

# Un enseignement plus explicite...

Jacques BERNARDIN

1 Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, MENESR, J.O. du 2-4-2015.

2 Priorité 1 du référentiel pour l'éducation prioritaire, MENESR, p. 4.

3 Bourdieu P., Passeron J.C. (1970), *La Reproduction*, éd. Minuit. Idée développée par Bourdieu dès 1966, qui évoque « une pédagogie rationnelle et réellement universelle (...) ne tenant pas pour acquis ce que quelques-uns seulement ont hérité, s'obligerait à tout en faveur de tous et s'organiserait méthodiquement par référence à la fin explicite de donner à tous les moyens d'acquiescer ce qui n'est donné, sous l'apparence du don naturel, qu'aux enfants de la classe cultivée (...) ». « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, 1966 - vol. 7 n°3, p. 325-347.

4 Bernstein B. (1975), *Classe et pédagogies : visibles et invisibles*, CERI-OCDE.

5 Perrenoud Ph. (1985). Les pédagogies nouvelles sont-elles élitaires ? Réflexions sur les contradictions de l'école active. *La pédagogie à l'école des différences*. ESF, 1995, chap. 3, pp. 105-118).

6 Bissonnette S., Richard M., Gauthier C. (2005), Note de synthèse « Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés », *Revue Française de Pédagogie*, n° 150, pp. 87-141.

7 Normand R. (2006), « L'école efficace ou l'horizon du monde comme laboratoire », *Revue Française de Pédagogie (RFP)*, n° 154, pp. 33-43.

L'idée d'un enseignement plus explicite irrite les textes officiels, du socle commun (« *Les méthodes et outils pour apprendre doivent faire l'objet d'un apprentissage explicite en situation, dans tous les enseignements* »)<sup>1</sup> aux programmes des différents cycles.

Cette préconisation est reprise dans le référentiel pour l'éducation prioritaire : « *Les objectifs du travail proposé aux élèves sont systématiquement explicités avec eux. Les procédures efficaces pour apprendre sont explicitées et enseignées aux élèves à tous les niveaux de la scolarité...* »<sup>2</sup>.

Serait-ce un recul vis-à-vis des pédagogies qui privilégient l'activité des élèves, pour redonner la part belle à l'exposé magistral du professeur... Qu'en est-il exactement ? Pourquoi l'explicitation est-elle jugée nécessaire, quels travaux font référence à ce sujet ? Concrètement, que faut-il expliciter, à quel moment et à qui cela revient-il ?

## D'où vient cette idée ?

La persistance des inégalités sociales devant l'école a amené à en analyser les causes. Parmi celles-ci, les sociologues pointent l'indifférence aux différences, consistant à présupposer tous les élèves partageant les mêmes dispositions culturelles et langagières, ce qui amène l'école à ne pas « enseigner explicitement ce qu'elle exige ».

Sur ce constat, Bourdieu et Passeron envisagent en 1970 la mise en œuvre d'une « pédagogie rationnelle », qui permette à tous les élèves de réussir, notamment à ceux qui sont les moins dotés en capital culturel et scolaire<sup>3</sup>.

En 1975, Bernstein fait le même constat des faiblesses d'une « pédagogie invisible »<sup>4</sup>, thèse reprise en 1985 par Perrenoud qui interpelle les pédagogies nouvelles, pouvant être élitistes car elles relèvent d'une idéologie plus proche des classes moyennes que des classes populaires et

ont une « organisation invisible », plus difficile à décoder que les règles traditionnelles<sup>5</sup>.

Est-ce à dire qu'il faut revenir à un enseignement magistral ? On n'est pas loin de le penser à la lecture de l'article de Bissonnette, Richard et Gauthier paru en 2005, qui attaque violemment l'approche constructiviste et prône, pour « un enseignement efficace », une « démarche d'enseignement explicite »<sup>6</sup> en trois étapes : le **modelage**, la **pratique guidée ou dirigée**, et la **pratique autonome**.

L'étape du modelage est celle où l'enseignant s'efforce de rendre explicite tout raisonnement « *en enseignant les pourquoi, comment, quand et où faire* ».

