des temps au cœur desquels les individus intériorisent ce qu'ils vivent, ce qu'ils apprennent, à partir de ce qu'ils ont déjà construit en termes de valeurs, de pratiques, de croyances, d'habitudes cognitives et langagières. Et, dans le même temps, ces socialisations construisent de nouveaux possibles. Le processus de scolarisation, considéré comme processus de socialisation, constitue un processus de transformation des manières de faire des élèves. C'est-à-dire que dans la suite des travaux d'Escol, cette recherche renouvelle l'importance d'envisager la nature sociale du rapport aux activités scolaires et en souligne le rôle, l'influence dans l'intériorisation, par les élèves, des manières de faire scolaires.

En effet, les discours, analysés à la lumière des registres, montrent que les dimensions, entrant en jeu dans les situations étudiées, sont en relation avec la nature de la mobilisation de soi pour (se faire) penser (avec des savoirs ou des expériences) et cela dès le primaire, ce qui aggrave les difficultés des élèves issus des milieux populaires. La manière dont l'élève identifie, comprend les contenus, les savoirs, les situations qu'il apprend, qu'il vit, influence la représentation qu'il construit de ce qu'il s'agit de réaliser et comment il interprète les demandes scolaires. **Dans cette représentation, nous avons montré que les consignes de travail influencent de manière manifeste et quelquefois contreproductive le**

discours produit par l'élève. Si les consignes ne précisent pas explicitement ce qu'il est question de réaliser, elles mettent doublement ces élèves en difficulté.

Nous avons vu que, dans les écrits, les élèves les plus en difficulté mobilisent ce qu'ils ont appris à réaliser dans les activités scolaires écrites et la manière dont ils se le sont approprié. Ils recourent largement à des exemples pour répondre à la question posée dans les écrits scolaires de type dissertation. Ils énumèrent les informations tirées des documents dans les écrits à partir de documents composites. Au cœur de leurs écrits, ce sont ces éléments qui sont les organisateurs de la pensée et structurent l'écrit qui est donné à voir. De notre point de vue, cela révèle que, dans les écrits personnels et scolaires, les modes de faire et de dire liés à la construction du raisonnement sont en appui sur ce qui fait sens par analogie avec la situation travaillée. Ce n'est pas un problème en soi, mais cela en devient un si le discours s'y cantonne. **Ces sollicitations de travail à l'écrit, à partir d'une question avec ou sans documents, sont pertinentes si, et seulement si, les élèves sont invités à transformer ces manières de faire, à reconstruire, à organiser et à hiérarchiser ces exemples en arguments pour réfléchir.** La sollicitation de leur point de vue, de leur réflexion personnelle n'a d'intérêt qu'à cette condition.

D'autre part, à partir des travaux d'Escol, nous supposons que les évolutions curriculaires rendent possible un affaiblissement des exigences langagières¹⁷⁹ en milieu scolaire y compris à l'écrit dans les classes, dans la scolarité au primaire au moins. Par conséquent, les élèves qui seraient peu familiers des conduites discursives généralisantes ne seraient pas non plus suffisamment confrontés à celles-ci en classe, ce qui aggraverait leurs difficultés.

Les composantes sociales de l'exercice du jugement avec ces savoirs étant ignorées, alors, c'est la force de l'épistémologie des disciplines plus que le rapport épistémologique au savoir qui préside aux choix politiques et, probablement, à ceux des enseignants.

Nous avons conclu, à l'issue de cette recherche que les situations scolaires étudiées dans lesquelles les élèves devraient pouvoir raisonner, argumenter avec des concepts à l'écrit, ne permettent pas à tous les raccrocheurs d'y parvenir. Certains

¹⁷⁹ Crinon J. et Rochex J-Y. (2011) Op. Cit.

restent tributaires d'une forme de cognitif socialement différencié, du fait que les situations scolaires étudiées ignorent l'importance de la nature socialement différenciée des activités cognitives et langagières. La mobilisation du rapport au savoir scolaire, du rapport à l'école, dans les écrits scolaires, reste socialement influencée, dans l'école contemporaine, car la construction, la production de ces écrits ne font pas l'objet d'une attention ni d'un apprentissage spécifiques. C'est un élément fondamental dans la compréhension du phénomène d'aggravation des inégalités sociales dans le système éducatif.

L'apprentissage de nouvelles manières de faire est au centre des enjeux de ce travail, c'est-à-dire la mobilisation volontaire des concepts, des savoirs scolaires dans un discours d'argumentation dans le cadre scolaire, et au-delà. C'est cette dimension que nous donnons à l'expression "se faire penser". **Penser, se faire penser avec des concepts disciplinaires nécessite donc un apprentissage spécifique au cœur duquel les interactions avec l'adulte et la construction de réponses à des problèmes sont moteurs. Ces activités spécifiques permettraient aux élèves de construire les moyens d'un nouveau rapport aux activités scolaires, en partant de ce qu'ils savent déjà faire, en l'analysant pour aller plus loin.**

Pour écrire avec les savoirs, les élèves qui ne sont pas familiers de ce rapport au savoir et à ces activités scolaires d'écriture, ont à se lancer dans une pratique sociale qu'ils ne connaissent pas, à oser des manières de dire et de faire inconnues ou, au moins, peu connues. Ces sollicitations scolaires réclament en quelque sorte de faire un pas de côté, de se déplacer de l'espace, des pratiques sociales qu'ils connaissent vers d'autres univers sociaux. Nous avons vu que les élèves sont, dans ces conditions, soumis à des tensions importantes, qui sont au moins identitaires, quand ils produisent un travail d'apprentissage et que ce travail ne produit pas les effets escomptés, quand ce travail ne leur permet pas de produire l'écrit demandé. Apprendre ces nouvelles manières de faire, de dire, d'écrire, c'est donc s'autoriser, non seulement à se lancer, c'est accepter d'être dans un espace de latence et d'incertitude¹⁸⁰, quand on ne sait pas encore. C'est aussi s'autoriser à ne plus être

¹⁸⁰ S. Boimare a bien souligné ce que génère cette situation de latence dans l'ouvrage "L'enfant et la peur d'apprendre".

tout à fait ce que l'on était jusque-là, c'est-à-dire, peut-être renoncer, au moins en partie, à cette identité sociale construite. Ce n'est pas anodin.

Car en fait, parler, écrire avec les savoirs c'est accepter l'autre, l'inconnu, l'autrement. C'est aussi mêler, tisser avec ces éléments qui ne sont pas soi. C'est vraisemblablement en découvrant "la saveur des savoirs", Astolfi (2008), en réussissant à tisser une production polyphonique dans laquelle on entend encore sa propre voix, que la transformation est possible. La combinaison entre deux éléments de nature antagoniste, d'une part, l'extériorité des savoirs et des productions des autres, et d'autre part, l'intériorité de soi en tant que sujet pensant et discourant, est rendue possible dans les sollicitations scolaires étudiées si elles font l'objet d'entraînement et de pratiques discursives exigeantes.

C'est dans cette dimension au moins que nous avons voulu dire que le sujet élève se fait penser c'est-à-dire qu'il **décide** de mobiliser et d'activer différents registres en produisant un discours et donc peut se penser autrement. C'est l'enjeu social et politique de cette activité. Les interactions que nous avons eues avec les élèves, en entretien, ont été des situations dans lesquelles ils ont mobilisé des savoirs pour répondre à des questions scolaires lorsqu'ils y étaient invités. Cependant, ces interactions ne permettent pas de travailler des discours d'élaboration, certes ce n'était pas leur objectif, mais cela conforte notre intérêt pour le travail à l'oral, dans un oral exigeant et de haut niveau.

