

## Introduction

# COMPRENDRE LA CONSTRUCTION DES INÉGALITÉS AU SEIN DE LA CLASSE : QUANTIFIÉ DU QUALITATIF

## Une démarche au service d'une analyse de *curricula* socialement différenciés

Élisabeth BAUTIER

Plusieurs recherches précédentes de l'équipe ESCOL<sup>1</sup> comme du réseau interuniversitaire RESEIDA<sup>2</sup> ont permis de fonder l'hypothèse d'une participation des pratiques de classe contemporaines à la difficulté scolaire des élèves des milieux les plus populaires, et ce faisant, non seulement à la pérennisation mais au creusement des inégalités sociales à l'école. En effet, au long de la scolarité, le travail scolaire et les apprentissages supposent de façon accrue des acquisitions non faites dans le domaine de la littérature scolaire et des modalités de travail sollicitées. Cette participation s'effectue le plus souvent à l'insu des enseignants, ces derniers étant au contraire soucieux de la réussite de tous leurs élèves, soucieux de les aider. Ils sont cependant conduits le plus souvent à une adaptation de leurs pratiques aux difficultés rencontrées par leurs élèves sans toujours que cette adaptation s'accompagne des apprentissages attendus. Les résultats de ces recherches sont issus des analyses des observations de classes enregistrées dans la durée, dans différentes régions, à différents niveaux scolaires, en particulier des analyses de discours scolaires (les échanges produits dans les classes) et des supports de travail. Ces résultats ont permis d'accumuler des éléments qui ont consolidé, recherche après recherche, ce que nous avons nommé « la coconstruction » des inégalités ou une hypothèse « relationnelle » : les enseignants « font ce qu'ils font » parce que les élèves « font ce qu'ils font » et réciproquement. Une sorte de cercle vicieux s'installe dans les classes où les enseignants s'adaptent aux difficultés de leurs élèves, mais souvent aussi aux représentations qu'ils en ont, les élèves ne sont ainsi

---

1. Aujourd'hui Circeft-escol.

2. Recherches sur la socialisation, l'enseignement, les inégalités et les différenciations dans les apprentissages.

que faiblement confrontés et sollicités à la contrainte de nouveaux apprentissages langagiers et cognitifs qui pourtant leur permettraient de faire face aux modalités d'apprentissage jusqu'au cycle 4 (et au-delà)<sup>3</sup>. Nous avons à ce propos utilisé la notion de « contrats didactiques différenciés » (Butlen, Peltier et Pézard, 2002 ; Rochex et Crinon, 2011) entendant par-là que tous les élèves ne fréquentent pas les mêmes situations de travail au sein d'une même classe comme entre des classes d'établissements aux populations socialement différenciées. Ces situations diffèrent dans ce qu'elles sollicitent, de la part des élèves, langagièrement et cognitivement. Lorsqu'elles sont récurrentes, ces différences conduisent à faire l'hypothèse de l'existence de *curricula* différenciés et de fréquentations d'univers de savoirs différents.

### **DES CONSTATS RÉCURRENTS DANS NOS RECHERCHES QUALITATIVES SUR LE TRAVAIL DES ÉLÈVES ET SUR LES CADRAGES DIFFÉRENCIÉS PAR LES ENSEIGNANTS**

Dans le cadre de démarches de recherches qualitatives, l'accumulation des mêmes résultats, des mêmes constats concernant les mêmes phénomènes dans des situations variées leur donne de la consistance. Ainsi, nous avons étudié la confrontation des élèves à la dissertation de sciences économiques, comme de philosophie (Bautier et Rochex, 1998 et 2001 ; Rayou, 2002), aux albums de jeunesse comme aux manuels d'histoire ou de géographie (Bautier, Crinon *et al.*, 2012 ; Bonnéry, 2015), dans différentes situations de classe du cycle 2 au cycle 4 sollicitant dans tous les cas chez les élèves la compréhension de documents et des productions langagières écrites ou orales. Les observations de classes et du travail des élèves dans différentes disciplines ont également fait l'objet de nos recherches de la maternelle au cycle 3 (Bautier, 2006 ; Bautier et Rayou, 2009 ; Bonnéry, 2007 ; Joigneaux, 2009 ; Laparra, 2005 ; Netter, 2018 ; Rochex et Crinon, 2011).

