



HAL
open science

Des registres pour apprendre

Patrick Rayou

► **To cite this version:**

Patrick Rayou. Des registres pour apprendre. *Éducation & Didactique*, 2020, 14-2, pp.49-64. 10.4000/educationdidactique.6737 . halshs-03983188

HAL Id: halshs-03983188

<https://shs.hal.science/halshs-03983188>

Submitted on 10 Feb 2023

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

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

DES REGISTRES POUR APPRENDRE

Patrick Rayou

Presses universitaires de Rennes | « Éducation & didactique »

2020/2 Vol. 14 | pages 49 à 64

ISSN 1956-3485

ISBN 9782753581210

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-education-et-didactique-2020-2-page-49.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Presses universitaires de Rennes.

© Presses universitaires de Rennes. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.



Des registres pour apprendre

Registers to learn

Patrick Rayou



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/6737>

DOI : [10.4000/educationdidactique.6737](https://doi.org/10.4000/educationdidactique.6737)

ISSN : 2111-4838

Éditeur

Presses universitaires de Rennes

Édition imprimée

Date de publication : 22 juillet 2020

Pagination : 49-64

ISBN : 978-2-7535-8121-0

ISSN : 1956-3485

Distribution électronique Cairn



CHERCHER, REPÉRER, AVANCER.

Référence électronique

Patrick Rayou, « Des registres pour apprendre », *Éducation et didactique* [En ligne], 14-2 | 2020, mis en ligne le 04 janvier 2022, consulté le 22 juillet 2020. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/6737> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.6737>

Tous droits réservés

DES REGISTRES POUR APPRENDRE

Patrick Rayou

Professeur en sciences de l'éducation, Université Paris 8,
membre du laboratoire-Circeft-Escol

Cet article veut s'inscrire dans les approches en termes de rapport au savoir ouvertes par l'équipe Escol, dont il souhaite approfondir les analyses sur ce qui peut faire malentendu à l'école. Il développe pour cela une typologie des registres de l'apprentissage caractérisés par leur manière de prendre en compte une logique, un milieu culturel, un mode d'engagement des sujets propres à l'école contemporaine. Ces registres sont proposés comme un invariant des apprentissages scolaires dont l'étude des configurations et des reconfigurations ici esquissée permet de se tenir au plus près des difficultés particulières et des trajectoires singulières des élèves. L'article fait quelques suggestions en matière de collaborations de diverses disciplines des sciences de l'éducation qui s'attacheraient à mieux comprendre ces registres ; il ouvre in fine une perspective relative à la question de l'essaimage de pratiques pédagogiques qui peuvent apparaître fécondes en matière de lutte contre les inégalités d'apprentissages.

Mots-clés : apprentissages, cognition, culture, identité, malentendus.

Registers for learning

This article takes up Escol's approaches in terms of relationship to knowledge in order to deepen the analysis of the causes of misunderstandings between teachers and students in schools. To this end, it develops a typology of 'learning registers' characterized by the way each of them take into account a logic, a cultural environment, and a mode of engagement of subjects specific to the contemporary school. These registers are proposed as an invariant of school learning. The study of their configurations and reconfigurations outlined here makes it possible to keep as close as possible to pupils' particular difficulties and singular trajectories. The article makes a few suggestions for collaboration between various disciplines in the educational sciences in order to better understand these registers; in its conclusion it opens up a perspective on the issue of the spread of teaching practices that may appear to be fruitful in the fight against learning inequalities.

Keywords: learning, cognition, culture, identity, misunderstandings.

La création de l'équipe de recherche Escol de Paris 8 émanait d'une volonté de comprendre, plus finement que ce que les théories holistiques avaient déjà appris sur le rôle de reproduction sociale de l'école, « comment de l'inégalité sociale se transforme en différenciation scolaire à travers des histoires singulières » (Charlot, Bautier & Rochex, 1992, p. 229). Il s'agissait notamment de rendre compte de faits, certes marginaux mais polémiques, comme la réussite d'élèves que rien dans leur héritage familial ne destinait au succès ou, à l'inverse, l'échec scolaire d'« héritiers » qui semblaient avoir tous les atouts en mains pour réussir. Même si ces cas n'invalident en rien le caractère massif de la reproduction scolaire et sociale, ils incitent en effet à mieux comprendre les mécanismes dont les tableaux statistiques qui les saisissent ne constituent que des arrêts sur image. L'idée, notamment, que les enfants des classes populaires seraient victimes d'un « handicap socio-culturel » tendait à naturaliser les difficultés qu'ils rencontraient à l'école et à faire lire en termes de manques ce qui relève vraisemblablement d'un rapport complexe entre leurs modes de socialisation familiale et ce que l'école d'une certaine époque attend d'eux à des moments précis de leur scolarisation (Rochex, 1995). La notion de « rapport au savoir » a voulu signifier le rapport au monde, à soi et aux autres qu'implique le fait d'apprendre à l'école (Charlot, 1997).

DES REGISTRES SCOLAIRES

Cette attention à la dialectique des apprentissages qui, quoi qu'enrichés dans des structures socio-historiques qui les contraignent fortement, supposent néanmoins toujours l'engagement de sujets singuliers, a guidé de nombreux travaux de cette équipe. C'est notamment le cas d'une recherche sur l'enquête PISA 2000 consacrée à la maîtrise de la langue écrite (Bautier, Crinon, Rayou & Rochex, 2006). Un de ses résultats est qu'une partie non négligeable des élèves de l'échantillon français (plus de 42 %) montrait, au fil des épreuves auxquelles ils étaient soumis, une instabilité surprenante face à des types de problèmes qui présentaient pourtant des caractéristiques cognitives identiques. Le cas de ces élèves « intermédiaires » semblait particulièrement intéressant car leurs réussites aléatoires, à la différence de ceux que la plupart des épreuves mettaient en échec et, à l'opposé, de

ceux qui se sortaient honorablement de toutes quels que soient les sujets, incitaient à rechercher quels distracteurs pouvaient les empêcher de mobiliser de façon constante des schémas cognitifs qu'ils maîtrisaient parfois. Certains sujets proposés par l'épreuve semblaient leur donner l'envie de s'exprimer plus que d'autres et pouvaient même leur faire abandonner la perspective de mise à distance critique exigée s'ils engageaient des valeurs auxquelles ils étaient attachés. Il était manifestement très difficile, pour une bonne part d'entre eux, de répondre par exemple correctement à des questions sur la conquête spatiale si celle-ci leur paraissait un luxe de nations riches eu égard à la détresse alimentaire d'une partie de l'humanité. L'idée selon laquelle différents registres (des savoirs à mobiliser pour traiter les textes proposés; de l'expérience personnelle, individuelle ou collective; des doxas, juvéniles ou sociales; des habitudes et modes d'interprétation des situations de type scolaire; des compétences et postures propres à la reconfiguration et à la secondarisation du monde et de leurs usages du langage) étaient à mobiliser ou mettre à distance pour réussir le test s'est imposée à nous. Des travaux ultérieurs (Bautier & Rayou, 2013a) ont permis de mettre à l'épreuve cette hypothèse et de préciser ce que pouvaient être de tels registres d'apprentissages scolaires qui requièrent un travail de secondarisation (Bautier, 2004) des savoirs, de l'expérience et des discours.

La métaphore du « registre », considéré non comme un répertoire où inscrire des choses ou des faits, mais comme une manière de catégoriser des usages, est alors apparue heuristique. Elle permet en effet d'insister sur le fait qu'il y a différentes manières d'appréhender les objets du monde et du langage. Celui de l'école a sa légitimité, mais d'autres façons d'apprendre dans la « vraie vie » sont tout aussi fondées et pertinentes dans leur propre sphère. Le registre proprement scolaire peut être lui-même considéré comme composé de trois registres, toujours interpénétrés mais distingués ci-dessous, pour tenter de mieux comprendre l'alchimie des apprentissages. Les finalités, les programmes, les modalités de l'enseignement sont éminemment variables dans le temps, elles émergent cependant à une manière de « faire école » qui traverse l'histoire (Vincent *et al.* 1994) et définit des matrices curriculaires (Forquin, 2008) dont ces trois types de registres peuvent rendre simultanément compte de leur caractère structurant et de ce qui colore spécifiquement chaque époque.

On peut ainsi considérer que l'école propose et évalue des manières de penser le monde (le cognitif) qui se déploient dans un milieu (le culturel) et supposent pour cela l'engagement de sujets (l'identitaire symbolique) travaillant et se travaillant eux-mêmes selon ces modalités.

UN REGISTRE COGNITIF

Un monde des savoirs seconds

Distinguer un registre cognitif, c'est dégager ce qui, dans les façons d'apprendre à l'école, relève spécifiquement des opérations intellectuelles qu'on y effectue. Selon les « continuités relatives » qui trament les formes d'école qu'a connues et connaît l'humanité, différentes logiques de connaissance s'imposent (de la religion, du marché, de la surveillance, de la construction politique...) (Rockwell, 2000). Dans le cas de l'école républicaine française, l'héritage des Lumières permet la formation de citoyens dans un idéal laïque marqué par un refus de la transcendance et par les procédures de reddition de comptes qui sont celles de la démarche scientifique. Elle est, surtout dans ses filières considérées comme les plus nobles, le lieu par excellence d'apprentissage et d'exercice de formes d'intellection très marquées par le scriptural (Lahire, 2008) et de façon générale, la littérature comme appel à construire des capacités globales à partir de sources hétérogènes (Bautier, 2017). C'est un univers où la « secondarisation » des savoirs exige de se poser des questions au-delà de soi et de la situation immédiate et rend non pertinents les critères de l'action ordinaire (Bautier, 2004). La psychologie cognitive insiste sur le fait que les connaissances nécessaires à notre survie nous mettent en rapport non avec le langage oral en général, mais avec la langue orale parlée par nos proches, non avec la sociabilité, mais avec les règles de politesse pratiquées dans notre milieu. Compensant les limites liées à la dynamique adaptative des apprentissages ordinaires, l'école met en œuvre des savoirs « seconds » sans utilité immédiate, des procédures rationnelles qui nécessitent du temps et une pratique régulière (Tricot, 2012).