2. APPRENDRE À ÉCRIRE AVEC LES SAVOIRS

Les élèves raccrocheurs rencontrés montrent, dans leur discours, dans leur mise au travail, de même, dans l'évocation de leur histoire de raccrochage, ce que Rochex (2004) évoque en citant Aulagnier lorsqu'il parle de "désir de savoir". La scolarité des élèves s'inscrit dans l'école en tant que "*champ social et ses diverses composantes, leurs différents modes d'activité et les apprentissages qu'ils requièrent ne sont dès lors pas seulement un espace où se déploient et où règnent le désir et la subjectivité ; ils sont un espace où ceux-ci peuvent se reconfigurer,*

prendre un cours nouveau, à l'épreuve des normes — irréductibles aux logiques de domination sociale ou de distinction — qui régissent les activités partagées avec autrui, et des possibles que ces activités et la configuration sociohistorique dans laquelle elles s'inscrivent, ouvrent potentiellement au sujet.", (p.101, Rochex, 2004).

Le travail d'écriture scolaire comme support à l'exercice du jugement est une manière de permettre l'individuation. L'acte de penser avec des concepts dans l'écriture scolaire permet de faire communauté, d'inscrire le sujet dans la généalogie humaine, (Rochex, 2004) et, de s'inscrire dans une communauté discursive, (Jaubert et Rebière, 2011). Ce sont les savoirs en tant que produits de la communauté scientifique et de l'histoire de la pensée, en ce sens qu'ils relèvent des critères d'objectivité et de rigueur des champs scientifiques qui les ont construits et qui permettent d'exercer le jugement et de le partager avec tous, comme autant *« d'outils conceptuels au service de leur relation au monde, donc de rendre commensurable à l'échelle humaine un monde qui ne l'est pas, en établissant des classifications communes –donc à valeur collective– mais susceptibles de permettre à chacun de rapporter l'inconnu au connu. »*, (p.11, Delarue-Breton, 2016).

C'est la mise en relation de ces contenus et savoirs hétérogènes qui permet de se faire réfléchir et qui "fait lien" dans une société. Ce serait donc dans le tissage de ces contenus et de "l'appareil à penser", que se jouerait, en partie, l'émancipation du sujet.

Or, comme nous l'avons vu dans la conclusion de la troisième partie, la mobilisation du registre symbolique identitaire ne suffit pas à faire réussir les élèves dans les activités écrites étudiées. **Le désir d'apprendre ne suffit pas pour comprendre ce qu'il faut réaliser.** Il ne suffit pas pour faire progresser tous les élèves dans cette activité scolaire, et alors même qu'ils construisent des écrits personnels organisés, hiérarchisés, explicites et s'appuient, pour la quasi-totalité, sur des mises à distance, voire des mises en relation, sur une activité réflexive. Cela n'est pas suffisant même si la plupart des élèves développent ou commencent à utiliser l'attitude épistémique de la discipline concernée dans la production des écrits scolaires que nous envisageons comme le fruit de la socialisation scolaire, même si en situation de production langagière orale, quelques-uns mobilisent des savoirs scientifiques pour

analyser leur parcours.

Dans le contexte scolaire, dans les visées des programmes, le processus d'intériorisation des concepts repose sur leur confrontation au réel, que ce soit d'un point de vue concret (comment comprendre le fonctionnement d'un outil, d'un objet...) ou abstrait (comment opérationnaliser ce concept dans un raisonnement, par exemple). Nous avons vu, par ailleurs, dans les discours écrits et oraux des élèves, que ces élèves raccrocheurs ne semblent pas avoir de difficulté particulière à mémoriser les savoirs, ils disent que ceux-ci font l'objet d'un travail d'appropriation et d'entraînement important avec les enseignants et les autres élèves dans des temps et des espaces dédiés. C'est **l'opérationnalisation de ces concepts**, c'est-à-dire la manière de "faire fonctionner" ces concepts, ces savoirs pour analyser et étudier un phénomène donné, qui est attendue dans les écrits scolaires que nous avons étudiés. **C'est une activité langagière et cognitive d'élaboration, c'est-à-dire l'opérationnalisation de ces concepts, comme organisateurs d'une manière d'être au monde, de voir le monde, socialement et culturellement construite par la communauté scientifique, qui est à mobiliser au cœur de questionnements spécifiques.** De plus, les cadres formels de l'écrit scolaire prescrits dans l'école, sur la réalisation desquels une part importante des élèves se focalisent, peuvent, paradoxalement, entraver la construction de leur réflexion. Ce n'est pas la forme même qui génère la difficulté, mais le constat qu'elle fait se focaliser les élèves sur sa construction au détriment de leur réflexion et de leur argumentation. En effet, les élèves parviennent pour certains, comme nous l'avons montré, à construire une sorte de pseudo-écrit de réflexion alors même que cet écrit ne répond pas à un questionnement spécifique, ni l'argumentation n'atteint son but. La mobilisation, l'utilisation des concepts scientifiques disciplinaires, au cœur des discours, sont des moyens de se les approprier car **ces activités d'écriture ou d'élaboration à l'oral sont des interfaces permettant le passage des concepts scientifiques, des savoirs scolaires d'un statut externe à l'individu à un statut interne, sont des activités permettant la transformation du rapport à l'école et au savoir et leur appropriation par tous les élèves.**

De plus, nous avons vu que les écrits scolaires dès lors qu'ils s'appuient sur des

concepts scientifiques, auxquels s'apparentent les savoirs scolaires¹⁸¹ génèrent plusieurs difficultés. Les discours écrits ne rendent pas complètement compte de ce que comprennent les élèves du fait de la *"profonde discordance, que l'expérimentation fait apparaître, entre la formation du concept et sa définition verbale"*, mais aussi du fait que *"la présence d'un concept et la conscience de ce concept ne coïncident ni dans le moment de leur apparition ni dans leur fonctionnement"*, (p.271, Vygostki, 1997). Ces formes langagières et cognitives spécifiques relèvent d'un mode de rapport au monde et au langage, socialement et culturellement constitué. Il s'agit alors pour les élèves de comprendre ce que ces concepts définissent et recouvrent en termes de construction théorique, épistémologiquement fondée dans un cadre théorique et de les utiliser pour procéder à l'analyse ou à la compréhension des situations ou phénomènes proposés. Or, c'est dans la situation d'écriture, quand elle s'appuie sur l'activité cognitive et langagière spécifique que cette appropriation est possible, ainsi que dans des situations de travail explicites passant, par exemple, par la construction d'un oral d'élaboration à partir des savoirs. Car, nous supposons que la pratique du discours à l'oral est moins porteuse d'effet de violence symbolique que la pratique de l'écrit scolaire.