La pratique dirigée permet d'ajuster et de consolider la compréhension dans l'action, à travers des groupes de travail.

Avec la pratique autonome, l'élève réinvestit seul ce qu'il a compris, s'entraîne pour accéder à la maîtrise et à l'automatisation des connaissances de base.

Arrêtons-nous un instant sur... les implicites de ces travaux. Tout d'abord, le paradigme de « l'école efficace » dans lequel ils s'inscrivent mérite d'être questionné. Rappelons que lorsque les écoles sont soumises aux comparaisons avec des tests standardisés, elles ont tendance à crispier l'enseignement sur les fondamentaux, ce qui « *réduit la formation de l'esprit critique ou de la créativité chez les élèves en même temps qu'elle les écarte des autres disciplines* ». Plus encore, si les connaissances de base sont assez aisées à évaluer, les compétences plus élaborées le sont bien moins, au risque de laisser de côté « *certaines problèmes essentiels comme la résolution de problèmes, la catégorisation et la manipulation d'opérations symboliques* »<sup>7</sup>.

On touche là au cœur du problème. Si on peut – à la limite – imaginer un enseignement des

« connaissances de base » dans une approche à petits pas très structurée et fortement guidée, cela ne peut valoir pour la construction de compétences « expertes » qui est désormais l'attendu des systèmes éducatifs : accéder à la compréhension fine d'écrits divers, pouvoir résoudre des problèmes, être en mesure de traiter des situations inédites en mobilisant ses acquis. Ce qui amène à examiner de près le contenu des épreuves jugeant de l'« efficacité »<sup>8</sup>.

Ainsi en 2011, une évaluation de la DEPP a évalué les effets des Instructions de 2008, reprenant des épreuves de 1997 pour les proposer à 15.000 élèves de CP, et portant sur différents domaines : compréhension orale, phonologie, connaissance de l'alphabet, valeur sonore des lettres, lecture de mots et pseudo-mots, écriture directe ou différée (de lettres, nombres, mots), numération, géométrie, repérage dans le temps. On a alors constaté une augmentation des performances pour tous les élèves, et moins d'élèves dans les bas niveaux. On devrait donc se réjouir des incidences des I.O. de 2008...

Mais en 2013, une nouvelle évaluation de la DEPP est réalisée en début de CE2 : on constate alors une baisse des performances pour tous les élèves (en français, de 69 % à 66 % ; en mathématiques, de 64 % à 62 %). Comment l'expliquer ? Le poids de la phonologie est extrêmement lourd... « *Que les élèves maîtrisent le code, certes, c'est un des objectifs de l'école, mais on ne peut pas s'en contenter* »<sup>9</sup>.

Comme les évaluations CEDRE, PIRLS ou PISA le confirment, c'est au niveau de la compréhension, de la maîtrise du lexique et de la résolution de problème que le bât blesse...

Devenir capable de mobiliser à bon escient ce qu'on a appris dans des situations inédites nécessite de s'y préparer par la confrontation régulière à des situations de recherche, à des tâches complexes. Il n'y est pas moins nécessaire d'explicitier des choses pour inscrire les élèves dans un « cadre instruit » et les faire progresser...

## Où se nichent les implicites ?

Plusieurs courants de recherche actuels plaident pour un enseignement plus explicite, de la psychologie cognitive aux didactiques des disciplines, insistant sur les verbalisations et l'explicitation collective des conditions de réussite des tâches<sup>10</sup>. Dès la maternelle, ils plaident pour outiller tous les élèves des procédures de base indispensables aux apprentissages : repérage dans l'espace, chronologie, catégorisation,

attention, compréhension de l'implicite, conscience phonologique, développement de la mémoire de travail.

Les recherches du réseau RESEIDA<sup>11</sup>, maillant les approches didactiques et sociologiques, ont identifié plusieurs zones d'implicites dans les conduites de classe, facteurs de malentendus sociocognitifs<sup>12</sup>.