Toutes les situations étudiées ont conduit aux mêmes constats quel que soit le niveau scolaire. D'une part, comme les programmes scolaires, les évaluations nationales et internationales (épreuves du Diplôme national du brevet, de PISA, par exemple), les supports de travail et les manuels le manifestent, nous avons constaté une élévation de la complexité des sollicitations cognitivo-langagières, évaluées ou non, à l'écrit comme à l'oral. Comme nous l'avons écrit à plusieurs reprises, il ne s'agit donc plus « seulement » pour les élèves de restituer des connaissances, des définitions, des règles, de citer des éléments de savoirs, ce que l'on peut résumer sous la notion de régime mineur de travail (Bautier et Rayou, 2009). Il s'agit bien le plus souvent, à partir d'une problématisation, de raisonner, de mobiliser des savoirs scolaires – et parfois non scolaires – pertinents dans la situation et en s'appuyant sur ces mobilisations, d'élaborer des hypothèses, des raisonnements, de justifier des affirmations. Ou bien, il s'agit encore de comparer, de classer afin de catégoriser et de conceptualiser des fonctionnements et des phénomènes. Nous avons nommé ces exigences, travail de régime « majeur », il correspond à des usages haute-

3. Depuis la réforme de 2015, le cycle 1 de l'école française, dit des « apprentissages premiers », comprend les classes de l'école maternelle : Toute petite section (TPS), Petite, Moyenne et Grande sections de maternelle (PS, MS et GS). Le cycle 2, dit des « apprentissages fondamentaux » regroupe le Cours préparatoire, et les deux années de Cours élémentaire (CP, CE1, CE2). Le cycle 3 est constitué des Cours Moyens 1 et 2 ainsi que de la 6<sup>e</sup>, année initiale du collège. Enfin, le cycle 4 englobe les autres classes de collège : 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup>.

ment littératiés du langage. Des didacticiens disciplinaires arrivent aux mêmes constats et distinctions ; il en est ainsi des analyses de Thémines (2016) qui introduit la distinction entre « savoirs faibles » et « savoir penser le monde » ou entre la « basse tension intellectuelle » et la « haute tension intellectuelle » du travail des élèves. D'autre part, les élèves majoritairement issus de milieux dits populaires sont mis en difficultés par ces situations qui les sollicitent en régime majeur de travail. Ils ne semblent pas en effet, familiers des dispositions sociocognitives et littératiées que les pratiques d'apprentissage contemporaines supposent néanmoins « normales » de mettre en œuvre (voir contribution d'Élise Vinel et Élisabeth Bautier).

Ces élèves sont peu à même d'identifier ce qu'il s'agit effectivement de faire langagièrement et cognitivement pour atteindre les visées des tâches d'apprentissage, et donc d'en bénéficier. Ce que nous avons appelé « malentendu » (Bautier et Rochex, 1997 ; Bautier et Rayou, 2009) désigne le fait que là où l'enseignant a pour objectif un apprentissage, l'élève n'identifie qu'une tâche à effectuer sans qu'elle soit accompagnée de l'apprentissage visé. Par exemple, lors des travaux donnés aux élèves, plus il y a de questions auxquelles il faut répondre, plus il y a d'exercices à faire sur un même thème, plus les élèves interprètent la situation de classe comme le lieu où l'on doit répondre à des questions, ce qui ne signifie pas pour eux apprendre dans la mesure où ils ne mobilisent que ce qui leur permet de répondre *a minima* et grâce à du déjà connu. Ces élèves travaillent ainsi le plus souvent sur le régime mineur qui ne permet pas les apprentissages scolaires attendus et s'installe alors de fait un *curriculum* différencié si l'enseignant n'y prend garde.

À l'occasion de recherches sur les échanges langagiers dans la classe, nous avons également travaillé sur le cadrage (Bernstein, 2007) que les enseignants mettent en œuvre qui, du fait des consignes et des différents types d'étayage, engage ou non les élèves dans un travail de régime majeur ou mineur. Nous avons, par exemple, pu distinguer l'étayage de l'enseignant accompagnant le travail de conceptualisation des élèves, de sa seule régulation et de la mise en œuvre d'un travail « au pas à pas » qui du fait de la décomposition des activités de régime majeur en tâches simples conduit à une dénivellation du travail des élèves, à des exigences moins conceptuelles, voire essentiellement procédurales (Vinel et Bautier, 2021).