L'entraînement pourrait alors porter plus particulièrement sur la manipulation des concepts, car c'est en les employant dans l'écriture et dans les échanges en classe, que les élèves peuvent se les approprier. Le travail à l'oral dans la perspective de construire un oral d'élaboration est une étape, un entraînement à ce type d'exercice qui peut limiter aussi les tensions qui sont générées par la spécificité des pratiques langagières scolaires et constituer un levier dans la transformation des productions langagières des élèves afin qu'ils écrivent avec les savoirs. En effet, le fait de ne pas circonscrire ces pratiques et ces productions aux seules activités écrites permettrait à tous les élèves de s'approprier ces manières de faire et de dire, à condition que les enseignants soient formés à cet enseignement. Mais pour que cela soit effectivement le cas, l'interaction avec l'enseignant, avec un autre, expert,

¹⁸¹ Quand Vygotski (1997) évoque les concepts scientifiques, il fait référence aux contenus de savoir qu'il s'agit d'apprendre dans la socialisation scolaire. Les savoirs scolaires auxquels nous faisons référence sont retenus dans les programmes comme contenus à enseigner, savoirs à faire construire, à apprendre par les élèves. Les concepts scientifiques sont alors envisagés comme des construits théoriques qui organisent le champ investi par la discipline scientifique.

serait alors ce qui favoriserait cette intériorisation. Cependant, nous l'avons dit, les interactions verbales enseignant-élève organisées dans cette perspective semblent peu fréquentes. L'argumentation, la construction des écrits scolaires sont aussi tributaires *des usages langagiers des élèves*, nous l'avons vu dans cette recherche. L'étude des différentes données recueillies montre que les élèves les plus en difficulté sont ceux dont la nature des "ressources" linguistiques et discursives sont éloignés des attentes scolaires. Les échanges oraux permettraient certainement qu'ils s'entraînent progressivement à d'autres manières de faire et de dire. Au cœur des échanges langagiers¹⁸², c'est une activité langagière spécifique qui est sollicitée, qui s'inscrit dans la mobilisation et la sollicitation des fonctions supérieures. Ces situations de travail doivent être accompagnées des étayages nécessaires permettant alors de prendre en compte à la fois leurs aspects sociaux, symboliques, cognitifs et langagiers. L'entraînement et l'apprentissage mis en œuvre solliciteraient des conduites discursives spécifiques et l'intériorisation des manières de faire scolaires avec les savoirs. Enfin, si nous nous intéressons aux élèves des milieux populaires parce qu'ils sont trop souvent en échec, nous pensons aussi que ce type de travail fait progresser tous les élèves.

Les discours des élèves rencontrés montrent tous, ou presque, combien les espaces collégiaux¹⁸³ sont des lieux dans lesquels ils osent puisqu'ils n'y sont pas jugés. À ce titre, le travail conjoint avec les pairs et avec les enseignants, souligné et identifié par les élèves dans les entretiens et les écrits personnels comme ce qui permet d'apprendre, de réduire les tensions, de se confronter aux difficultés, est certainement un cadre de travail à privilégier.

Considérant que les élèves envisagent les situations scolaires à partir de ce qu'ils interprètent, que l'activité langagière est socialement construite, que la mobilisation, au cœur des écrits, des registres symbolique, cognitif et culturel est conjointe et systémique, nous pensons que le fait de confronter **tous les élèves** à des situations d'enseignement qui sollicitent les fonctions cognitives supérieures, qui permettent de travailler dans l'interaction verbale avec les pairs et l'enseignant pour préparer l'écriture avec les savoirs, sont des axes de travail essentiels.

¹⁸² Bruner J. (1996). Op. Cit.

¹⁸³ Rayou P. (2002) évoquent pour la pratique de la dissertation en philosophie l'intérêt de travailler dans la co construction.

3. POUR UNE SOCIOLOGISATION DE LA CONSTRUCTION DU RAPPORT AU SAVOIR DANS L'ÉCOLE

Par sociologisation des apprentissages, nous signifions, à la suite de ce travail de recherche et des travaux réalisés sur la question des inégalités d'apprentissage par l'équipe Escol du laboratoire Circeft, la prise en compte dans la conception des contenus d'enseignement de ces travaux et donc la prise en compte de la nature profondément sociale de ce type d'activités scolaires. Si tous les élèves des milieux populaires ne sont pas en échec, nous l'avons déjà dit, ils sont surreprésentés dans la population scolaire en situation d'échec et dans la population des décrocheurs. La sociologisation des situations d'apprentissage, dans la formation des enseignants, et particulièrement des situations dans lesquelles il est question de tisser des contenus hétérogènes, de penser et d'écrire avec des savoirs, est une manière de considérer en quoi ces situations sont socialement, cognitivement spécifiques. Nous ne pensons pas en termes de sociologisme ni de particularisme. Nous n'opposons pas non plus didactique et pédagogie, ni enseignement disciplinaire et pédagogie de projet, ni enseignement frontal et enseignement collaboratif. **Nous pensons que si l'école ne peut pas tout, elle doit tout mettre en œuvre pour que tous les élèves qui y travaillent puissent apprendre à exercer leur jugement.**

La faible ou l'absence de didactisation "des manières scolaires de faire et dire avec les savoirs" telles qu'elles sont visées dans les programmes, a un double impact à la fois sur la mobilisation des concepts au service de l'analyse d'une situation donnée, reposant sur la conscience que l'élève a des savoirs dont il dispose, mais aussi sur la maîtrise de ce que ces concepts définissent. C'est pourquoi il nous paraît essentiel de transformer la manière dont sont envisagés les écrits scolaires des élèves les plus en difficulté. La manière dont cette difficulté a été le plus souvent renvoyée aux difficultés propres à l'élève, est trompeuse à la fois pour l'élève mais aussi pour les enseignants. En effet, il s'agit bien pour les élèves aujourd'hui de réfléchir avec l'hétérogénéité des sources. **Les difficultés des élèves sont dues,**

en partie au moins, à un défaut de sociologisation de l'apprentissage des écrits scolaires tels que ceux que nous avons étudiés. Ces difficultés sont dues au fait que le système scolaire a persisté, jusqu'à très récemment, à ignorer les travaux qui existent depuis plusieurs décennies sur la question. Ce système, dans ses prescriptions, ignore le caractère socialement construit du rapport aux objets du monde.

Nous avons observé que la mobilisation des registres, dans les modalités qui permettent la production d'écrit d'élaboration, offre la possibilité à celui qui écrit ou parle de penser, d'exercer son jugement. En effet, l'écriture permet la suspension, la construction d'un regard distancié dans l'activité de réflexion qu'elle génère. Elle est redevable de l'histoire qui construit et structure la pensée humaine¹⁸⁴. Elle est socialisante en même temps qu'émancipatrice du fait de tous les possibles qu'elle offre.¹⁸⁵L'exercice du jugement est central dans les programmes de l'école puisqu'il s'étend bien au-delà du champ scolaire.

Cette sociologisation des situations d'écriture ne signifie pas réduction des exigences d'apprentissage, des objectifs visés. Les effets de ce type de pratiques d'enseignement sur l'apprentissage, y compris quand elles sont involontaires sont discriminants¹⁸⁶. Nous ne nous situons pas dans cette perspective.

Les éléments, les constats et analyses que nous avons réalisés ici nous conduisent à être confiante en la capacité des élèves à comprendre les savoirs et à rendre compte d'une partie de leur raisonnement à l'écrit. Si leur âge peut expliquer qu'ils soient peut-être plus disponibles intellectuellement et affectivement pour apprendre, leur parcours montre qu'ils ont été en difficulté et pour certains en très grande difficulté.

Les réflexions sur l'apprentissage explicite inspirent notre discours. Dans les dispositifs de formation mis en œuvre dans notre circonscription, qui s'attachent au questionnement des élèves à propos de leur compréhension, a priori, des situations de travail proposées, leurs réponses sont, certes, déconcertantes mais surtout, éclairantes. Leur prise en compte permet de les faire évoluer quand les enseignants

¹⁸⁴ Olson D. (2010) Op. Cit.

¹⁸⁵ À ce titre, l'écriture de la thèse permet d'expérimenter pour soi ? à la fois la richesse et la grande difficulté de cet exercice de la construction du discours à l'écrit au cours d'un exercice où, là aussi, la mobilisation de soi ne suffit pas toujours!