Lors même qu'ils travaillent sur des thèmes non explicitement scolaires, comme à l'occasion de sorties dites culturelles, les élèves sont censés mobiliser ces schèmes cognitifs. Ils doivent, selon Netter (2018),

« calibrer » les activités en identifiant et mobilisant les disciplines qui leur permettent de répondre aux questions qui leur sont posées. Or on voit, dans le même groupe d'enfants conduits au musée et chargés de découvrir les êtres hybrides présents dans des sculptures ou bas-reliefs, que certains retiennent ceux qui leur semblent merveilleux car crachant du feu, alors que d'autres s'en tiennent à leur caractère composite déjà travaillé dans le cours d'arts visuels. La démarche scolaire attendue est de nature conceptuelle et doit permettre de distinguer, parmi des êtres mythologiques qui suscitent tous des émotions, ceux qui correspondent à la notion travaillée, notion dont on imagine bien l'intérêt pour d'autres disciplines car articulant, de façon plus ou moins matérielle, des éléments de nature diverse. De nombreuses recherches attestent de la difficulté d'une telle démarche.

À quel jeu joue-t-on à l'école ?

Les élèves en difficulté scolaire sont précisément souvent ceux qui ne voient pas l'exigence de genericité dans les exercices toujours singuliers qui leur sont proposés. Ils peuvent confondre l'exercice de construction d'un circuit électrique préalable à la mise en évidence d'un courant électrique avec le concept de courant électrique lui-même et ne pas comprendre l'intérêt de le schématiser, ne pas comprendre que lorsqu'on colorie une carte du massif central, il s'agit non de s'intéresser à une montagne particulière, mais, *in fine*, d'apprendre la cartographie avec son mode spécifique de représentation du monde (Bonnéry, 2007). Ils peuvent, confondant l'habillage de l'épreuve et l'épreuve elle-même, faire preuve d'un bon sens pragmatique en ne calculant pas la superficie d'une pièce qu'il faut repeindre au motif que le pouvoir couvrant des peintures est rarement celui qu'annonce le fabricant (Rey, 2014). Ils peuvent raconter « un bon moment » de leurs vacances comme s'ils le faisaient à leurs copains, oubliant au passage que leurs enseignants attendent entre autres une introduction, une conclusion et le respect de la concordance des temps (Lahire, 2008). Ils peuvent penser que l'appel à « parler de l'eau en classe » les invite à évoquer le goût de chlore de la piscine là où on les incite à la décrire sous ses trois états (Bautier, 2005). Ils peuvent dire que « Claude François c'est de la daube » lorsqu'ils ne perçoivent

pas que l'interrogation sur leurs préférences musicales vise une objectivation des critères sur lesquels peut se fonder le goût (Bonnéry & Fenard, 2013). Les exemples sont innombrables de non identification de la part d'élèves du « jeu » (Sensevy, 2007) auquel on joue à l'école et seulement à l'école.

Le registre cognitif est relativement facile à identifier car il relève d'une manière très particulière d'apprêter les savoirs et a été amplement investigué, par les didactiques en particulier. Il n'en va peut-être pas de même des deux autres registres, culturel et de l'identité symbolique.

UN REGISTRE CULTUREL

Objets et valeurs d'apprentissage

Bien que spécifiques, les apprentissages scolaires ne peuvent développer leurs logiques « hors-sol ». Ils sont des opérations sur le réel qui doivent, comme tous les savoirs humains, se construire et se déposer dans un milieu culturel qui comporte des valeurs et des objets.

Rendre raison de nos manières de connaître est une règle cognitive qui, dans notre système scolaire, obéit elle-même à un principe philosophique selon lequel « il n'y a rien dans le réel que l'on soit fondé à considérer comme radicalement réfractaire à la raison humaine » (Durkheim, 1934, 9). Sur fond de cet idéal de laïcité se sont mises en place des manières d'être à l'école qui nécessitent une acculturation car elles ne sont pas les mêmes que celles qui prévalent dans d'autres lieux de socialisation. Et ceci vaut pour tout, de l'éducation physique et sportive aux mathématiques (Terrisse, 1996; Butlen, 2016). Contrainte, paradoxalement pour mieux se préparer à la vie adulte, de mener une existence à part dans l'école, la jeunesse doit accepter de prendre pour naturel un monde très artificiel où, par exemple, ceux qui posent des questions connaissent déjà les réponses et où les épreuves « papier-crayon » prémunissent des conséquences d'erreurs qui se paieraient comptant dans le monde réel. Entrer dans de tels détours n'a rien d'évident pour qui attend de son action des résultats tangibles et immédiats. Apprendre à l'école, c'est donc aussi « apprendre l'école » (Bautier, 2006), entrer dans un métier d'élève (Perrenoud, 1994) ou d'étudiant qui suppose une affiliation spécifique (Coulon, 1997).

C'est aussi rencontrer des disciplines historiquement différenciées, car, si les procédures intellectuelles que promeut l'école possèdent une certaine transversalité, elles ne peuvent en effet s'acquérir qu'à travers des notions et des exercices relatifs à des objets particuliers faisant l'objet d'approches spécifiques. Celles-ci, certes évolutives voire périssables, sont un élément essentiel de la culture scolaire dans leur double acception de mise en forme des comportements et des intelligences des « *discipuli* ». Bien que tributaire de savoirs savants (Verret, 1975; Chevillard, 1985) ou de pratiques sociales de référence (Martinand, 1981) élaborés à l'extérieur d'elle-même et qu'elle doit transposer ou encore de modalités pédagogiques de transmission souvent adaptées des façons dont l'encadrement économique et social organise les rapports entre acteurs (Bernstein, 1975; Prost, 1981) la culture scolaire possède une certaine autonomie. Ses manières de penser le monde et de s'y comporter donnent lieu à des pratiques spécifiques comme l'a été ou le sont la « leçon de choses » ou le cours dialogué. Mais aussi à des supports devenus des objets immédiatement identifiables comme « scolaires » à l'instar des images d'Épinal, de la dissertation, de la balance Roberval ou de la flûte douce ou du foie d'alcoolique en trois dimensions visible au Musée national de l'éducation de Rouen et qui condense sur lui-même morale hygiéniste et savoir anatomique.

L'école met ainsi à disposition une partie du patrimoine de l'humanité, mais à partir de valeurs propres qui président aux découpages opérés. Ainsi l'« admirable Henriette » des *Femmes savantes* de Molière donnée en exemple aux élèves jusqu'au milieu du siècle précédent a-t-elle cédé sa place à « l'ingénue Agnès » de *L'école des femmes*, personnage plus en phase avec les valeurs d'une société qui prône l'égalité des sexes (Calleja-Roque, 2016). Car si l'école transpose des savoirs qui lui sont extérieurs, elle finit par en faire une entité spécifique, ne serait-ce que parce que la première transposition didactique « externe » évoquée ci-dessus se double d'une « interne » (Reuter, 2010) qui consiste à faire vivre dans la classe les notions arrêtées par les programmes. Beaucoup d'éléments de l'« encyclopédie » scolaire dans laquelle doivent puiser les élèves pour résoudre des problèmes peuvent apparaître comme naturels mais sont en réalité le résultat de choix opérés certes pour des raisons pragmatiques de mise à disposition, mais aussi parce qu'ils incarnent des valeurs portées

à tel ou tel moment par l'école. Ces valeurs sont donc elles-mêmes en lien avec les valeurs sociales. C'est ainsi que, même si Chervel (1998) a raison de montrer que la grammaire scolaire n'est pas fille de la grammaire savante, les finalités d'unification linguistique de la nation dont elle a participé lui impriment tout de même indirectement leur marque.

Le registre culturel, très métissé par les tensions entre valeurs et élaborations internes et externes, doit être apprivoisé par les élèves qui ont à en reconnaître la facticité tout en l'admettant comme un élément évident de leur scolarisation.

Une porosité

Le succès éclatant de la scolarisation de la jeunesse se paie paradoxalement aujourd'hui d'un brouillage des frontières de l'école (Rayou, 2015). Tant que celle-ci se protégeait derrière ses murs des influences du monde extérieur dont elle redoutait les capacités à freiner le développement de l'instruction, elle pouvait s'identifier par un ensemble de traits (des modes d'acquisition des savoirs, des comportements, des objets...) qui constituaient sa marque culturelle. Lorsqu'elle s'est imposée comme source quasi unique de formation et de certification à la quasi-totalité d'une classe d'âge, elle a dû, rançon de son succès, laisser entrer en elle des marqueurs et pratiques culturelles qui, jusque-là, ne pénétraient pas dans son sanctuaire. Les établissements de second degré ont dû accueillir des comportements juvéniles (Dubet, 1991 ; Rayou, 1998) qui signaient l'entrée dans des espaces publics jusque-là caractérisés par l'impersonnalité de pratiques culturelles étrangères à l'univers scolaire. Les disciplines elles-mêmes, très attachées à leur identité et à sa préservation, doivent désormais composer avec des objets culturels inédits pour elles, comme dans le cas des albums de jeunesse longtemps réservés à la sphère de la famille et des loisirs (Bonnéry, 2015). Elles doivent prendre en charge des questions socialement vives (Albe, 2009) dans une contemporanéité qui rend difficile le recul, voire, avec les approches en termes de compétences (Rey, 2014), s'intéresser à des transferts de savoirs sur des objets distincts de ceux sur lesquels les apprentissages étaient fondés et qui nourrissent des craintes de dilution de leur spécificité.