Les difficultés cognitives et langagières identifiées dans les productions écrites ou orales des élèves sont celles rencontrées par les jeunes obtenant les scores les moins élevés lors de l'évaluation des compétences en littératie du programme d'évaluation des jeunes de 15 ans, PISA. Cela signifie que ces difficultés présentes dès la maternelle ne sont pas identifiées par l'institution comme des obstacles aux apprentissages et ainsi ne font pas l'objet d'une formation des enseignants et d'un enseignement permettant de les dépasser. D'autres recherches qualitatives montrent dans le même sens, dans les cycles suivants, que les modalités de cadrage du travail des élèves par les enseignants diffèrent sensiblement selon le contexte social de l'établissement (en ZEP ou non – voir par exemple Butlen, Peltier et Pézard, 2002), ou selon les profils sociaux des élèves de la même classe (par exemple : Bonnéry, 2009 ; Rochex et Crinon, 2011). Ces difficultés et l'absence de prise en charge des apprentissages nécessaires peuvent dès lors expliquer le creusement des écarts de résultats entre élèves d'origines sociales différentes tout au long de la scolarité.

## L'ÉTUDE DE CAHIERS POUR SAISIR DES CURRICULA DIFFÉRENCIÉS

La récurrence des résultats d'analyse de nos différentes recherches porte sur différents niveaux de scolarité, différentes régions, différentes disciplines, ce qui leur confère de la consistance et permet la construction d'hypothèses solides. Cependant, il nous est apparu important, voire nécessaire, de tenter de les confirmer (ou infirmer) en modifiant nos méthodes, par des données permettant une objectivation des différences dans le travail demandé aux élèves grâce à des analyses quantifiées et autorisant des comparaisons. Au-delà de cette quantification objectivante, il s'est agi d'étudier si, indépendamment de la « réinterprétation » involontaire des élèves concernant la visée des tâches, ces dernières relevaient, ou non, d'un même *curriculum* cognitif, langagier et même culturel quelle que soit la population scolaire des établissements de façon réitérée dans la même classe. En effet, nous l'avons évoqué, tous les élèves ne sont pas familiers des usages de la littératie scolaire, qu'il s'agisse de comprendre des documents, ou d'écrire (et parler) en mobilisant les savoirs pour raisonner, justifier, élaborer même de nouvelles connaissances. Nous avons donc formé l'hypothèse que si les situations de classe, les situations de travail qui y sont conduites ne familiarisent pas les élèves à ces usages, y compris au motif de s'adapter à leurs difficultés, ces élèves seront confrontés à des difficultés croissantes tout au long de leur scolarité secondaire. Si tel était le cas, ces élèves pourraient non seulement ne pas être préparés ni engagés à travailler en régime majeur mais aussi être limités à des tâches de régime mineur.

Étant donné notre objectif, nous avons recueilli des traces objectivables du travail des élèves constituées par les cahiers d'élèves de 6<sup>e</sup>. Ce niveau de classe nous a semblé pertinent car en 6<sup>e</sup>, en tant que premier niveau du collège, il s'agit pour les professeurs disciplinaires d'assurer la continuité avec le CM2 et d'initier à de nouveaux modes de travail cognitif et langagier qui sont ceux du collège. La sixième nous a paru un lieu d'observation pertinent des éventuelles variations dans les pratiques et de leurs possibles liens avec les caractéristiques sociales réelles ou supposées de la population.