Tout d'abord, outre l'interprétation fréquente des consignes, des malentendus quant à l'interprétation des situations, de ce qu'elles visent : ainsi ces enfants de maternelle qui pensent que l'essentiel à l'école est de faire, réduction de l'activité d'apprentissage à l'effectuation de la tâche à laquelle n'échappent pas bien des élèves plus âgés.

Au-delà, on peut avoir compris la consigne sans pour autant être en mesure de mettre en œuvre les moyens adéquats. Sans échange à ce propos, chacun est condamné à la répétition ou à l'abandon lorsque les difficultés perdurent.

Enfin, la phase conclusive où il s'agit de s'extraire du contingent pour monter en généralité (phase d'institutionnalisation) est parfois trop vite menée, n'associant que trop peu d'élèves, alors même que ce moment constitue la pierre de touche de l'apprentissage.

Pour rendre compte de ce qui contribue à la reproduction des inégalités scolaires, deux processus sont identifiés : la différenciation passive et la différenciation active. Il y a *différenciation passive* lorsque la conduite de classe est « indifférente aux différences », présuppose que tout va d'évidence pour l'ensemble des élèves, dès lors qu'un nombre suffisant d'entre eux répond aux sollicitations. On parle de *différenciation active* lorsque, pour répondre aux difficultés des élèves, on leur simplifie la tâche ou on la fragmente, en les guidant au pas à pas avec une aide accrue : toutes adaptations allant dans le sens du moins pour ceux qu'on estime savoir ou pouvoir moins... qui amplifient les écarts en pensant les réduire.

D'où cette idée d'enrayer la reproduction des inégalités en ne renonçant pas à des situations d'apprentissage ambitieuses sollicitant l'engagement des élèves, mais en leur donnant les moyens de se situer plus clairement dans les attendus des situations, tout en étant plus explicite quant aux moyens à mettre en œuvre pour apprendre de façon pertinente.

## Ce qui mérite d'être explicité

Quoi et quand expliciter ? On peut sérier d'une part des objets d'étude méritant une plus grande

8 Carette V. (2008), « Les caractéristiques des enseignants efficaces en question », *RFP*, n° 162, pp. 81-93.

9 Intervention de Marie-Hélène Leloup, IGEN 1er Degré, lors du Séminaire DGESCO « Favoriser la maîtrise de la langue française et agir contre l'illettrisme à l'école et avec l'école », 26 septembre 2014, Paris.

10 Cf. Dossier ressource « Enseigner plus explicitement » (2015) <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS>

11 RESEIDA : Réseau de recherche sur « la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages ». Regroupement interdisciplinaire de chercheurs de plusieurs laboratoires français et francophones, créé en 2001 à l'initiative de l'équipe ESCOL (Education Scolarisation) de l'université Paris 8.

12 Rochex J.-Y. & Crinon J. (dir.) (2011), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes, PUR.

attention, d'autre part des moments propices à la levée d'implicites qu'on sait discriminants.

### Quels objets d'étude ?

L'analyse de la nature des difficultés permet d'identifier les malentendus cognitifs, de repérer ce que les élèves croient qu'on attend d'eux et/ou croient devoir mettre en œuvre. Les **apprentissages fondamentaux**, notamment la lecture et l'écriture ayant vocation à servir tous les autres apprentissages, font priorité à cet égard. Où se situent les difficultés ?

En lecture, si le déchiffrage est laborieux pour les uns, il est excessif pour d'autres, « *obsédés de la lettre* », qui « *ont développé une conception 'aberrante' de ce qu'est l'acte de lire* » et ne parviennent pas à coordonner les opérations de décodage et de sémantisation<sup>13</sup>. Certains élèves réduisent la lecture à l'identification successive des mots, comme l'école leur a implicitement laissé entendre.

Les rapports successifs de l'IG attirent l'attention sur ce point.

Celui de 2006 remarquait que pour beaucoup d'enseignants de cycle 2 : « *le travail de compréhension ne semble pas bien appréhendé [...] Tout se passe comme si l'accès au sens du texte devait résulter naturellement de son décodage* »<sup>14</sup>.