¹⁸⁶ Rochex J-Y. (2011) Op. Cit., Bonnéry S. (2004).Op. Cit. Joigneaux C. (2015) Op. Cit.

sont accompagnés dans des dispositifs de formation spécifiques.

Cette recherche confirme que le débat idéologique et politique qui entoure l'institution scolaire et qui prétend devoir choisir entre la focalisation sur les savoirs ou la focalisation sur la pédagogie n'en est pas un. Ou bien encore affirmer qu'il faut apprendre d'abord pour penser et raisonner après, ne nous paraît pas relever de conceptions scientifiques. Au contraire, en l'absence d'un apprentissage de ces manières de faire et de dire s'adressant à tous, la conception selon laquelle ce sont les élèves les plus doués qui réussissent¹⁸⁷, perdurerait, alors que souvent, ce sont ceux qui ont été familiarisés avec ce rapport au savoir, à l'école et au monde. Dans le contexte international, au cœur duquel l'innovation, la créativité et l'adaptabilité sont des sujets centraux, où l'engagement citoyen est sollicité, où la réflexion avec des sources de savoir est essentielle, la construction du rapport au savoir des élèves est donc bien un sujet déterminant.

¹⁸⁷ Bourdieu P. et Passeron J-C. (1970). Op. Cit.

BIBLIOGRAPHIE

- . **Antibi A.** (2003). *La constante macabre*. Toulouse : Math'adore.
- . **Astolfi J.P** (2008). *La saveur des savoirs*. Disciplines et plaisir d'apprendre. Paris : ESF.
- . **Bachelard, G.** (1960) *Le nouvel esprit scientifique*. Paris : PUF.
- . **Bandura A.** (1997) *Self efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman
- . **Barbier JM., Galatanu O.,** (1998). *Affections, affects et transformation de soi*. Paris : PUF.
- . **Barrère A. (2003)**. Les élèves face à l'évaluation, de l'imprévisibilité à l'opacité. *Recherches* n°38, p.43-60.
- . **Bautier E.** (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales*. Paris: L'Harmattan.
- . **Bautier E.** (2001). Pratiques langagières et scolarisation. In *Revue française de pédagogie*, n°137, Oct, Nov, Déc 2001, p. 117-161.
- . **Bautier E.** (2002). Du rapport au langage : question d'apprentissages différenciés ou de didactique. *Pratiques* n°113/114, Juin 2002, p.41-54.
- . **Bautier E.** (2004). Formes et activités scolaires, secondarisation, reconfiguration, différenciation sociale. In Ramognino N. et Vergès P. (Ed). *La langue française hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires*. Presses Université de Provence.
- . **Bautier E.** (2005). Mobilisation de soi, exigences langagières scolaires et processus de différenciation. In *Langage et société*, n° 111. p. 51-71.
- . **Bautier E.** (2007). Socialisation cognitive et langagière et discours pédagogique. In Frandji, D. et Vitale P.. *L'actualité de Basile Bernstein, discours pédagogique, pouvoirs*. Rennes : PUR, p.133-150.
- . **Bautier E.** (2008). « Ambitions et paradoxes des pratiques langagières scolaires : construction au quotidien des inégalités sociales d'apprentissage », In **GFEN** (ouvrage collectif), *Pour en finir avec les dons, le mérite, le hasard*. Paris : La dispute.
- . **Bautier E.** (2010). « *Changements curriculaires : des exigences contradictoires qui construisent des inégalités. Entre littéracie étendue, segmentation et contextualisation des savoirs* », in Choukri Ben Ayed, *L'école démocratique, Dr.*, Paris, Armand Colin, p. 83-93.
- . **Bautier E.** (2011). *Quand le discours pédagogique entrave la construction des usages littéraciés du langage*. In **Rochex J-Y. et Crinon J.** La construction des inégalités scolaires. Rennes : PUR, p. 157-172.
- . **Bautier E.** (Dir). (2013). *Apprendre à l'école. Apprendre l'école*. Lyon : Chroniques Sociales.
- . **Bautier E.** (2016). Et si l'enseignement de l'oral pouvait permettre de réduire les inégalités ? In Grandaty M. et Lafontaine L. (coord). "L'enseignement de l'oral à l'école", *Les dossiers des Sciences de l'Education*, 36, p. 109-129.
- .. **Bautier E., Crinon J., Delarue-Breton C., Marin B. (2012)** « Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? », *Repères*, n° 45, p. 63-80
- . **Bautier E., Crinon J., Rayou P. et Rochex J-Y.** (2006). « Performances en littératie, modes

de faire et univers mobilisés par les élèves : analyses secondaires de l'enquête PISA 2000. ». *Revue française de pédagogie*, 157, p. 85-101.

. **Bautier E. et Delarue C.** (2013). « Littératie scolaire et textes composites au cycle 2 à l'école primaire : l'exemple de la lecture d'un manuel scolaire de SVT ». *REF Genève*, 9-10 septembre 2013. *Symposium « Pour une construction empirique de l'archi-élève lecteur et scripteur »*

. **Bautier E. et Goigoux R.** (2004). « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle ». *Revue française de pédagogie*, n°148, juillet-août-septembre 2004, p. 89-100.

. **Bautier E. et Rayou P.** (2009). *Les inégalités d'apprentissage*. Paris : PUF.

. **Bautier E. et Rayou P.** (2013). *La littératie scolaire : exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves*. Éducation et didactique, 7-2, p. 29-46.

. **Bautier E. et Rochex J.Y.** (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*. Paris : A. Colin.

. **Bautier E. et Rochex J.Y.** (2004). « Activité conjointe ne signifie pas significations partagées », *Raisons éducatives*, n° 7 « Situation éducative et significations », Bruxelles : De Boeck, p. 199-220.

. **Berthelot J-M.** (1993). *École, orientation et société*. Paris : PUF.

. **Bernstein B.** (1975). *Langage et classes sociales*. Paris : Ed. Minuit.

. **Bloch M-C.** (2011). *Alors on la fait cette école pour tous ?* Lyon : Chroniques Sociales.

. **Bloch M-C., Gerde B.** (dir), (1998). *Les Lycéens décrocheurs*. Lyon : Les chroniques sociales.

. **Bloch M-C., Gerde B.** (dir), (2006) « Décrocheurs ...Comment raccrocher ? ». *Cahiers pédagogiques* n°444,06/06, Paris : CRAP/ Cahiers pédagogiques.

. **Boimare S.** (1999). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod.

. **Bonnéry S.** (2003). *Des supposées évidences scolaires aux présupposés des élèves. La co-construction des difficultés scolaires des élèves de milieux populaires*. Education. Université Paris VIII Vincennes Saint Denis, 2003, sous la direction d'E. Bautier.

. **Bonnéry S.** (2004). « Décrochage cognitif/décrochage scolaire » In D. Glasman (Ed), *La déscolarisation*. Paris : la Dispute, p. 147-161.

. **Bonnéry S.** (2006). « La question de « l'ethnicité » dans l'École : essai de reconstruction du problème », *Sociétés et jeunesse en difficulté* [En ligne], n°1 | Printemps 2006. URL: <http://sejed.revues.org/109>

. **Bonnéry S.** (2011). « Sociologie des dispositifs pédagogiques : structuration matérielle et technique, conceptions sociales de l'élève et apprentissage inégaux » In **Rochex J.Y et Crinon J.** (2011). *La construction des inégalités scolaires*. Rennes : PUR, p.133-146.

. **Bonnéry S.** (dir). (2015). *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*. Paris : la Dispute.