Deux disciplines très différentes ont été retenues, non seulement au regard des connaissances didactiques des chercheurs impliqués dans la recherche, mais aussi pour étudier (voir contribution de Céline Piquée et Marion van Brederode) les éventuelles différences de « mises en scène » d'attendus au demeurant proches sur les plans cognitifs et langagiers. Il s'agit d'abord de la discipline « français » : en sixième l'ordre des séquences est très souvent le même et nous avons choisi celle sur le conte, qui est traitée systématiquement, depuis plus de vingt ans dans les programmes, avec des documents d'accompagnement et des formations qui sont susceptibles d'homogénéiser relativement les pratiques. Si des différences sont observées entre classes aux profils sociaux opposés, elles paraissent donc particulièrement significatives. La deuxième discipline retenue est celle des « Sciences de la vie et de la Terre » (SVT désormais). Lhoste (2017) pointe les critiques adressées par les recherches didactiques à un enseignement ordinaire de SVT : une empreinte empiriste importante qui conduit à une présentation des savoirs sous une forme déclarative, des pratiques langagières nécessaires à l'élaboration des savoirs scientifiques très peu présentes au profit de pratiques d'observation ou expérimentales. La mise en évidence de différenciations sociales du *curriculum*, bien que peu perçues, pourrait donc se révéler particulièrement intéressante. Deux thèmes

du programme en cours au moment du recueil de données ont été retenus, le thème du peuplement du milieu et celui de l'origine de la matière des êtres vivants. Comme pour le conte, il s'agit de thèmes qui sont quasiment toujours traités par les enseignants ; de plus, à eux deux, ces thèmes sont envisagés par les programmes comme devant représenter plus de la moitié des séances de SVT dans l'année (55 %). Ainsi, ces deux thèmes représentent une partie suffisamment large du programme pour appréhender le *curriculum* proposé aux élèves par l'enseignant de la classe.

Les corpus, constitués de cahiers prélevés auprès d'« élèves sérieux » (au sens où ils sont identifiés comme ayant des cahiers reflétant le plus exhaustivement possible le cours suivi) de 43 classes de 6<sup>e</sup> d'établissements socialement contrastés, permet d'étudier la nature plus ou moins complexe des activités cognitives et langagières sollicitées qui ont laissé des traces écrites auxquelles l'ensemble de la classe a été confronté (voir contribution de Céline Piquée et Marion van Brederode). Compte tenu de notre objectif et des limites imposées par la nature de nos données, ce n'est évidemment pas la réalité du travail de tel ou tel élève à laquelle nous avons eu accès, mais bien le type de travail et les savoirs que les élèves sont amenés à fréquenter et qui ont laissé des traces consultables.

Si en étudiant des cahiers, notre objectif était de nous approcher de la nature du *curriculum* littéraire auquel l'école confronte les élèves, il a également été intéressant de trouver dans ce corpus la trace de l'évolution des pratiques de classe. Plus précisément, ils manifestent deux évolutions caractéristiques de ces pratiques. D'une part, la place grandissante qu'ont pris les échanges oraux dans ces pratiques de classe et qui produit des cahiers « discontinus » pour le chercheur comme pour les élèves lorsqu'ils doivent réviser ; d'autre part, la place tout aussi omniprésente de la « mise en activité » des élèves préconisée par les théories d'apprentissage (leur vulgate sans doute plus généralement) qui mettent l'accent sur la mobilisation et le travail de l'élève plus que sur la transmission des savoirs. Dès lors, ces cahiers sont les indices du travail que les élèves ont été conduits à réaliser durant la classe, plus que des savoirs à acquérir ou même en voie d'acquisition. Cette prépondérance de l'oral identifiable « en négatif » dans les cahiers, c'est-à-dire dans les « vides » entre les tâches réalisées, n'est pas sans conséquence sur les apprentissages des élèves qui nous occupent et les inégalités qu'elle peut construire. Pour être certes suscitée par des préconisations simultanément institutionnelles et théoriques, elle n'en est pas moins ici sujette à interrogation. Il est ainsi devenu très important que les élèves s'expriment, interviennent en classe et apprennent à communiquer et à travailler en groupe. De plus, depuis les années 1980 et les théories post piagétienne développant le rôle favorable des conflits sociocognitifs dans les apprentissages (Doise, Mugny et Perret Clermont, 1975), l'élaboration collective ou en groupe des raisonnements, de la compréhension des documents, des questions et problèmes à résoudre passe désormais par les échanges entre élèves, entre enseignant et élèves. Pour être donc légitime du double point de vue institutionnel et théorique, la prégnance constante de l'oral dans les classes qui laisse évidemment peu de traces dans les cahiers des élèves n'est pas sans poser plusieurs problèmes à une grande partie d'entre eux, ceux pour lesquels, du fait de leurs habitudes langagières et leur représentation du « vrai travail » qui ne peut se réaliser qu'à l'écrit, l'oral et les échanges collectifs ne constituent pas une véritable situation d'apprentissages. Dans la mesure où il ne reste pas de trace dans les cahiers de ces

moments d'échanges et d'élaboration collective, les élèves ne peuvent s'y référer afin de reconstruire les cheminements oraux qui ont éventuellement permis à l'enseignant et à « la tête de classe » d'aboutir à la trace restant sur le cahier.