En 2013, « *l'enseignement de la compréhension est encore mal assimilé. La découverte des textes, quand la maîtrise du code commence à s'installer, n'est pas enseignée avec méthode. La compréhension est traitée, en collectif, de manière superficielle et globale, sans distinction entre les composantes cognitives de niveaux différents qui la constituent. Pour les maîtres eux-mêmes les stratégies que les élèves doivent mettre en œuvre pour apprendre à comprendre ne sont pas explicites* »<sup>15</sup>.

Or, contrairement à la situation de communication orale, le lecteur est seul face au texte et doit prendre en charge la compréhension. Ce qui suppose de porter attention aux éléments formels (mots, ponctuation, marques orthographiques, accords, organisation des propositions, etc.), de faire des mises en relation, de construire le contexte, de se représenter l'univers du texte et parfois de l'interpréter (par rapport à l'intention de l'auteur... en cas d'implicites, de double sens, d'ironie).

Plusieurs pistes pédagogiques méritent d'être développées pour améliorer la compréhension.

- **Les échanges autour des lectures offertes** visant, dès la maternelle, au-delà de l'identification des personnages et de la récapitulation chronologique, un repérage des **intentions** des protagonistes et une reconstitution de la **dynamique narrative**. Derrière les histoires d'animaux, il s'agit de bien autre chose. Lire, c'est aller au-delà de l'écran pour entrevoir la profondeur de la scène.

- **Le dévoilement des stratégies de lecture**, lors de la découverte de texte au cycle 2, que ce soit pour l'**identification des mots** (éviter le double écueil de la pure devinette et du déchiffrage borné en croisant décodage et inférences), pour travailler les **compétences syntaxiques** (relecture liant les mots au sein de la phrase afin de comprendre... avant d'oraliser) ou les **compétences textuelles** (récapituler la signification en fin de paragraphe, résumer en fin de texte... puis donner son point de vue).

- **Un autre rôle des questions**. Du cycle 2 au cycle 3, au prétexte que les élèves sont faibles, ils ne font parfois que lire ou n'ont que des questions simples, de recherche d'information. Doit-on s'étonner des faiblesses révélées par les évaluations si les élèves sont peu exercés à la compréhension fine, à la dimension interprétative et encore moins critique ?<sup>16</sup>

Cantonnées à une fonction de contrôle, les questions pourraient davantage servir de supports pour travailler la compréhension, non pas a posteriori mais de façon intégrée à l'activité lecture. Dès lors qu'elles portent sur divers niveaux de compréhension, la diversité des réponses amène à croiser les points de vue et ce qui les étaye, justifiant des retours au texte exigeants : moment de **dévoilement des stratégies compréhensives**, au bénéfice de tous les élèves.

En matière d'écriture, outre les situations dans lesquelles les élèves sont placés (fréquence d'écrits de contrôle : dictée de mots ou de phrases, réponse aux questions, exercices... et rareté des écrits personnels ou de synthèse), les modalités méritent d'être revues : absence de phase pré-rédactionnelle, écriture solitaire souvent réduite au premier jet<sup>17</sup>... Là encore, des alternatives existent, dépliant de façon explicite ce qui est usuellement clandestin : chasse aux idées préalable, mutualisation, lectures croisées, constitution d'outils, nouvelles écritures<sup>18</sup>...

Au-delà des procédures pour lire/écrire, l'ensemble des **notions et concepts** mérite plus d'explicitation.

<sup>13</sup> Meljac C. (1992), « Sous le toit de l'école, l'illettré », in Jean-Marie Besse, Marie-Madeleine de Gaulmyn, Dominique Ginet, Bernard Lahire, *L'illettrisme en question*, Lyon, PUL, p. 215 et 211.

<sup>14</sup> Bouysse V., Claus Ph., Leblanc M., Safra M. (novembre 2006), Mise en œuvre de la politique éducative. IGEN, Groupe de l'enseignement primaire, p. 6.