Du fait de cette porosité, l'acculturation scolaire ayant perdu de son caractère initiatique, l'accès aux

codes scolaires relève désormais plus de la connivence que de l'institution explicite. C'est en particulier le cas lorsque les élèves doivent travailler en autonomie à l'occasion du travail hors la classe. Nombre de savoir-faire proprement scolaires y sont requis, qui sont souvent largement présupposés. On voit ainsi les parents enseignants, dont le succès scolaire de leurs enfants dépasse celui de toutes les autres catégories sociales (Lasne, 2012), instiller tout au long d'une vie familiale largement pédagogisée, mais surtout soir après soir, de nombreux gestes de l'étude comme la gestion du temps, le repérage des objets d'apprentissage ou la façon de s'expliquer à soi-même afin de fixer et transférer les acquis (Kakpo & Rayou, 2018). Or travailler après la classe ne va pas de soi dans tous les milieux sociaux, en particulier chez ceux pour qui, une fois la journée de bureau ou d'usine achevée, l'activité privée reprend ses droits sur l'obligation au travail (Tanguy, 1983 ; Périer, 2005). Pour les enfants d'enseignants, d'intellectuels et d'une partie des cadres, il n'y a en revanche quasiment pas de rupture entre la socialisation primaire dans la famille et la socialisation à l'école (Darmon, 2007).

La culture générale

Cette invisibilité des acquisitions joue un rôle particulièrement important dans ce qu'il est convenu d'appeler la culture générale. Car si le registre culturel est encore fortement structuré par les disciplines comme manière d'appliquer la rationalité scolaire à des objets divers, il requiert aussi une tournure d'esprit et des connaissances qui excèdent ce qui est strictement enseigné en classe. On en prend la mesure lorsqu'on voit le rôle joué par la culture générale dans le recrutement des élites. Il est significatif que les mesures de promotion de la diversité, ménageant un accès particulier à ces formations, instillent des doses substantielles de culture légitime au jeunes de milieux défavorisés qu'on veut promouvoir et dont on pense qu'il leur manque cet élément non appris à l'école mais indispensable pour y réussir. La culture générale ne consiste donc pas en savoirs scolaires au sens strict, ni non plus en savoirs adidactiques venus d'univers extérieurs à l'école puisqu'ils doivent précisément être ressaisis en termes scolaires. Elle suppose, de la part des élèves, une sorte de double métabolisation : la première qui consiste à atteindre

la « substantifique moelle » de chacun de leurs apprentissages pour en saisir les visées générales à travers leur distribution disciplinaire ; la seconde, qui se nourrit de ce que produit la culture humaine bien au-delà de la salle de classe pour le transformer en savoirs et compétences proprement scolaires.

Cette double synthèse est particulièrement difficile aux élèves qui ont à l'école des logiques de cheminement (Bautier & Rochex, 1998) plus que des projets, ou à ceux, souvent les mêmes, qui établissent des frontières entre l'école et la vraie vie au lieu de nourrir l'une de l'autre. Sous peine de ne saisir dans les apprentissages que des procédures cognitives désincarnées ou de ne pas savoir faire son miel scolaire de ce que l'on vit dans l'école et hors d'elle, on prend le risque de passer à côté d'attentes toujours plus fortes au long des degrés du système éducatif. Ces exigences sont d'autant plus grandes qu'elles concernent des questions qui ne sont pas explicitement scolaires, mais dont la résolution suppose la possession de techniques scolaires éprouvées jointe à une ouverture culturelle la plus large possible. C'est ainsi que, dans une des nombreuses épreuves de ce type proposées par l'enquête PISA mentionnée, des élèves confrontés à la présentation du plan international d'une ONG doivent non seulement faire preuve de compétences dans la lecture de tableaux mettant en correspondance le revenu par habitant d'une liste de pays et les aides reçues, mais aussi émettre des hypothèses susceptibles de rendre compte d'un fait polémique : l'Éthiopie, un des pays les plus pauvres de la planète est aussi celui qui reçoit le moins de cette organisation. Seuls les élèves ayant une curiosité et une culture relatives à l'histoire récente de cette partie de l'Afrique parviennent à formuler des hypothèses admissibles (Bautier, Crinon, Rayou & Rochex, 2006). Les blocages des raisonnements des élèves peuvent procéder d'une trop faible circulation entre les registres culturel et cognitif. Confrontés à une *Vierge à l'enfant* de De La Tour, des élèves qui n'identifient pas la convention iconographique liée au contexte chrétien de l'œuvre peuvent ainsi en proposer une analyse sensée mais nécessairement limitée et peu admissible par la communauté lettrée (Claude, 2015).

La culture générale ne peut, par définition, faire l'objet de cours spécifiques. Elle relève d'un processus de longue durée qui s'accommode mal des forçages comme on l'a vu en particulier dans les internats d'excellence où l'idée très généreuse de donner à des

jeunes issus de quartiers défavorisés les opportunités culturelles dont ils étaient privés, s'est soldée par des phénomènes de saturation qui ont conduit à réviser à la baisse la fréquentation de joyaux culturels dont l'appropriation demande du temps (Pirone & Rayou, 2012). Les élèves, puis les étudiants, qui construisent leur cursus d'études comme une série de niveaux à obtenir plus que comme un projet qui structure leur scolarité, peinent à s'approprier la culture scolaire dans sa généricité (Altet, Fabre & Rayou, 2001). Ce temps de l'acquisition peut faire l'objet de malentendus centraux comme on le voit autour des devoirs à la maison. Pour beaucoup d'élèves, les exercices proposés sont à faire pour eux-mêmes et, une fois la tâche accomplie, ils sont quittes avec l'institution. Les enseignants prennent certes bien à leur compte cette façon de consolider et vérifier l'acquisition de savoirs au jour le jour, mais ils insistent aussi beaucoup sur l'intérêt, pas aisément perceptible, de mettre en relation notions et objets sur des temporalités plus larges, voire de créer, par l'accoutumance au travail personnel, des dispositions générales à l'autonomie qui constituent le cœur de la culture scolaire contemporaine (Rayou, 2009).

Notre élève idéal rompu aux modalités cognitives de l'école, à l'aise dans son milieu de valeurs et d'objets ne pourrait cependant l'être pleinement s'il ne développait pas simultanément une identité ici qualifiée de symbolique.

UN REGISTRE SYMBOLIQUE IDENTITAIRE

Un sujet scolaire

Il s'agit bien d'une identité, car il est requis de l'enfant et du jeune devenu élève ou étudiant qu'il montre sur la durée une certaine conformité aux attentes. Mais symbolique, car cette identité, loin d'exprimer une nature immuable, est le produit de nombreuses transactions entre de multiples appartenances, à la manière dont des tessons de poterie ne trouvent leur sens propre que dans leur emboîtement avec d'autres. Elle est sans doute davantage du côté de l'ipséité, qui fait une place aux processus et aux contradictions, que de la mêmété, qui suppose une permanence dans le temps, liée à l'assignation sociale (Ricœur, 1990). Si tout le monde sait bien ce qu'est un « bon » ou un « mauvais » élève, de telles qualités ne sont cependant que le résultat d'une

équilibration, parfois fragile, entre des relations complexes avec l'institution scolaire, sa famille, ses pairs et soi-même. Si, pour Durkheim (1922), l'école est une « petite société », c'est parce qu'elle accoutume l'enfant à comprendre que les humains sont interdépendants et que c'est dans ce cadre qu'il doit construire son autonomie. En l'introduisant à l'universel des savoirs désormais enseignés dans l'école, qu'ils soient formels, expérimentaux ou issus des sciences humaines, on lui donne les instruments de sa liberté. Mais si une telle vision met en évidence les complémentarités à établir et conforter entre le registre cognitif des savoirs enseignés et ce qui, dans la culture humaine, milite pour l'émancipation des adultes en devenir, elle sous-estime vraisemblablement la subjectivité empirique des enfants et des jeunes qui subsiste sous le statut d'élève et d'étudiant.