. **Bonnéry S., Bautier E., Kapko S.** (2015). D'hier à aujourd'hui les manuels scolaires à l'école élémentaire au collège. In **Bonnéry S.** (dir). (2015). *Supports pédagogiques et inégalités*

scolaires. Paris : la Dispute, p. 25-57.

- . **Bonnéry S. et Martin E.**, (2002). *Les classes relais*, Issy-les-Moulineaux : ESF.
- . **Boudeusseul G., Caro P., Grelet Y., Vivent C.** (2014). Atlas académique des risques sociaux d'échec scolaire : l'exemple du décrochage scolaire. Paris : MEN-DEPP.
- . **Bourdieu P.** (1987). *Choses dites*. Paris : Minuit.
- . **Bourdieu P.** (Dir.) (1993). *La misère du monde*. Paris : Seuil.
- . **Bourdieu P.** (1994). *Sur la théorie de l'action*. Paris : Seuil.
- . **Bourdieu P. et Passeron J-C.** (1966). *Les héritiers*. Paris : Editions de Minuit.
- . **Bourdieu P. et Passeron J-C.** (1970). *La reproduction*. Paris : Seuil.
- . **Bouysse E.** (2015). Le langage oral à l'école élémentaire.
http://cache.media.education.gouv.fr/file/mdl/88/1/005-2015-05-22_conference_viviane_bouysse_mai_2015_674881.pdf
- . **Bressoux P. et Pansu B.** (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : PUF.
- . **Broccolichi S.** (1998). « Qui décroche ? ». In Bloch M-C. et Gerde B. (Eds), *Les lycéens décrocheurs*. Lyon : Chroniques sociales.
- . **Bruner J.** (1996). *Education : entrée dans la culture*. Paris : RETZ.
- . **Bruner J.** (1996). *Comment les enfants apprennent à parler ?* Paris : Retz.
- . **Cèbe S., Goigoux R** (2015).
http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/43/9/GOIGOUX_Roland_-_PU_-_CEBE_Sylvie_-_P_-_CSP_Contribution_374439.pdf
- . **Cèbe S., Goigoux R., Thomazet S.** (2004). Enseigner la compréhension. Principes d'activités, exemples de tâches et d'activités. Lector. Lectrix. Paris : Retz.
- . **Charles F. et Cibois P.** (2010). L'évolution de l'origine sociale des enseignants du primaire sur la longue durée : retour sur une question controversée, *Sociétés contemporaines* 2010/1, n°77, p.31-55. DOI 10.3917/soco.077.0031
- . **Chauvel L.** (2001). « Le retour des classes sociales ». *Revue de l'OFCE*, n° 79, pp315-359 ;
- . **Chauvel L. et Schultheis F.** (2003). « Le sens d'une dénegation : L'oubli des classes sociales en Allemagne et en France », *Mouvements*, 2003/2no26, p. 17-26. DOI : 10.3917/mouv.026.0017. <http://www.cairn.info/revue-mouvements-2003-2-page-17.htm>
- . **Citton Y.** (2013). Economie de l'attention et nouvelles exploitations numériques. *Revue numérique Multitude* 54, Automne 2013. <http://www.yvescitton.net/wp-content/uploads/2013/10/M54-Citton-NouvellesExploitationsNumeriques.pdf>
- . **Cognet L.** (1953). Les petites écoles de Port Royal. In: Cahiers de l'association internationale des études françaises. Volume 3-5, p. 19-29.
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/caief_0571-5865_1953_num_3_1_2013
- . **Compeyron A.** (2009). *De la connaissance pratique à la communauté de savoir l'importance du facteur humain fonctionnement du collège-lycée élitare pour tous à Grenoble*. <http://isdms.univ-tln.fr/PDF/isdms36/Compeyron-VF-05.07.09.pdf>
- . **Condorcet N.** (1994) *Cinq mémoires sur l'Instruction publique*. Paris : Gallimard-

Flammarion.

- . **Costa-Lascoux, J., et Hoïbian, O.** (2003). « Du dénombrement des absents à la mesure de la déscolarisation ». In D. Glasman (Ed), *La déscolarisation*. Paris : La dispute, p. 103-114.
- . **Crahay M.** (2006). « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de compétence en éducation ». *Revue française de pédagogie*, 154. Janvier-mars 2006, p. 97-109. URL : <http://rfp.revues.org/143>
- . **Crahay M.** (2000). *L'école peut-elle être juste?* Bruxelles: De Boeck.
- . **Crahay M.** (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?* Bruxelles: De Boeck.
- . **Crinon J.** (2011). « Les pratiques langagières dans la classe et la co construction des difficultés scolaires ». In **Rochex J.Y et Crinon J.** (2011). *La construction des inégalités scolaires*. Rennes : PUR.
- . **Croizet J-C. et Leyens J-P.** (dir) (2003). *Mauvaises réputations. Réalités et enjeux de la stigmatisation sociale*. Paris : A. Colin
- . **Dardier A., Laïb N. et Robert-Bobée I.** (2013) « Les décrocheurs du système éducatif : de qui parle-t-on ? ». In *INSEE : France, portrait social*. Edition 2013. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1288281?sommaire=1288298>
- . **Delannoy C.** (1997). *La motivation*, Paris : CNDP et Hachette Education.
- . **Delarue-Breton C.** (2016). Inégalités d'accès au savoir, ou inégalités d'accès au questionnement ? de l'étude du dialogisme du discours scolaire à l'étude de l'activité dialogique des élèves et des étudiant.. Dossier présenté pour l'obtention du diplôme d'HDR. Paris 8.
- . **De Leonardi M., Fechant H., Preteur Y.** (2005). « *Modalités de l'expérience scolaire et socialisation familiale chez des collégiens de troisième générale* ». *Revue Française de Pédagogie*, p 29-46, n° 151, 04-05-06 2005, Lyon : INRP.
- . **DEPP.** (2014). *Journée défense et Citoyenneté 2013 : des difficultés en lecture pour un jeunes français sur dix*. Note d'information, n°12, Avril 2014. http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/06/2/DEPP_NI_2014_12_JDC_2013_lecture_3170_2.pdf
- . **Deslandes R., Cloutier R.** (2005). « Pratiques parentales et réussite scolaire en fonction de la situation familiale et du genre des adolescents ». *Revue Française de Pédagogie*, p. 47-60, n°151, 04-05-06 2005, Lyon: INRP.
- . **DOISE W. et Mugny G.** (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris : Armand Colin.
- . **Dubet F.** (2004). *L'école des chances*. Paris : Seuil
- . **Duru-Bellat M.** (2003). *Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes*. Paris : PUF.
- . **Duru-Bellat M., Mons, N. et Suchaut, B.** (2004). « Organisation scolaire et inégalités sociales de performances : les enseignements de l'enquête PISA ». *Education et Formations*, 70, p. 123-131.
- . **Durkheim E.** (1997). *Education et sociologie*, Paris : PUF.