Si les traces observées ne disent donc pas tout de ce que l'élève a fait en classe, elles donnent à voir ce que le professeur a stabilisé par l'écrit. Ce sont précisément ces « choix » en acte, transposition du *curriculum* formel en *curriculum* réel, qui nous intéressent pour saisir les différences curriculaires qui s'opèrent lorsque la signification dans l'écrit de ce qui doit être compris et éventuellement retenu diffère de façon stable selon les caractéristiques sociales des élèves. Tout particulièrement, comme les analyses le mettent en évidence, parmi les écrits des cahiers, les textes de savoir dans les cahiers ne sont pas présents dans toutes les classes, c'est même un des critères qui les différencie et c'est justement dans les classes qui ont un recrutement d'élèves d'origine populaire que ces textes sont les moins présents (voir contribution d'Élise Vinel et Élisabeth Bautier). Ces cahiers permettent de comprendre la difficulté de nombre d'élèves, et de parents..., dès lors que ces supports ne constituent plus des ressources pour apprendre, réviser ou les aider dans la réalisation des devoirs à la maison comme dans la compréhension des objectifs des situations de travail scolaires (voir contribution de Céline Piquée et Marion van Brederode).

### UNE DÉMARCHE QUI COMPLÈTE L'APPROCHE QUALITATIVE DES DIFFÉRENCES DE CURRICULA

La référence aux textes de savoirs permet d'illustrer la logique qui a présidé à la construction des critères permettant une analyse quantifiable de ces traces par le biais de leur codage préalable. La logique à l'œuvre dans l'élaboration de ces critères (indicateurs ci-après) prend en effet appui sur les résultats de nos recherches précédentes. Il s'est agi dans notre démarche, de transformer en indicateurs les descriptions des différences identifiées dans le domaine cognitif et langagier lors de nos précédentes recherches sur les productions écrites ou orales des élèves et sur les situations de travail auxquelles ils sont confrontés, les ressources sur lesquelles ils peuvent s'appuyer. Ces indicateurs ont ensuite été croisés avec la diversité des situations de travail en classe (situation de découverte, d'application, de bilan, d'évaluation...). Nous avons ainsi retenu la nature de ce que les élèves ont à effectuer et les consignes de travail en les référant à différentes opérations de pensée sollicitées (application, restitution vs catégorisation, classement, interprétation...), au type de documents de travail donné aux élèves sollicitant ou non la lecture de systèmes sémiotiques variés (documents avec schémas, tableaux, textes de plus de 10 lignes à lire ou non...). Dans cette même logique, d'autres indicateurs portent sur le type d'écrits produits par les élèves (élaboration d'écrits sans ressources, avec ressources, longueur des textes écrits distingués de la seule copie, et des phrases à trous à compléter...). Nous avons encore retenu comme indicateurs la nature des savoirs fréquentés, construits et/ou sollicités allant du plus élémentaire ou procédural (énoncé d'une procédure, d'une définition – savoir dit propositionnel – ou encore savoir contextualisé) aux savoirs plus complexes, construits à partir d'une problématisation et prenant la forme d'un savoir générique, de savoirs décontextualisés. En d'autres termes, nous avons cherché à saisir les différences de complexité du travail intellectuel et langagier sollicité dans les différentes classes, dans la diversité des situations.

Nous avons également souhaité identifier ce qui pouvait entraîner des « malentendus » dans les visées des apprentissages scolaires, soit du fait de l'absence de liens explicites entre les différentes situations de travail conduites et qui masque aux élèves l'existence d'une progression, même lorsque celle-ci existe, soit du fait de questions fermées ou nombreuses sur le même thème (nombreux exercices d'application) qui engagent les élèves à penser que leur travail consiste à répondre à des questions. Les indicateurs et leurs modes de traitement statistique sont présentés en détail dans la contribution de Céline Piquée et Marion van Brederode.