Partant de la différence entre le « client idéal » que s'attendent à rencontrer des institutrices de Chicago et les publics auxquels elles sont réellement confrontées, Becker (1952) attire l'attention sur les inévitables écarts à la norme que présentent des élèves scolarisés dans des milieux sociaux peu connivents avec le monde scolaire. Les élèves de milieux populaires en particulier, perçus comme impulsifs et violents, mettent en échec les techniques pédagogiques de ces enseignantes, menacent l'ordre scolaire, dérogent aux critères moraux dont elles sont porteuses. Les élèves idéaux sont en revanche ceux qui leur permettent de transmettre des connaissances. Ils se trouvent entre ceux des catégories supérieures, brillants mais parfois arrogants et ceux des couches moyennes, bien disposés envers l'école mais parfois trop peu connaisseurs de ses exigences. L'existence d'un registre symbolique identitaire des processus d'apprentissage scolaire est particulièrement visible chez ceux qui ne sont pas précisément les élèves idéaux. Ceux qui entament, au collège notamment, des carrières de décrocheurs sont souvent, malgré leur désinvolture affichée, extrêmement sensibles aux verdicts scolaires qui, bien au-delà de leur évaluation des performances cognitives, fonctionnent comme des indices de valeur personnelle. L'officialité des classements scolaires qui leur sont défavorables crée pour eux des phénomènes de disqualification symbolique qui atteignent tout autant leurs performances intellectuelles que leurs manières d'être, de parler, de se tenir et d'agir (Millet et Thin, 2011).

Un autre moi

Dans le même temps qu'elle change la nature des connaissances et en accroît le volume, qu'elle introduit les élèves à un autre rapport au monde, l'école modifie leur statut en les faisant passer d'enfant et de jeune à élève et étudiant. C'est bien un processus d'institution, dont la force est perceptible dans la pérennité de la dénomination « instituteur » et « institutrice » qui survit à son remplacement officiel par « professeur des écoles ». Et c'est un des objectifs fondamentaux de l'école maternelle que de préparer ce passage de l'état d'enfant à celui d'élève (Amigues & Zerbato-Poudou, 2000), de ménager la transition entre socialisation primaire dans la famille et socialisation secondaire en milieu scolaire. Souvent ignorée par les enseignants, habitués par une partie importante de leur formation initiale à préparer des leçons pour un public de pairs à même d'en évaluer la cohérence didactique, cette dimension subjective prend toute sa place en stage ou sur le terrain d'exercice. Ils y découvrent souvent la réticence, voire la résistance des élèves bien conscients qu'on cherche à les faire évoluer en leur présentant des idées nouvelles. Cet aspect conflictuel est irréductible, du moins pour les élèves conscients du pouvoir des idées portées par un maître enthousiaste et qui, temporairement du moins, doivent se considérer comme ses subordonnés (Geer, 1968).

Analysée à l'aune des classes sociales et pas seulement en fonction du caractère particulariste de la famille *versus* celui, universaliste, de l'école, la transition identitaire à opérer est en étroit rapport avec les modalités cognitives et culturelles véhiculées par le curriculum, car l'école produit et requiert des sujets compatibles avec les objets d'étude auxquels elle les soumet. Proposant des outils d'analyse des programmes, Bernstein (1975) distinguait ainsi entre ceux relevant plutôt de codes « série », qui introduisent une relation fermée entre les différents contenus de savoir et ceux qui relèvent plutôt de codes « intégrés » où la relation entre les contenus est ouverte. Une telle classification induit nécessairement des formes de subjectivité différentes chez ceux qui y sont exposés. Dans les systèmes régis par les codes « série », par exemple, les élèves peuvent être soumis à des exigences fortes concernant non leur personne, mais les connaissances segmentées qu'ils reçoivent. Dans les systèmes à codes intégrés, où les élèves sont appelés à révéler plus d'aspects de leur personnalité,

c'est un plus grand nombre d'éléments de celle-ci qui sont soumis à un contrôle. Cette subjectivité caractérise les « sociétés ouvertes » (Bernstein, 1967) et n'est pas nécessairement celles que construisent les enfants des milieux populaires. Parmi les épreuves proposées par la même enquête PISA, certaines, comme « Guide de conduite » mettent ainsi à l'épreuve un idéal juvénile de modestie par rapport à ses pairs qui exclut les mises en avant de soi. Il y est en effet demandé de trouver, parmi plusieurs assertions, celle qui se rapproche le plus de la préconisation destinée à tirer le meilleur profit possible d'un séjour à l'étranger : « La différence est un atout : soyez vous-même ! ». Il s'agit de : « Vous serez plus intéressant si vous n'êtes pas comme tout le monde ». Or beaucoup d'élèves font la réponse fautive : « Faites un effort pour vous adapter à la culture de ceux qui vous entourent ». Un entretien post-passation montre que leur erreur ne provient pas essentiellement d'une défaillance cognitive, mais davantage du manque de pratique culturelle des séjours d'échange et, davantage encore, d'une difficulté identitaire à se mettre à la place du jeune de ce guide entreprenant un voyage destiné certes à nourrir des relations ici et maintenant, mais, surtout, à développer des compétences qui seront scolairement et socialement appréciées dès son retour en France (Bautier & Rayou, 2013b).

Le mode d'engagement subjectif requis à l'école place certains élèves dans des conflits de loyauté finement décrits par des romans mettant en scène des adolescents soumis à l'injonction paradoxale de faire mieux que leurs parents grâce à l'école, mais de ne pas devenir différents (Ernaux, 1974; Ferrante 2014). C'est une triple autorisation intersubjective qui doit être donnée pour que le jeune se permette de devenir autre que ses parents, que ceux-ci l'autorisent à ne pas reproduire leur propre histoire, qu'il ne discrédite pas lui-même la culture familiale (Rochex, 1995). Or ceci ne va pas de soi comme l'ont montré les travaux sur la résistance de garçons de la classe ouvrière (Willis, 1977; Giroux, 1983) important dans le monde scolaire des façons d'être venues du milieu familial et se condamnant ainsi à retrouver la condition sociale de leurs parents. Le rapport aux pairs constitue d'ailleurs lui-même un autre pôle d'autorisation intersubjective dans la mesure où, dans les cas de perte de confiance dans le rôle émancipateur de l'école, le groupe juvénile, lorsqu'il ne demande pas de choisir son camp comme « résistant » ou « collabo » (Dubet & Martuccelli, 1996), suscite

pour le moins de la réticence à une entrée pleine dans les savoirs (Rayou, 1998). Les approches didactiques elles-mêmes sont amenées à prendre en compte la façon dont les élèves participent à la construction des disciplines scolaires à partir de leur propre prisme d'analyse, à l'instar de ces lycées pour qui le français est essentiellement du « baratin » (Reuter, 2013).

La revalorisation du sujet à l'école

De façon apparemment paradoxale, les revalorisations contemporaines de la subjectivité des élèves dans les préconisations institutionnelles peuvent alimenter des malentendus qui contribuent à éloigner les élèves des apprentissages scolaires. Pour la littérature, par exemple, l'accusation de formalisme et de technicisme souvent formulée envers des approches étriquées qui la coupaient des pratiques sociales de la lecture a conduit à réhabiliter un investissement subjectif des élèves en préconisant la construction d'un « sujet lecteur » (Rouxel & Langlade, 2004). Un tel sujet n'est cependant pas celui qui ne ferait que s'épancher sur un texte servant de prétexte car il doit, tout en s'impliquant personnellement, prendre aussi simultanément de la distance avec le texte et sa propre lecture. Doit ainsi s'établir une dialectique entre un sujet empirique qui nourrit l'interprétation de ses réactions et un sujet savant qui la confronte aux droits du texte (Dufaÿs *et al.*, 2015; Claude, 2015). Or, souvent inquiets des jugements portés sur eux par l'école, les élèves hésitent à se livrer lors d'épreuves qui, censées évaluer leur capacité à s'affirmer comme sujets, les rabaisseraient en cas d'échec. Ils tendent donc, paradoxalement, à « restandardiser » ces épreuves (Barrère, 2003) en fonction de ce qu'ils perçoivent de mise en danger de leur identité lors de travaux qui supposent un équilibre particulièrement difficile à établir entre des compétences cognitives et culturelles qui font tiers et un engagement subjectif qui les arrime à la vraie vie. Ce phénomène tend à concerner les disciplines à dissertation, modalité scolaire qui a voulu se substituer à la simple exposition de connaissances (Poucet, 1999) pour aider à développer des sujets critiques mais qui tend, sous la plume des élèves, à devenir une nouvelle scolastique. Ainsi, celle de philosophie donne-t-elle lieu à des redéfinitions de fait qui privilégient les introductions passe-partout, la collection de citations interchangeable ou les plans renvoyant

dos à dos toutes les opinions possibles sur le sujet (Rayou, 2002). Le « Je veux bien qu'ils m'instruisent, pas qu'ils me changent » d'un élève de lycée professionnel confronté aux difficultés de l'écriture impliquée paraît emblématique des tensions incitant à une telle redéfinition des tâches (Bautier & Rochex, 1998, p. 144).