- . **Durkheim E.** (1975). *Règles de la méthode en sociologie*. Paris : PUF.
- . **Esterle-Hedibel, M.** (2004). « Précarité, stratégies familiales et déscolarisation ». In D.Glasman (Dir) *La Déscolarisation*. Paris : La Dispute, p. 187-217.
- . **Farges G.** (2011). Le statut social des enseignants français, *Revue européenne des sciences sociales* [En ligne], 49-1 | 2011, mis en ligne le 01 janvier 2015. URL: <http://journals.openedition.org/ress/884>; DOI: 10.4000/ress.884
- . **Felouzis G, Liot F, Perroton J.** (2005). *L'apartheid scolaire*. Paris : Seuil.
- . **Feyfant A.** (2012). « Enseignement primaire ; les élèves à risque (de décrochage) ». *IFÉ. Dossier d'actualité veille et analyses*, N°80, Décembre 2012.
- . **Francequin G. et Bergier B.** (2005). *La revanche scolaire*. Ramonville St Agnès : Erès.
- . **Frandji D. et Vitale P.** (Dir) (2008). *Actualité de Basil Bernstein*. Rennes : PUR.
- . **Forquin J-C.** (1990). « La sociologie des inégalités d'éducation : principales orientations, principaux résultats depuis 1965 ». In *Sociologie de l'éducation*. Dix ans de recherches. Paris: L'Harmattan-INRP, p. 59-102.
- . **Foucault M.** (1975). *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard.
- . **Giordan, A.** (1995). *Comment dépasser les modèles constructivistes ?* Lyon : Voies livres.
- . **Glasman D. et Oeuvarard F.** (dir), (2004). *La Déscolarisation*, Paris : La Dispute.
- . **Glasman D. et Rayou P.** (Dir). (2014). Rapport intermédiaire de la recherche « Qu'est-ce qui soutient les élèves ? ». (IFE-Commissariat général à l'égalité des territoires).
- . **Goigoux R.** (2000). *Comprendre le travail enseignant pour mieux le transformer : les apports de la psychologie ergonomique et de la didactique*, Analyse des besoins de formation des enseignants du premier degré, programme national de pilotage, CRDP de l'académie de Versailles.
- . **GoodyJ.** (2007). *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*. Paris : La Dispute
- . **Hanus D.** (2001). *La résilience*. Paris : Maloine.
- . **Hoggart R.** (1970). *La culture du pauvre*. Paris : Minuit.
- . **Houssaye J.** (Dir). (1993). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.
- . **Jaubert M. et Rebière M.** (2011). Positions énonciatives pour apprendre dans les différentes disciplines scolaires : une question pour la didactique du français ?, *Pratiques* [En ligne], 149-150 | 2011, mis en ligne le 17 juin 2014, URL : <http://pratiques.revues.org/1718> ; DOI : 10.4000/pratiques.1718
- . **Jeammet, P.** (2005). *Adolescence et processus de changement*. In Widlocher D. *Traité de Psychopathologie*. Paris : PUF, p. 687-724.
- . **Joigneaux C., Laparra M. et Margolinas C.** (2012). *Une dimension cachée du curriculum réel de l'école maternelle : la littéracie émergente ?* Sociologie et didactiques, Lausanne, Suisse. <hal00738656v1>
- . **Kapko S.** (2015). *Les familles populaires face aux supports des devoirs*. In Bonnéry (dir) *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*. Paris : la Dispute, p. 59-82.
- . **Kapko S. et Rayou P.** (2008). *Lectures hors la classe : entre pratiques et expériences*

scolaires et pratiques et expériences familiales. *Actes du colloque « Ce que l'école fait aux individus »*
- CENS et CREN.

. **Kaufmann L.** (1999). *Savoir-faire. Contribution à une théorie dispositionnelle de l'action (Emmanuelle Bourdieu)*. In : Réseaux, vol 17n°92-93, p. 433-439.

. **Lahire B.** (2008). *La raison scolaire*. Rennes : PUR.

. **Legrain H.** (2003). *Motivation à apprendre : mythe ou réalité ?* Paris : L'Harmattan.

. **Lesage P.** (1975). « La pédagogie dans les écoles mutuelles au XIXème siècle ». In : *Revue française de Pédagogie*. Volume 31, p. 62-70. doi : 10/3406/rfp.1975.1592.
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1975_num_31_1_1592?Prescripts_Search_tabs1=standard&

. **Lipianski E.** (1998). « Expression de soi, émotions et changement. » In *J.M. Barbier J.M et Galatanu O. (Eds). Affections, affects et transformation de soi*. Paris : PUF, p. 125-148.

. **Longhi G. et Guibert N.** (2003). *Décrocheurs d'école : redonner envie d'apprendre aux ados qui craquent*. PUF : Paris.

. **Mauger G.** (1998). « La reproduction des milieux populaires en crise ». In *Ville École Intégration*, Vol 113., Juin 1998, p.6-16.

. **Meuret D.** (2007) *Gouverner l'école*. Paris PUF.

. **Miconnet N.** (2012). « Caractéristiques des élèves redoublants et influence du redoublement sur les parcours au lycée général et technologique ». *Éducation et formations* n° 82, décembre 2012, p. 39-48.

. **Mons N.** (2007). « *Les nouvelles politiques éducatives, la France fait elle les bons choix ?* ». Paris : PUF.

. **Monteil J-M.** (1997). *Eduquer et former*. Grenoble : PUG.

. **Mousny C.** (2002). La politique européenne d'éducation et de formation. « *Revue internationale d'éducation de Sèvres* » [en ligne], n°29 04 2002, mis en ligne avril 2011. Url : <http://ries.revue.org/1933>

. **OECD** (2011). « Against the Odds: Disadvantaged Students Who Succeed in School ». *OECD Publishing*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264090873-en>

. **Olson D.** (2010). *L'univers de l'écrit*. Paris : Retz

. **Paugam S.** (1999). *Demazières, Dubar, Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*. In : *Revue française de pédagogie*. 1999, 40-2., p. 433-436.

. **Penloup M-C.** (2003). Pratiques langagières scolaires/non scolaires. La question se pose aussi pour l'écrit », *Études de linguistique appliquée*, 2003/2 (no 130), p. 211-222.

. **Perrenoud P.** (1995). *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genève : Droz.

. **Piaget J.** (1963). *La construction du réel chez l'enfant*, Neuchâtel : Delachaux et Nestlé.

. **Popper K.** (2006). *Conjectures et réfutations : La croissance du savoir scientifique*. Paris : Payot.

. **Postic M.** (1979). *La relation éducative*, Paris : PUF.

. **Poulet P.** (2004). « Nouvelle approche quantitative sur les sortants du système éducatif ».