La distribution des indicateurs selon une logique de travail de l'élève allant du régime mineur au régime majeur vise à mettre au jour, ou non, l'existence et la composition de configurations scolaires cognitives et langagières potentiellement distinctes et auxquelles les élèves pourraient être différemment « exposés » dans les classes en fonction des caractéristiques socioscolaires de la population de l'établissement et de la classe. Seraient ainsi mises en évidence des différences « d'entraînement » et de familiarisation avec certaines manières de raisonner, de « faire avec les savoirs », de travailler avec des documents qui peuvent varier selon les contextes d'exercice. Dit autrement, suite aux conclusions de nos recherches qualitatives, nous avons codé les traces du travail scolaire déposé dans les cahiers des élèves de façon à saisir le type de régime de travail qui leur est proposé, un éventuel cumul et une éventuelle récurrence dans les composantes des univers de travail et de savoirs proposés aux élèves, en fonction des caractéristiques sociales des établissements qu'ils fréquentent, et pouvant être à l'origine de la production d'inégalités socioscolaires.

Nous avons complété cette logique de construction des indicateurs à partir des élaborations issues de nos précédentes recherches par l'étude empirique des cahiers de français et de SVT. Cette confrontation des deux démarches dans l'élaboration des indicateurs a permis d'identifier également ce qui relevait des logiques propres aux disciplines et donc de définir ce qui était composante d'une littératie scolaire transversale aux disciplines et ce qui est plus spécifique des évolutions disciplinaires récentes.

C'est donc une double démarche, d'une part, celle issue de nos précédentes élaborations théoriques et, d'autre part, l'étude empirique des cahiers, qui a conduit à stabiliser la liste des indicateurs retenus. Soulignons encore que la recherche dont nous présentons ici les résultats, du fait de cette quantification des observables, a induit une réflexion épistémologique et méthodologique importante sur la façon de transformer les traces des cahiers en observables, de transformer les observables en objets « codables » et traitables statistiquement puis d'identifier le type de traitement statistique susceptible de mettre au jour les différences entre classes socialement situées, sujet de la recherche. Pour cet ensemble de raisons, la contribution de Céline Piquée et Marion van Brederode est consacré à ce travail méthodologique qui participe largement de son originalité dans l'étude des inégalités socioscolaires.

Ce sont bien des traces du travail sollicité qui sont étudiées dans cet ouvrage et non l'activité cognitive et langagière effectivement réalisée par les élèves. Dès lors, la distinction entre tâche et activité, heuristique lorsque nous avons étudié le travail différencié des élèves dans une même situation n'a pas ici de pertinence ici. Nous lui avons en revanche substitué la distinction déjà évoquée entre des situations de travail qui sollicitent de la part des élèves un travail en régime mineur ou en régime majeur, désignant ainsi les degrés de

complexité de l'activité langagière et cognitive à mobiliser pour répondre à ces sollicitations. Nous avons également conservé la notion d'activité dans un sens très général en tant que catégorie permettant de désigner des moments de travail différents dans ses formes, ses contenus et les mobilisations cognitives et langagières sollicitées.

Notre recherche met ainsi au jour des différences très fines et d'ailleurs difficilement apparentes à la seule lecture des cahiers dans le travail demandé aux élèves au sein de classes de 6<sup>e</sup> d'établissements à population socialement contrastée. Ces différences sont pourtant à même d'en produire d'autres dans la façon dont les élèves peuvent, ou non, construire les habitudes de travail permettant d'apprendre au cycle 4. Ainsi, les élèves en fin de cycle 3 pourraient donc être inégalement préparés aux pratiques du second degré, certains d'entre eux y étant déjà initiés familialement et scolairement, quand d'autres seraient dans l'opacité des pratiques littératiées attendues. Les enjeux de ces différences pourtant fines pour la construction des inégalités sont donc d'importance, alors même qu'elles sont peu visibles. Elles pourraient être considérées comme le produit d'une adaptation dans le travail des enseignants à leur public, mais notre travail ne permet nullement de documenter les logiques ou les raisons qui conduiraient à ces adaptations. Dès lors, il ne s'agit évidemment pas de mettre en cause les pratiques enseignantes que nous supposons le plus souvent fondées sur une logique d'aide à la réalisation du travail des élèves. Néanmoins, les différences observées nous conduisent à penser que les élèves ne sont pas initiés aux mêmes façons de traiter des savoirs, du langage et plus largement des activités de réflexion au cœur aujourd'hui de ce qui construit les modes d'enseignement et d'apprentissage. Cette inégale initiation pourrait donc participer à creuser les inégalités socioscolaires.