Une mise à l'épreuve des familles populaires

La secondarisation de masse des années 1960 a vu les parents, plutôt écartés de l'école par les fondateurs de l'école républicaine, commencer à y entrer jusqu'à être appelés à en devenir les partenaires au fur et à mesure des difficultés constatées à accueillir et faire réussir des publics hétérogènes (Périer, 2005). Un tel mouvement de balancier ne s'opère pas si facilement et, si l'institution et ses acteurs peuvent régulièrement déplorer le faible investissement des parents de milieux populaires, de nombreux travaux de recherche font apparaître les raisons pour lesquelles ils peinent à se risquer dans un univers qu'ils perçoivent comme étranger, voire hostile. Ces raisons sont certes cognitives, du fait de la façon très particulière dont l'école travaille les objets du monde, vraisemblablement culturelles car les valeurs de connaissance qui y règnent sont elles aussi spécifiques. Mais l'espoir de réussite sociale par le biais de l'école est tel pour ces familles qu'elles accordent très volontiers leur confiance aux enseignants considérés comme spécialistes des apprentissages et légitimes à créer le cadre qui les permet. Il n'est pas sûr en revanche que les mises en tension identitaires liées au partenariat attendu se résolvent si facilement. D'une part parce qu'une partie de ces parents, tenus en échec dans leur propre scolarité, peinent à revivre des phénomènes d'infériorisation qu'ils peuvent connaître lorsqu'ils ne parviennent pas à seconder efficacement leurs enfants, d'autre part parce que les jugements émis sur ces derniers sont indirectement portés sur l'éducation qu'ils leur donnent à la maison. Souvent perçus comme démissionnaires parce qu'ils ne collaborent pas suffisamment avec l'école, ils sont aussi soupçonnés de développer chez leurs enfants des modèles éducatifs divergents de ceux, ascétiques, portés par les classes moyennes. Ne privilégiant pas les goûters « sains » à la récréation, ne limitant pas la consommation de télévision, n'investissant pas dans les jeux éducatifs, ils participeraient de la permissi-

tivité éducative populaire qui incite à la facilité et au relâchement (Delay, 2011, Deshayes *et al.*, 2019).

Analysant le monde à partir des catégories liées à leur propre expérience, les parents de milieux populaires réinterprètent les consignes de l'école lorsque, du fait de l'externalisation du travail des élèves, ils sont en charge des devoirs à la maison. Loin de renvoyer à un désintérêt pour le travail de leur enfant, leur absence d'implication exprime très souvent un sentiment de déqualification pour la tâche d'accompagnement attendue : ils ont peur de mal faire en aidant. Lorsqu'ils aident malgré tout, ils ne voient souvent d'autre alternative pédagogique que d'être « derrière eux », d'exercer un contrôle strict sur un apprentissage par cœur qu'ils peuvent vérifier (Millet & Thin, 2005), souvent loin, très loin des attentes des prescripteurs du travail hors la classe qu'ils traduisent à partir de leurs propres catégories. Leur situation de dominés les incite peu à faire des devoirs l'occasion de s'exercer, de se développer, de mobiliser et cultiver leur autonomie qui est la justification principale de la pratique des devoirs. Ils insistent au contraire beaucoup sur la nécessité de se mettre en règle, de remettre des travaux sans ratures, sans traces de doutes, dans une crainte permanente de la faute aux antipodes des convictions pédagogiques contemporaines sur le statut formateur de l'erreur et quitte à fournir eux-mêmes les réponses qu'ils jugent correctes (Robin, 2019). La façon dont ils contribuent à former leurs enfants à répondre aux attentes du registre identitaire symbolique, avec le lot de malentendus qu'elle comporte, semble devoir être prise en compte pour sortir d'approches en termes de « handicaps socio-culturels » qui ne mesurent que leur écart à la norme et pas les manières actives de co-construire les situations scolaires.

DES REGISTRES À CONFIGURER

Distinguer différents registres de l'apprentissage consiste, comme le fait toute abstraction, à penser séparément ce qui n'est pas donné séparé. Il est en effet impossible de trouver dans le monde scolaire des modes d'apprentissage montrant de manière isolée des procédures cognitives, des éléments culturels ou des identités d'apprenants car chaque registre conditionne l'autre autant qu'il est conditionné par lui. Mais si cet outil des registres peut avoir pertinence et efficacité, c'est bien parce qu'il propose de

distinguer rationnellement ce qui est toujours livré sous forme de complexes. C'est pourquoi il importe, après les avoir distingués, de tenter de les articuler pour esquisser quelques types d'entre-arrangements qui visent, sans en épuiser la richesse, à mettre de l'ordre dans la compréhension du réel.

Si ces registres sont des composantes fondamentales des apprentissages scolaires, il importe alors à chaque élève de s'y inscrire de manière à se trouver en phase avec leurs exigences à chaque étape de son cursus. Il s'agit à chaque fois pour lui de trouver la bonne distance : aux objets du monde, en comprenant quel traitement, secondarisé notamment, en est attendu ; aux contextes des opérations intellectuelles à produire, qu'il s'agisse de celui de la discipline qui correspond à la « matière » étudiée ou de celui, plus large, du sens que les humains donnent à leurs activités ; à ce qu'il doit engager de sa personne privée dans l'espace public de la classe et de l'établissement. C'est comme un triple contrat qui engage l'élève, qui n'est pas nécessairement explicite, mais dont les clauses apparaissent en creux lorsque les enseignants posent des diagnostics d'insuffisance. Les difficultés des élèves sur un plan cognitif peuvent ainsi être imputées à un déficit de méthode. Et les remédiations parfois proposées consistent à leur donner de façon explicite les règles du travail intellectuel ; d'un point de vue culturel, ils sont souvent vus comme manquant de curiosité, soit parce qu'ils ne voient pas les transversales reliant tous les enseignements à travers un emploi du temps qui les segmente, soit parce qu'ils n'ont pas l'idée de convoquer leurs connaissances et pratiques extrascolaires pour les convertir en compétences scolaires. Les pratiques pluri- ou interdisciplinaires d'un côté, les détours par l'ouverture culturelle sont alors préconisés ; du point de vue de l'identité symbolique, les élèves sont, de façon récurrente, déclarés insuffisamment autonomes. Trop dépendants de consignes et des règles données, ils ne s'instituent pas suffisamment en acteurs de leurs apprentissages et de leur projet scolaire. Les travaux par projets, l'incitation à prendre des responsabilités dans l'établissement peuvent apparaître alors comme de possibles remédiations.

La réussite scolaire suppose, outre l'inscription dans ces registres, la capacité à les configurer entre eux car des investissements non harmonieux pourraient compromettre leur unité. Établir une grammaire de leurs agencements plus ou moins heureux ou malheureux est certainement souhaitable, mais,

sans prétendre à une telle exhaustivité, il est possible de penser à des cas de figure dans lesquels le déséquilibre d'un registre par rapport aux autres est préjudiciable aux apprentissages. On peut sans peine imaginer, comme le fait Stella Baruk (1985) pour les mathématiques, des énoncés d'exercices vides de sens comme : « sur un bateau, il y a 26 moutons et 10 chèvres, quel est l'âge du capitaine ? » qui recevraient néanmoins des propositions de réponses de la part d'élèves habitués à combiner d'une manière ou d'une autre les données qu'on leur fournit. Et ce d'autant plus que, dans les années 1980, prévalait encore une approche structuraliste visant à faire raisonner à partir de structures logiques indépendamment des données empiriques qu'il s'agissait de traiter. Le « bon sens » des élèves devrait ici contenir les prétentions formalistes en puisant dans les contextes culturels et dans leur propre expérience de vie. De la même manière, une dédisciplinarisation (Orange-Ravachol, 2004) risque, dans le cadre des « éducations à », de vouloir faire passer prématurément les élèves à un niveau méta-réflexif ou encore des enseignements de méthodologie générale « hors-sol » peuvent-ils fournir des outils inutilisables parce que non appelés par la nécessité de dénouer un problème précis.

Des possibilités de se fourvoyer existent aussi lorsqu'un registre est non pas majoré, mais minoré par rapport aux autres. Confrontés à des œuvres artistiques, des élèves peuvent parfaitement être sensibles à leur impact émotionnel et à leur cohérence interne, mais commettre, par méconnaissance de leur contexte de création, d'énormes contre-sens sur leur signification. C'est le cas d'élèves de Segpa, confrontés au *Chant des partisans* et qui, ignorant ce qu'a été la Résistance, peuvent percevoir que ce chant était destiné à « foutre la haine aux allemands » et penser, de manière fort logique du fait de l'impossible contextualisation, que « c'est un chant de racistes parce que vous avez dit que c'est contre les allemands » (Fenard, 2018). De même, bien qu'il n'existe pas de lexique pictural, les signes picturaux produisent des corrélations culturelles. Certains motifs ou certaines configurations plastiques sont conventionnellement porteurs de sens préalablement à leur représentation picturale. Des significations iconographiques sont associées à certains motifs (un paon est un attribut d'Héra, une femme décapitant un homme est Judith, un cavalier terrassant un dragon est St Georges...). Les identifier requiert des connaissances parfois savantes, qui plus est variables d'un

foyer culturel à l'autre (Claude & Rayou, à paraître). La tentative de combler cette lacune en exposant à des œuvres les élèves démunis de ces savoirs sans penser et organiser l'articulation avec les autres registres est très souvent vouée à l'échec. On voit, dans le cas des structures de retour à l'école que sont les micro-lycées, que l'ouverture d'une riche palette culturelle aux rattachés fait l'objet de mobilisations très différentes. Certains voient dans le fait de côtoyer des artistes connus un important élément de requalification symbolique, d'autres une opportunité de mieux comprendre les œuvres étudiées en classe (Glasman & Rayou, 2016).