- In M.C. Bloch et B. Gerde (Eds), *Les Lycéens décrocheurs*. Lyon : Les chroniques sociales.
- . **Pratiques éducatives familiales et scolarisation**. (2005). N° 151. Revue française de pédagogie. Lyon : INRP
 - . **Raoult P.** (Dir) 2002. *Passage à l'acte*. Paris : L'Harmattan.
 - . **Rayou P.** (2002). *La dissert' de philo*. Rennes : PUR.
 - . **Rey B.** (1996). Les compétences transversales en question. Paris : ESF.
 - . **Rey B.** (2014). *La notion de compétence en éducation et en formation*. Louvain la Neuve : De Boeck
 - . **Rochex J.Y** (1998). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : PUF.
 - . **Rochex J-Y.** (2004). « La notion de rapport au savoir : convergences et débats théoriques », *Pratiques psychologiques*, n° 10, 2004, p. 93-106.
 - . **Rochex J-Y.** (2011). *Au cœur de la classe, contrats didactiques différentiels et production d'inégalités*. In Rochex J.Y et Crinon J. (2011). *La construction des inégalités scolaires*. Rennes : PUR.
 - . **Rochex J-Y et Crinon J.** (2011). *La construction des inégalités scolaires*. Rennes : PUR.
 - . **Ruchat M.** (1993). *L'oiseau et le cachot*. Genève : Zoé.
 - . **Ryan R.M, Deci E.L., Grolnick W.** (1991). « Inner resources for school achievement: motivational mediators of children's perceptions of their parents », *Journal of Educational psychology*, 1991, Vol. 83, N°4, p. 508-517.
https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1991_GrolnickRyanDeci.pdf
 - . **Ryan R.M. et Deci E.L.** (2000). « Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being ». In *American psychologist*, Vol 55 n° 1, p 68-78.
 - . **Sadovnik A. R.** (2001). « Basil Bernstein (1924-2000) ». In *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol XXXI, n°4, décembre 2001, p. 715-731.
 - . **Scribner S et Cole, M.** (2010). « La littératie sans école: à la recherche des effets intellectuels de l'écriture ». *Langage et société*, n°133, p. 25-44.
 - . **Schwartz O.** (2011). « Peut-on parler des classes populaires? La vie des idées. <http://www.laviedesidees.fr/Peut-on-parler-des-classes.html>
 - . **Sicot, F.** (2003). « La déscolarisation dans les dispositifs atypiques ». In D. Glasman (Ed), *La déscolarisation*. Paris : La dispute.
 - . **Sociologie de l'éducation** (1988). *Dix ans de recherches*. Paris: L'Harmattan, INRP.
 - . **Suchaut B.** (2008). *La loterie des notes au bac : Un réexamen de l'arbitraire de la notation des élèves*. Document de travail de l'IREDU 2008-03. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00260958v2/document>.
 - . **Tanon F. et Cordier A.** (2000). *Jeunes en rupture scolaire*. Grenoble : L'Harmattan,
 - . **Theis, A.** (2001). La résilience dans la littérature scientifique. In M. Manciaux. *La résilience « résister et se construire »*. Genève : Médecine et hygiène.
 - . **Tocqueville De A.** (1999). *De la démocratie en Amérique*, Paris : Flammarion,
 - . **Vallerand R.J.** (1997). « Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. » In

- Zanna M-P (Ed). *Ad Exp Sociopsychologie*. San Diego: Academic press, Vol. 29, p. 271-360.
- . **Van Zanten A.** (2004). *Les politiques d'éducation*. Paris : PUF.
 - . **Van Zanten A.** (2009). « Vers quel modèle d'ouverture sociale ? ». *Diversité, Ville École Intégration*, n° 157, p. 34-37. Juin 2009.
 - . **Viau J.** (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Québec : De Boeck.
 - . **Viaud M.L** (2005). *Des collèges et des lycées différents*. PUF, Paris.
 - . **Vygotski L.** (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
 - . **Wacquant L.** (1995). « A propos de Bourdieu et Durkheim. ». In *Critique* 579-580, Sept 95, n° spécial, p. 646-660.
 - . **Young M.** (2001). *Du curriculum en tant que construction sociale à la spécialisation intégrative. Quelques réflexions sur la sociologie du curriculum au R.U (1971-1999)*. In *Revue française de pédagogie*, vol 135, p.29-34. http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2001_num_135_1_2790

SITOGRAFIE

Dossiers d'accréditation des Espé :

- . Aix Marseille :
https://espe.univ-amu.fr/sites/espe.univ-amu.fr/files/2013_dossier_daccreditation_espe_aix-marseille.pdf
- . Grenoble :
<https://espe.univ-grenoble-alpes.fr/connaitre-l-espe/>
Dossier-accréditation-espe-academie-grenoble-2016-2021-VCA-1-1.pdf

Dossier Ifé à propos de :

<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/quest-ce-qui-soutient-les-eleves/quest-ce-qui-soutient-les-eleves>

Dossiers sur la question de l'enseignement explicite

- . <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/realiser-un-enseignement-plus-explicite/enseigner-plus-explicitement-un-dossier-ressource> ;
- . https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/fileadmin/user_upload/user_upload/actualites/enseigner_plus_explicitement_cr.pdf

SOMMAIRE DES ANNEXES

Abréviations.....	342
Récapitulatif des documents étudiés dans la recherche principale.....	343
Sommaire des annexes de la clé USB	347

ABREVIATIONS

BTS	Brevet de technicien supérieur
CAP	Certificat d'aptitude professionnelle
CDI	Contrat à durée indéterminée
CIO	Centre d'information et d'orientation
CNED	Centre national d'études à distance
CPE	conseiller principal d'éducation
DAEU	Diplôme d'accès aux études universitaires
DEPP	Direction de l'évaluation et de la prospective et de la performance
DM	Devoir à la maison
DS	Devoir surveillé
IMT	Institut des métiers du technique
IUT	Institut universitaire technologique
JDC	Journée défense et citoyenneté
ONG	Organisation non gouvernementale
ONISEP	Office national d'information sur les enseignements et les professions
MJC	Maison de la jeunesse et de la culture
MFR	Maison familiale rurale
STAPS	Sciences et techniques des activités physiques et sportives
SEGPA	Section enseignement générale professionnel adapté
STG	Sciences et technologie de la gestion
TPE	Travaux pédagogiques encadrés

RECAPITULATIF DE L'ENSEMBLE DU CORPUS DES ECRITS SCOLAIRES ETUDIES

NB : Les photos de tous ces écrits qui ont été cités dans le corps de la thèse sont rassemblés dans la clé USB qui est ajoutée à la thèse.

Quand les domaines sont suivis d'un astérisque, le sujet est accompagné de documents.

Domaine <i>Elève</i>	Sujet
	Consignes
GROUPE 1	
Philosophie <i>Au.</i>	"L'homme a-t-il besoin de désirer ?"
Français* <i>F</i>	Dans le sujet d'étude <u>le roman et ses personnages</u>, à partir d'extraits de Colette "Sido" ; J Giono "Un roi sans divertissement" ; J Steinbeck "Les raisins de la colère" ; "Quelles ont les caractéristiques des figures maternelles dans les textes de ce corpus ?
Géographie <i>K</i>	À la suite d'un travail de cours sur les métropoles "Qu'est-ce qu'une métropole mondiale ?"
Physique <i>K</i>	Restitution de connaissances à propos de la matière
Philosophie* <i>Ma</i>	Après avoir lu la première partie du Discours sur les inégalités de Rousseau Questions à rédiger 1. Quelles sont les caractéristiques de l'homme à l'état naturel ? 2. Quelle figure de l'homme naturel se dégage de ces caractéristiques ? Soyez précis, argumentez et justifiez votre réponse
Histoire* <i>Ma</i>	À partir d'un extrait d'écrit de P Mendès France "Identifiez le document et montrez-en quoi il soulève le problème de l'intégration des immigrés dans la France des années 1970."
Géographie* <i>Mé</i>	La rocade Nord à Grenoble : un projet controversé Questions de compréhension travaillées dans l'entretien à propos d'un travail fait en classe
Histoire <i>Mé</i>	À propos du stalinisme Donner des définitions de vocabulaire spécifique.
Philosophie <i>Pa</i>	"En quoi la rencontre d'autrui peut-elle enrichir la connaissance de soi ?"
Histoire* <i>T</i>	Dossier documentaire : humanisme, Renaissance et Réforme (4 extraits de texte et une gravure) <i>Doc 1</i> : Quelles sont les disciplines que doit apprendre Pantagruel pour quelles raisons ? En quoi ce texte résume-t-il le programme humaniste ? <i>Doc 2</i> Quelle est la sensation recherchée par L de Vinci selon Vasari ? En quoi cela