Cet ouvrage présente donc plusieurs analyses et développe plusieurs objets. La contribution de Céline Piquée et Marion van Brederode développe l'exposé du travail de méthode de recherche et de construction des analyses statistiques, la contribution suivante, celui de Marianne Woollwen et Marceline Laparra, présente une réflexion sur la fonction des cahiers en français, ce qu'ils donnent à voir de cette discipline, de l'unité et de la diversité de traitement. Concernant plus précisément l'objet initial de la recherche, les pratiques d'écrit dans les classes, ce qu'elles sollicitent, les inégalités socioscolaires et la façon dont ces pratiques y contribuent, le traitement des données permet de mettre en évidence non l'existence de tel ou tel élément différenciant fortement les pratiques fréquentées par des populations socialement différentes, mais des configurations de travail qui par leur cohérence et leur récurrence constituent des cumuls de situations de travail qui familiarisent les élèves de façon fort différente à la littératie scolaire (contribution d'Élise Vinel et Élisabeth Bautier). Cette dernière, telle que définie ici, étant au demeurant nécessaire actuellement pour une scolarité secondaire sans trop de difficultés, c'est-à-dire permettant de ne pas obérer des poursuites d'études. Ces configurations sont constituées dans les différentes unités d'analyse par les mêmes éléments récurrents que sont la nature des savoirs, les types d'écrits demandés et/ou produits par les élèves, les types de documents à travailler, les opérations de pensées sollicitées dans ces différents moments. Ces différences dans les pratiques de classe, qui par leur cohérence engagent le travail des élèves plutôt en régime mineur ou en régime majeur quand ils relèvent d'établissements à population scolaire défavorisée

et inversement, ne préparent donc pas les élèves également aux attentes du cycle 4. Il s'agit là de différences peu visibles au premier abord et les cahiers apparaissent d'ailleurs peu différents, c'est essentiellement par le biais de ces configurations qui font effet de cumul favorable ou défavorable aux apprentissages littératiés, mises en évidence par le traitement des données qu'il est possible d'identifier les processus par lesquels les différences entre les populations d'élèves peuvent se construire. Dans sa contribution, Martine Champagne-Vergez s'est attachée à l'analyse fine, dans une démarche ici qualitative, d'une séquence de français, celle qui traite des textes fondateurs, afin d'identifier si, dans un domaine nouveau pour des élèves de 6<sup>e</sup>, ce qui n'est pas le cas de la séquence conte, il était possible de repérer des différences d'approche sur des cahiers de classes fréquentés par des élèves socialement différents. De fait, cette contribution permet, sur des critères correspondant à la spécificité des savoirs de cette séquence, de retrouver des différences de régime de travail. Enfin dans la dernière contribution, travaillant sur les mêmes hypothèses et conceptions, Marion van Brederode analyse des séances de SVT et constate les mêmes différences entre les pratiques de classe fréquentées par des populations socialement différentes. Auparavant, dans la première contribution, Stéphane Bonnéry situe notre démarche non seulement par rapport à nos précédents travaux comme nous venons de le faire, mais également par rapport aux différentes recherches qui utilisent une pluralité de méthodes qualitatives et quantitatives et travaillent ainsi à différents niveaux sur la question des inégalités, voire des apprentissages, en relation avec des contextes sociaux. Nous avons donc souhaité par une présentation de différentes recherches, en sociologie ou en didactique, identifier ce qui fait la différence et la spécificité de notre démarche, qu'il s'agisse de son objet ou de sa méthode.