De mêmes déconvenues peuvent survenir lorsque le registre symbolique est investi à lui seul de la mission de transcender les difficultés scolaires pour assurer la réussite. La motivation est alors la notion clé invoquée et se trouve au service d'une démarche proche de la méthode Coué selon laquelle quand on veut, on peut... Les travaux sur la motivation et sur la difficulté à la maintenir dans le temps démentent cette vision miraculeuse des apprentissages. Ils insistent sur le fait que celui qui apprend doit en permanence poursuivre des buts multiples, centrés d'une part sur l'acquisition de connaissances et de compétences et, d'autre part, sur la validation de soi (Cosnefroy, 2011). Le « manque d'ambition » est certes un élément explicatif des carrières scolaires difficiles, mais il est lui-même dépendant de calculs d'acteurs qui, devant la faiblesse de leurs résultats, opèrent le « choix du nécessaire » (Bourdieu, 1979) de manière à ne pas trop déchoir à leurs propres yeux et à ceux de leurs proches. La démonstration peut être faite *a contrario* à partir du cas d'élèves détenteurs de « petits baccalauréats », professionnels en l'occurrence, et qui, contre toute évidence statistique, s'inscrivent à l'université. Les universitaires tentent pourtant de les en dissuader en leur montrant les obstacles qu'ils vont inévitablement rencontrer. C'est parfois peine perdue, comme pour ce bachelier professionnel à qui les professeurs d'histoire qui le reçoivent font remarquer qu'il avait, pendant son année de terminale, des notes très basses dans la discipline. Sa réponse : « J'aime faire de l'histoire et en bac pro, le français et l'histoire c'est pas important, c'est pour ça que je bossais pas » faisant de l'intérêt personnel un absolu incontestable relève d'une pensée magique qui aura beaucoup de mal à desserrer les contraintes de situation (Beaud & Pialoux, 2011).

Les registres étant interdépendants, toute carence ou tout excès dans l'un peut avoir des effets de domino sur les autres. Les plus évidents sont vraisemblablement ceux qui, partant de pratiques ou considérations culturelles et subjectives, affectent la part proprement cognitive des apprentissages. Lors de la soumission de scénarios à des parents de familles populaires, Séverine Kakpo (2012) a ainsi pu montrer les distorsions que celles-ci pouvaient introduire chez leurs enfants dans la compréhension d'exercices. Face, par exemple, à un texte qui raconte l'histoire d'une petite fille très malheureuse, des élèves sont supposés dire ce qu'ils ressentent. Le scénario imagine qu'une jeune fille déclare que « même si on ne ressent rien, il faut se forcer, il faut le faire exprès ». Une des mamans enquêtées admet qu'il est compréhensible que l'enfant mente pour avoir une bonne note, mais que, si on lui demande ses « vrais » sentiments, il doit « être sincère » car c'est une des valeurs cardinales qu'elle-même enseigne dans sa propre famille.

De telles mises en évidence ne doivent cependant pas laisser croire à une causalité unilinéaire, comme si les enracinements familiaux et la construction de soi avec d'autres déterminaient la nature des apprentissages. S'il est vrai que les phénomènes bien connus de perte d'estime de soi suscitent le décrochage scolaire, il importe de ne pas perdre de vue que les décrochages cognitifs causent aussi le retrait d'élèves qui, parce qu'ils n'arrivent pas à apprendre, préfèrent quitter le jeu (Bautier, 2003). Les interactions entre registres permettent donc des cercles vicieux ou vertueux, sans qu'il soit possible de transformer l'une des nombreuses causes de ces mouvements en origine absolue du phénomène. C'est pourquoi, notamment, compter sur la requalification symbolique d'élèves momentanément exclus du système pour qu'ils y réussissent ne peut avoir le même sens chez des rattachés à bonne scolarité antérieure dont les résultats se sont effondrés à la suite d'accidents de la vie et chez d'autres qui, portant le poids de scolarités depuis longtemps difficiles, ne peuvent compter sur les mêmes forces de rappel (Rayou, 2017).

DES REGISTRES À RECONFIGURER

La tâche des élèves est d'autant plus difficile que la nécessaire configuration de ces registres entre eux n'est jamais achevée. Ceux-ci doivent en effet être

reconfigurés tout au long de la carrière scolaire, ce qui implique des réaménagements en leur sein et avec les autres. Ce mouvement est rendu nécessaire parce que, à l'échelle diachronique de l'institution, les savoirs à disposition de l'humanité et indispensables à sa reproduction évoluent. Il s'agit évidemment des avancées scientifiques et techniques, mais aussi du rôle dévolu à l'école dans la dispensation des apprentissages. Ce n'est par exemple pas la même chose d'être dans un système de formation certificative à court terme ou dans une mode de formation tout au long de la vie. Ces évolutions curriculaires se répercutent dans les cursus de formation puisqu'il faut bien y organiser l'acquisition progressive des savoirs. La configuration synchronique des registres entre eux appelle donc nécessairement une reconfiguration qui prenne en compte la diachronie inhérente au mouvement des savoirs à l'échelle de la société et à leur organisation dans la scolarité (Bautier & Rayou, 2013). Les évolutions contemporaines font que les différents registres appellent les élèves à hausser régulièrement leur niveau de jeu pour utiliser une métaphore sportive. Il y a donc des régimes de registres qui, dans les systèmes scolaires contemporains, demandent des attitudes toujours plus littératiées (Bautier, 2017), susceptibles de ressaisir les savoirs acquis d'un point de vue plus réflexif. Ce sont donc comme des régimes mineurs et majeurs qui les sous-tendent, étant entendu que ces qualificatifs ne désignent pas des natures d'apprentissage, mais signifient que ce qui a été un jour exigence majeure d'apprentissage devient mineur à l'aune de la tâche de plus haut niveau qu'il permet de réaliser.

Dans une société où le traitement des problèmes est devenu le paradigme de la pensée, les routines cèdent de plus en plus la place à des activités de haut niveau et la ruse d'Ulysse, autrefois héroïque, est désormais requise au quotidien (Fabre, 1999). Les élèves doivent comprendre que ce qui, un jour, a été un problème pointu à résoudre pour eux constituera, une fois incorporées les compétences nécessaires à sa résolution, un acquis pour le traitement de problèmes toujours plus complexes selon une dialectique infinie qui fait passer du problématique au procédural afin d'affronter de nouvelles problématiques. « Savoir lire » n'a ainsi pas de signification intrinsèque. Le déchiffrement d'un texte « simple » et la donation de sens que requiert sa compréhension sont, dans toutes les disciplines, des tâches complexes pour l'apprenti lecteur, mais y parve-

nir ne suffit pas à rendre capable de lire plus tard les textes composites qui sont aujourd'hui proposés. « Délinéarisés » car composés de différents fragments, ils requièrent de l'élève la restauration des liens invisibles. Intégrant plusieurs systèmes de signes (tableau, graphique, texte, schéma), ils supposent la maîtrise des codes de lecture de chacun (Bautier, Crinon, Delarue-Breton & Marin, 2012). Savoir compter n'a pas non plus de signification définitive, or les élèves en difficulté tendent à se réfugier dans des procédures de calcul automatisées au détriment d'autres procédures qui prennent davantage en compte les propriétés des nombres et des opérations en jeu (Butlen & Charles-Pézarid, 2007). Là où un élève des années 1950 était, en biologie, confronté à des monographies lui permettant de repérer les structures communes de la carotte sauvage et de la carotte cultivée, il doit aujourd'hui comprendre et expliquer le mécanisme de transformation de la fleur en fruit (van Brederode, 2016). Il est de la nature du contrat didactique (Brousseau, 1998) d'évoluer et ne pas le comprendre scelle souvent l'échec scolaire d'élèves désarçonnés de constater, par exemple, que leur manière de travailler, récompensée à l'élémentaire, peut ne plus l'être au collège (Bonnéry, 2007). De ce type de malentendu découle vraisemblablement la figure du « forçat » qui, à la différence du « bosseur », ne voit pas ses efforts couronnés de succès malgré l'engagement total dans la tâche (Barrère, 2003).

Le lien entre les générations se fait par transmission patrimoniale, mais aussi par réélaboration de celle-ci afin que la dynamique culturelle se perpétue. Ce que la langue allemande appelle *Kultur* est aussi et indissociablement un vecteur de formation, de *Bildung*. La première caractérise le régime mineur lorsqu'elle concerne ce seul aspect transmissif, la seconde le régime majeur du fait de ce qu'elle implique de modification des personnes qui l'assimilent. Les élèves en difficulté scolaire produisent souvent des récits dans lesquels l'aspect patrimonial de la culture tient la première place. Ils ont une manière d'être « scolaires » qui les cantonne aux apports de connaissances des degrés antérieurs de leur scolarité ou aux éléments qui leur sont proposés pour exercer une réflexion critique. Le procédural cognitif et le patrimonial culturel se combinent souvent chez eux pour tenter de maîtriser des savoirs dont la labilité inquiète. Ainsi, des élèves interviewés au cours d'une enquête sur le décrochage à l'époque de l'attentat contre le journal *Charlie hebdo* déclara-

raient-ils que, certes, le travail qu'ils avaient à faire en même temps sur *Candide* de Voltaire pouvait être une source de réflexion sur le fanatisme religieux, mais qu'ils n'avaient pas abordé cela dans leur copie, tout occupés qu'ils étaient à savoir si ce texte relevait de la tragédie ou pas, s'inscrivait dans le genre de la conviction ou de la persuasion (Glasman & Rayou, 2016). La conviction que les savoirs scolaires ne sont pas mobilisables dans d'autres contextes ou, à l'inverse, que ce qu'on vit ailleurs ne peut être analysé en termes scolaires, participe de cette fossilisation des savoirs d'autant plus dommageable que les curriculums contemporains postulent un passage permanent des uns aux autres. Les mêmes activités culturelles offertes par la structure de retour à l'école étudiées dans cette enquête peuvent y être mobilisées dans le registre mineur du délasserment, pour « relâcher la pression », ou dans celui, majeur, d'une mise en cohérence entre les intérêts profonds des personnes et le caractère supposé émancipateur de la culture.