	<p>correspond à une œuvre de la Renaissance ?</p> <p><i>Doc 2</i> : Quelle est la sensation recherchée par L de Vinci selon Vasari ? En quoi cela correspond à une œuvre de la Renaissance ?</p> <p><i>Doc 2 et 3</i> : Quels liens est-il possible de faire entre humanisme et Renaissance ?</p> <p><i>Doc 4 et 5</i> Qui est Martin Luther ? Que dénonce-t-il ? Quelles sont les conséquences de l'action de Luther ?</p>
GROUPE 2	
Histoire* <i>B</i>	<p>À partir d'un extrait d'écrit de P Mendès France</p> <p>"Identifiez le document et montrez-en quoi il soulève le problème de l'intégration des immigrés dans la France des années 1970."</p>
Français * B	<p>Commentaire de la poésie "l'enterrement" de Verlaine</p> <p>Vous ferez le commentaire de cette poésie de Verlaine</p>
Histoire <i>C</i>	<p>La déclaration des droits de l'Homme et du citoyen et l'ancien régime</p> <p>Montrez dans un paragraphe argumenté et à l'aide d'exemples en quoi la déclaration des droits de l'Homme et du citoyen de 1789 constitue une rupture avec l'Ancien Régime ?</p>
Histoire* <i>Cé</i>	<p>L'évolution de l'état d'esprit de la population française pendant la première guerre mondiale.</p> <p>Partie 1 "lire l'ensemble des questions avant de répondre à chacune d'elles. Sautez deux lignes entre les réponses à chaque question."</p> <p>Partie 2 " Lisez toutes les questions avant de commencer à répondre. Les réponses doivent être rédigées. Sautez deux lignes entre les réponses à chaque question. Veillez à organiser vos idées à distinguer au maximum entre militaire, le politique et l'économique."</p>
Français* <i>L</i>	<p>À partir d'un groupement d'extraits de textes écrits par Lafontaine, Hugo, Rousseau et Zola :</p> <p>"Qu'est ce qui selon les quatre textes du corpus, permet à l'homme d'être libre ?"</p>
SES <i>L</i>	<p>Ecrire une argumentation répondant à la question :</p> <p>"Parlant de la création de richesses dans les entreprises, la notion de valeur ajoutée est-elle profitable aux salariés, dans le contexte actuel ?"</p>
SES <i>Li</i>	<p>Sur la notion de classe sociale</p> <p>"Peut-on encore parler de classes sociales dans la société française ?"</p>
SES <i>Li</i>	<p>Questions de cours</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Que recouvre les PCS ? 2. Qu'est-ce qui différencie la vision marxiste des classes sociales de la vision wébérienne ? 3. Quelle évolution pour la structure sociale de 1970 à nos jours ? 4. Quel lien entre PCS et classe sociale ?
Histoire*	<p>À partir d'un extrait d'écrit de P Mendès France</p>

Lo	'Identifiez le document et montrez-en quoi il soulève le problème de l'intégration des immigrés dans la France des années 1970.'
Français* M	Français : Corpus de textes sur la tyrannie Par quels procédés les trois textes dénoncent-ils la tyrannie ?
Philosophie M	A partir du visionnement du film "Into the wild" 1 Décrivez le rêve de liberté de Chris. Parvient-il à le réaliser ? 2 Pourquoi Chris veut-il tout quitter ? 3. Sommes-nous libres de choisir de vivre en société ou pas ? 4. Pour Chris dans quoi se trouve la liberté ?
Philosophie R	À partir du visionnement du film "Into the wild" 1 Décrivez le rêve de liberté de Chris. Parvient-il à le réaliser ? 2 Pourquoi Chris veut-il tout quitter ? 3. Sommes-nous libres de choisir de vivre en société ou pas ? 4. Pour Chris dans quoi se trouve la liberté ?
Géographie* Sa	Étude d'un dossier documentaire : les enjeux énergétiques en Russie 1. Comment la Russie gère-t-elle l'immensité de son territoire en matière d'énergie ? 2. Quels sont les grands acteurs de l'énergie en Russie ?
Philosophie V	"Le réel se réduit-il à ce que l'on perçoit ?"
SES * Y	Dissertation s'appuyant sur un dossier documentaire : "Peut-on parler de classes sociales dans la société contemporaine française ?"
GROUPE 3	
Philosophie A	"Être conscient de soi est-ce être maître de soi ?"
Géographie* Ba	Étude critique de document les dynamiques de localisation des activités sous l'effet de la mondialisation, à partir d'un schéma les représentant. "A partir de l'analyse critique de la carte proposée, vous montrerez les inégalités mondiales relatives au commerce international"
SES* Mu	Dissertation à partir de trois documents : "Quels sont les effets de l'évolution de la structure des professions sur la mobilité sociale ?"
Philosophie S	Dissertation à partir de la question : "Suis-je ce que mon passé a fait de moi ?"
Français * Sy	Commentaire de la poésie "l'enterrement" de Verlaine Vous ferez le commentaire de cette poésie de Verlaine
Histoire* W	Dossier documentaire : humanisme, Renaissance et Réforme (4 extraits de texte et une gravure) Doc 1 : Quelles sont les disciplines que doit apprendre Pantagruel ? Pour quelles raisons ? En quoi ce texte résume-t-il le programme humaniste ?

	<p>Doc 2 Quelle est la sensation recherchée par L de Vinci selon Vasari ? En quoi cela correspond à une œuvre de la Renaissance ?</p> <p>Doc 2 : Quelle est la sensation recherchée par L de Vinci selon Vasari ? En quoi cela correspond à une œuvre de la Renaissance ?</p> <p>Doc 2 et 3 : Quels liens est-il possible de faire entre humanisme et Renaissance ?</p> <p>Doc 4 et 5 Qui est Martin Luther ? Que dénonce-t-il ? Quelles sont les conséquences de l'action de Luther ?</p>
--	--

SOMMAIRE DES ANNEXES CONTENUES DANS LA CLE USB

Corpus des entretiens de la pré-enquête	
Elève A	351
Elève B	357
Elève C	362
Elève D	368
Elève E	375
Elève F	381
Corpus des entretiens de la recherche principale	
Elève A	391
Elève Au	386
Elève B	397
Elève Ba	409
Elève C	416
Elève Cé	420
Elève F	430
Elève K	435
Elève L	447
Elève Li	455
Elève Lo	462
Elève M	474
Elève Ma	487
Elève Mé	498
Elève Mu	510
Elève P	521
Elève Pa	529
Elève R	534
Elève S	544
Elève Sa	553
Elève Sy	559
Elève T	563
Elève V	578
Elève W	584
Elève Y	597
Corpus des écrits scolaires de la pré-enquête :	
Elève A	602
Elève B	607
Elève C	609
Elève D	620
Elève E	617

Elève F.....	619
--------------	-----

Corpus des écrits scolaires de la recherche principale :

Elève A	625
Elève Au.....	631
Elève B	633
Elève Ba	641
Elève C	644
Elève Cé	647
Elève F.....	652
Elève K	655
Elève L.....	658
Elève Li	662
Elève Lo.....	665
Elève M	667
Elève Ma	675
Elève Mé	678
Elève Mu	682
Elève Pa	687
Elève R	691
Elève S	697
Elève Sa	703
Elève Sy	709
Elève T.....	712
Elève V	716
Elève W	720
Elève Y.....	724

Corpus des écrits personnels :

Elève A	730
Elève Au.....	731
Elève B	732
Elève Ba	733
Elève C	734
Elève Cé	735
Elève F.....	736
Elève K	737
Elève L.....	738
Elève Li	739
Elève Lo.....	740
Elève M	741
Elève Ma	742
Elève Mé	743

Elève Mu	744
Elève P	745
Elève Pa	746
Elève R	747
Elève S	749
Elève Sa	749
Elève Sy	749
Elève T.....	750
Elève V	751
Elève W	752
Elève Y.....	753