Du point de vue de l'identité symbolique, les attentes scolaires vont dans le sens de la construction d'un sujet toujours plus capable de se distancier de sa sensibilité empirique pour prendre un point de vue épistémique sur le monde. Mais la désingularisation permettant d'entrer dans l'universel libérateur des savoirs ne suffit plus aujourd'hui et les élèves ont à réaliser un équilibre très subtil entre des éléments empruntés à leur vécu et les exigences de mise à distance liées à la mise en écriture. Un exercice comme la dissertation, de philosophie en particulier, requiert deux aspects de subjectivité qui ne peuvent exister l'un sans l'autre. À la manière d'un auteur, l'apprenti philosophe doit être un énonciateur universel (Cossutta, 1989) dont le « je », sur le mode du cogito cartésien, vise la vérité au-delà de sa personne. Ceci ne signifie pas la disparition de sa subjectivité empirique car nous comprenons d'autant plus Descartes que ses prises de position liées au rejet de l'enseignement scolastique font écho à notre propre subjectivité, qu'elle a, au moins indirectement, contribué à former. Or les pressions faites sur les élèves pour qu'ils abandonnent progressivement leur point de vue spontanément empirique sur le monde pour en adopter un plus épistémique supposent un dosage particulièrement délicat de ce qui doit être majeur ou mineur. Un je empirique clos sur lui-même ne dépasserait pas le stade de l'opinion. Un je épistémique désincarné perdrait toute dynamique d'engagement. Ces modes de subjectivation

qui intègrent de l'épistémique dans l'empirique et de l'empirique dans l'épistémique exigent des élèves de grands talents d'équilibristes. Interrogée sur sa manière de faire ses dissertations (Rayou, 2016), une lycéenne déclarait : « C'est le prof qui nous dit de pas mettre des trucs personnels. Donc moi j'essaie de les mettre en prenant d'autres exemples : un juge, un avocat ou un truc... Un médecin. Mais pour mettre... "moi, personnellement", on n'a pas le droit. ». Ressentant la pression à l'universel comme une dénégration de son statut personnel (issue de l'immigration, appartenant à une catégorie populaire), elle se réfugiait derrière le paravent des professions libérales pour s'autoriser un engagement par procuration.

CONCLUSION

L'hypothèse de l'existence de registres scolaires proposée ici vise à approfondir l'approche en termes de rapports au savoir, qui veut mettre à jour les malentendus à l'œuvre dans les inégalités d'apprentissage. Elle considère que, si ces malentendus sont pour partie sociocognitifs (Bautier & Rochex, 2007), ils sont globalement socio-scolaires au sens où les tensions entre logiques sociales et logiques scolaires mettent en jeu des modes de raisonnement, mais aussi des dimensions culturelles et identitaires. Une part plus importante a été consacrée ici à l'examen du registre dit identitaire symbolique, vraisemblablement parce qu'il est plus traditionnellement dévolu à des approches psychologiques. Or celles-ci gagneraient à être articulées aux contextes proprement scolaires des apprentissages. On renvoie par exemple souvent les trajectoires contrastées des filles (plus performantes que les garçons au long du second degré, mais moins en pointe dans les filières sélectives du supérieur) à un manque natif d'ambition. Ne faudrait-il pas plutôt prendre en compte le fait que leur mode de socialisation les met plus ou moins en phase, au long de leur cursus scolaire, avec des attentes du registre symbolique identitaire qui, après avoir privilégié des qualités de docilité et de collaboration, reconnaissent davantage, après le bac, des dispositions masculines à la prise de risque et à l'affirmation de soi socialement construites ?

La prise en compte de la dimension temporelle des apprentissages, sous-jacente à la reconfiguration permanente des registres, peut ainsi fournir des éléments pour analyser et traiter la question des

trajectoires d'élèves et notamment les décrochages scolaires. Ceux-ci ne peuvent relever de mesures standards comme l'action sur le comportement ou le comblement de lacunes. Ils procèdent en effet de difficultés toujours singulières à assumer correctement la difficile configuration des registres à tel ou tel moment de leur cursus. D'un côté les décrocheurs « ordinaires », en lien avec les faibles dispositions cognitives et culturelles « légitimes » héritées de leurs milieux sociaux, peinent de plus en plus à reconfigurer les registres selon des régimes majeurs. D'un autre, les décrocheurs « paradoxaux », socialement mieux dotés, mais ayant connu des « accidents de vie » qui ont mis à mal leur identité symbolique, ne parviennent plus à assurer une cohérence entre les registres, les déstabilisations qu'ils connaissent entamant progressivement l'avance qu'ils avaient prise sur les autres dans la compétition scolaire (Rayou, 2017). Quoique singulières, ces difficultés constituent néanmoins comme des familles d'agencement, car les modalités de configuration et de reconfiguration ne sont pas infinies compte tenu des dispositions construites dans les milieux sociaux d'origine d'une part et des exigences de la forme scolaire d'autre part. Il est permis d'espérer qu'il soit possible, à partir de leur étude, de mettre en place une différenciation *a priori* des apprentissages (Kahn, 2010) qui anticipe ce que l'école fait aux élèves et leur apprend mieux à faire avec elle.

D'un point de vue général, les phénomènes d'enseignement-apprentissage relèvent d'une approche qui devrait prendre simultanément en écharpe tous les registres. Celle-ci pourrait fédérer des approches plutôt didactiques pour le cognitif, plutôt sociologiques pour le culturel, plutôt psychologiques pour l'identitaire symbolique, selon des collaborations qui fassent que chaque discipline de recherche, sans perdre de vue ses propres paradigmes, prenne néanmoins en compte ceux des autres. Une telle pluralisation ne suffit vraisemblablement pas, car il faudrait aussi tester cette hypothèse de l'existence de registres scolaires de l'apprentissage sur d'autres corpus. Dans le domaine des sciences en particulier, moins interrogé dans cet article que d'autres disciplines scolaires, mais vraisemblablement aussi par la recherche en éducation, du fait peut-être que leur caractère universel les met, sans examen, à l'abri des soupçons d'arbitraire culturel ou de mise en forme des esprits qui concernent plutôt les lettres et sciences humaines. Il s'agit, avec ces registres, de penser le même et l'autre :

de faire accéder à la construction de trajectoires d'élèves liées à leur plus ou moins grande aptitude à configurer et reconfigurer leurs dispositions acquises conformément aux attentes scolaires en général, mais aussi dans ce qu'ils nomment les « matières » particulières. En effet, dans chacune d'entre elles et selon des modalités spécifiques, s'élaborent vraisemblablement, selon leur façon d'articuler les registres, des consciences disciplinaires d'élèves (Reuter, 2013) plus ou moins en phase avec ce que l'institution scolaire considère comme l'esprit de la discipline. Étudier ces possibles variations suppose des mises en commun entre chercheurs de différentes appartenances. Mais les recherches peuvent être collaboratives dans un autre sens, complémentaire, lorsqu'elles associent ceux qu'il est convenu d'appeler les « acteurs » (Rayou, 2019). Elles peuvent en effet, en s'interrogeant en particulier sur ce qui, dans chaque expérimentation pédagogique, est ou non transférable à d'autres situations, s'appuyer sur ces invariants des apprentissages scolaires tout en étant attentives à leur permanente reconfiguration selon les objets, les lieux et les moments. Les registres sont alors une aide à ce que les essaimage tant souhaités ne se réduisent pas à des impositions de « bonnes pratiques ».

RÉFÉRENCES

- Albe, V. (2009). *Enseigner des controverses*. PUR.
- Altet, M., Fabre, M. & Rayou, P. (2001). « Une fac à construire ». Sur quelques aspects paradoxaux de l'expérience universitaire. *Revue française de pédagogie*, 136, 107-115.
- Amigues, R., & Zerbato-Poudou, M.T. (2000). *Comment l'enfant devient élève : le rôle des apprentissages à l'école maternelle*. Retz.
- Barrère, A. (2003). *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?* PUR.
- Baruk, S. (1985). *L'Âge du capitaine. De l'erreur en mathématiques*. Seuil.
- Bautier, É. (2003). Décrochage scolaire. Genèse et logique des parcours. *Ville-École-Intégration*, 132, 30-45.
- Bautier, É. (2004). « Formes et activités scolaires secondarisation, reconfiguration et différenciation sociale ». Dans N. Ramognino & P. Vergès (dir.), *La langue française hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires*. PUP.
- Bautier, É. (2005). Mobilisation de soi, exigences langagières scolaires et processus de différenciation, *Langage et société*, 111, 51-71 [https://doi.org/10.3917/ls.111.0051].

- Bautier É. (dir.) (2006). *Apprendre à l'école, apprendre l'école : des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Chronique sociale.
- Bautier, É. (2017). Littératie. Dans Rayou, P. et van Zanten, A. (dirs.), *Dictionnaire de l'éducation*, PUF.
- Bautier, É., Crinon, J., Rayou, P. & 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, 85-101 [http://journals.openedition.org/rfp/441].
- Bautier, É., Crinon, J., Delarue, C. & Marin, B. (2012). Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées?, *Repères*, 45, 63-79 [https://doi.org/10.4000/reperes.136].
- Bautier, É. & Rayou, P. (2013a). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. PUF.
- Bautier, É. & Rayou, P. (2013b). La littératie scolaire : exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves. *Éducation & Didactique*, 17(2), 29-46 [https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1721].
- Bautier, É. & Rochex J.-Y. (1998), *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification?*, Armand Colin.
- Bautier, É. & Rochex J.-Y. (2007). Apprendre : des malentendus qui font la différence. Dans J. Deauvieux. & J.-P. Terrail (éds.), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs* (p. 227-241). La Dispute.
- Beaud, S. & Pialoux, M. (2001). Les bacs pro à l'université. Récit d'une impasse. *Revue française de pédagogie*, 136, 87-95 [https://doi.org/10.3406/rfp.2001.2828].
- Becker H., (1952). The career of the Chicago public school teacher. *American Journal of Sociology*, 57, 470-477.
- Bernstein B. (1967/1997). Écoles ouvertes, société ouverte? Dans J.-C. Forquin (dir.), *Sociologues américains et britanniques* (p. 155-164), De Boeck-INRP.
- Bonnéry, S. & Fenard, M. (2013). La scolarisation de la musique dans l'enseignement secondaire au travers de projets partenariaux, *Revue française de pédagogie*, 185, 35-47 [https://doi.org/10.4000/rfp.4334].
- Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire*. La Dispute.
- Bonnéry, S. (2015). Des livres pour enfants. De la table de chevet au coin lecture. Dans P. Rayou, (dir.), *Aux frontières de l'école. Institutions, acteurs et objets*. PUV.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction : critique sociale du jugement*. Les Éditions de Minuit.
- Brederode, van M. (2016). *Savoirs scientifiques, malentendus et inégalités sociales à l'école. Les formes disciplinaires des SVT en 6ème* [Thèse, Université Paris 8].
- Brousseau, G. (1998), *Théorie des situations didactiques*. La Pensée Sauvage.
- Butlen, D., Charles-Pézarid, M. & Masselot, P. (2016). Apprentissage et inégalités au primaire : le cas de l'enseignement des mathématiques en éducation prioritaire. Contribution au rapport du Cnesco *Les inégalités scolaires d'origine sociale et ethnoculturelle*.
- Butlen, D. & Charles-Pézarid, M. (2007). Conceptualisation en mathématiques et élèves en difficulté. Le calcul mental entre sens et technique. *Grand N*, 79, 7-32.
- Calleja-Roque, I. (2016). *L'image de Molière dans les manuels scolaires depuis le XIXe siècle* [Thèse, Université Grenoble Alpes].
- Charlot B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Anthropos.
- Charlot B., Bautier E & Rochex J.Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Armand Colin.
- Chervel A. (1998), *La culture scolaire. Une approche historique*. Belin.
- Chevallard, Y. (1985). *La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée sauvage.
- Claude, M.-S. (2015). *Commenter la peinture, commenter la littérature. Présupposés, limites et perspectives d'un détour* [Thèse, Université Paris 8].
- Claude, M.-S. & Rayou, P. (2020). Aider à la réussite scolaire : des détours sans retours? Peinture et littérature en classe de français. *Cahiers de la recherche, de l'éducation et des savoirs, hors-série 7*(1), 65-85 [http://journals.openedition.org/cres/4296].
- Cosnefroy, L. (2011). *L'apprentissage autorégulé. Entre cognition et motivation*. PUG.
- Cossutta, F. (1989). *Éléments pour la lecture des textes philosophiques*. Bordas.
- Coulon A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. PUF.
- Darmon, M. (2007). *La socialisation*. Armand Colin.
- Deshayes, F., Payet, J.-P., Pelhate, J. & Rufin, D. (2019). C'est déjà les parents, qu'il faudrait éduquer! *Sociétés et jeunesse en difficulté*, 22 [http://journals.openedition.org/sejed/9569].
- Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Seuil.
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Seuil.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. & Ledur, D. (2015). *Pour une lecture littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe* (3^e édition). De Boeck.
- Durkheim, É. (1922/1966). *Éducation et sociologie*. PUF.
- Durkheim, É. (1934/1963). *L'éducation morale*. PUF.
- Ernaux, A. (1974). *Les armoires vides*. Gallimard.
- Fenard (2018). *Médiation culturelle et inégalités sociales de réception des œuvres en contexte scolaire* [Thèse, Université Paris 8].
- Ferrante, E. (2014). *Lamie prodigieuse*. Gallimard.
- Forquin, J.-Cl. (2008). *Sociologie du curriculum*. PUR.
- Geer B. (1968). Teaching. In *International Encyclopedia of the Social Sciences*, vol. 15 (pp. 560-565). Collier-Macmillan [traduction française : Qu'est-ce qu'enseigner? Dans J.-C. Forquin (dir.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*. Présentation et choix des textes (p. 285-298). De Boeck-INRP.
- Giroux, H.A. (1983). *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*. Bergin & Garvey.
- Glasman, D. & Rayou, P. (2015). *Qu'est-ce qui soutient les élèves? Dispositifs et mobilisations dans divers établissements secondaires*. Rapport CGET-IFE.
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. Bruxelles : De Boeck.
- Kakpo, S. (2012). *Les devoirs à la maison. Mobilisation et désorientation des familles populaires*. PUF.

- Kakpo, S. & Rayou, P. (2018). Un accompagnement parental expert. Quand des parents enseignants se mobilisent. *Revue française de pédagogie*, 203, 15-28 [https://doi.org/10.4000/rfp.8084].
- Lahire, B. (2008). *La raison scolaire*. PUR.
- Lasne, A. (2012). *La singulière réussite des enfants d'enseignants : des pratiques éducatives parentales spécifiques ?* [Thèse, Université de Bourgogne].
- Martinand J.-L. (1981). Pratiques sociales de référence et compétences techniques. Dans A. Giordan (coord.), *Diffusion et appropriation du savoir scientifique, enseignement et vulgarisation* [Actes des Troisièmes Journées Internationales sur l'Éducation Scientifique, Paris, Université Paris 7] [http://artheque.ens-cachan.fr/items/show/927].
- Millet, M., & Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. PUF.
- Millet, M. & Thin, D. (2011). La déscolarisation comme parcours de disqualification symbolique. Dans F. Ceuvrard, *La déscolarisation* (p. 281-294). La Dispute.
- Orange-Ravachol, D. (2014). Les « Éductions à » et les sciences de la nature : entre dédisciplinarisation et redisciplinarisation. *Éducation et socialisation*, 36 [http://doi.org/10.4000/edso.903].
- Périer P. (2019). *Des parents invisibles*. PUF.
- Pirone, F. & Rayou, P. (2012). Nouveaux internes, anciens décrocheurs : de l'évolution de la forme scolaire. *Revue française de pédagogie*, 179, 49-62 [https://doi.org/10.4000/rfp.3660].
- Prost A. (1981). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France* (t. IV.). Nouvelle librairie de France.
- Rayou P. (1998). *La Cité des lycéens*. L'Harmattan/Débats/Jeunesses.
- Rayou, P. (dir.) (2009). *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*. PUR.
- Rayou, P. (2015). *Aux frontières de l'école. Institutions, acteurs et objets*. PUV.
- Rayou, P. (2016). Professeurs, élèves et enseignement de la philosophie. Dans B. Poucet & P. Rayou (éds.), *Enseignement et pratiques de la philosophie* (p. 39-51). PUB.
- Rayou, P. (2017). Décrochages ordinaires, décrochages paradoxaux. Le temps retrouvé des apprentissages. *Recherches en didactique*, 23(1), 13-26. DOI : 10.3917/rdid.023.0011
- Rayou, P. (2019). Collaborer pour comprendre les phénomènes éducatifs. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 52(1), 47-62. DOI : 10.3917/lse.521.0011.
- Reuter, Y. (éd.) (2010). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck.
- Reuter, Y. (2013). La conscience disciplinaire, retour sur un concept. Dans Cohen-Azria, D. Lahanier-Reuter, D. & Reuter Y. (dirs.), *Conscience disciplinaire*. PUR.
- Rey, B. (2014). *La notion de compétence en éducation et formation*. De Boeck.
- Ricœur P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.
- Robin, F. (2019). Quand des parents interprètent des normes scolaires : le cas du travail scolaire hors la classe en début de primaire. *Recherches en éducation*, 35. 121-133.
- Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire. Entre activité et subjectivité*. PUF.
- Rockwell E. (2000). Tres planos para el estudio de las culturas escolares : el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural. *Interações* (Brasil), 5(9), 11-25
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. Dans G. Sensevy & A. Mercier (dir.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (p. 13-49). PUR.
- Tanguy, L. (1985). Enseignement général, enseignement technique, intégration et hiérarchies. Dans E. Plaisance (dir.), *L'échec scolaire. Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*. Éditions du Cnrs.
- Terrisse, A. (1996). Analyse de la transposition didactique en judo : évolution du « savoir combattre » dans l'enseignement du judo à l'école à travers la revue EPS de 1950 à 1993. *Revue française de pédagogie*, 116, 65-75 [https://doi.org/10.3406/rfp.1996.1192].
- Tricot, A. (2012). Utilité, apprentissages et enseignement : une approche évolutionniste. Dans J. Bayet (dir.), *Du mot au concept : Utilité*. PUG.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*, Honoré Champion.
- Vincent, G. (dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. PUL.
- Willis P. (1977). *Learning to Labor, How Working-Class Kids Get Working-Class Jobs*. Saxon House.