<sup>15</sup> Claus P., Bouysse V. et al. (juin 2013), *Bilan de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008*, Rapport n°2013-066, IGEN, p. 11.

<sup>16</sup> Lire dans ce n° *L'explication des mots difficiles peut-elle être un préalable à la compréhension ?* de Catherine Tauveron.

<sup>17</sup> Rapport de l'IGEN (juin 2013), op. cit., notamment p. 13, 22 et 23.

<sup>18</sup> Pour un développement, Cf. *Dialogue* « L'écriture, éducation prioritaire » n°158, Actes des 8<sup>e</sup> Rencontres nationales sur l'accompagnement, GFEN, octobre 2015.

Sur la base de situations problématiques incitant chacun des élèves à la recherche, les échanges entre pairs sous la conduite de l'enseignant pourraient davantage **mettre en scène le débat de preuve**, poussant chacun à expliciter et à justifier son point de vue, soumis à l'appréciation critique de la classe. Le lecteur reconnaîtra ici les fondements des démarches élaborées par le GFEN, où le va-et-vient des idées autour de l'objet ouvre à l'élaboration collective, à la formalisation de l'essentiel, à la conceptualisation, à la compréhension partagée.

Enfin, parmi les objets classiquement oubliés, pointons tout ce qui relève de l'**infra-didactique**, convoqué d'un bout à l'autre de la scolarité et laissé à la discrétion de chacun, sans jamais être explicité : ainsi l'apprentissage des leçons ou la copie... Techniques de travail pourtant essentielles. Les nouveaux programmes y insistent, fort judicieusement. Ainsi, la place « explicite » faite à la copie différée (pratique de l'autodictée pratiquée depuis longtemps dans le GFEN), qui donne l'occasion d'échanges fructueux sur la morphologie lexicale.

### Quand expliciter... ou faire expliciter ?

Plusieurs moments facilitent l'installation et le maintien des élèves dans le « cadre instruit », contribuent à l'éclaircissement et à l'appropriation des procédures intellectuelles.

- Le lancement de l'activité nécessite pour l'enseignant d'en présenter les enjeux qui la légitiment (pourquoi ?) mais aussi de concourir à l'appropriation commune de la consigne afin d'éclaircir le but (que s'agit-il de faire ?). Très jeunes, les élèves peuvent être habitués à investir la consigne et faire, collectivement, ce qu'à terme chacun devra faire seul : lecture, reformulation, anticipation de ce dont on va avoir besoin...

- Au cours de la tâche, quand cela s'avère nécessaire, on peut suspendre l'activité pour faire expliciter les procédures amorcées.

Ainsi, lors d'une découverte de texte au CP (*Porculus*, Arnold Lobel, École des Loisirs), les élèves sont amenés à expliciter la façon d'identifier les mots inconnus : c'est « orage » parce que le ciel est noir [référence au contexte] / parce que ça ressemble à « orange » [mot connu du fichier lexic] / et parce que ça commence par « o-ran... » (Où la vérification croise déchiffrement et inférence de sens).

Au CE1, lors d'une séance d'autodictée, les élèves sont invités à réfléchir sur la façon de se souvenir de l'orthographe du mot « longtemps ».

Les uns évoquent les deux syllabes et leurs composantes (analyse phonologique), d'autres le « temps long » (référence à la sémantique), d'autres encore le féminin pour le « g » de long/longue (marque dérivative). Enfin, seul le recours au dictionnaire livrera les clés pour la graphie de « temps » (marque étymologique, du latin *tempus*). Belle occasion de démontage et de conscientisation du plurisystème graphique !

- Le temps d'institutionnalisation. C'est le passage du réussir au comprendre, trop souvent éludé (ou pris en main de manière unilatérale par l'enseignant), pour dégager le noyau dur de l'activité et en faire un objet de savoir générique que les élèves pourront transférer dans une situation de même nature. Temps essentiel de la prise de conscience.

Pour Piaget, « *Prendre conscience d'une opération, c'est la faire passer du plan de l'action sur celui du langage, c'est donc la réinventer en imagination pour pouvoir l'exprimer en mots (loi du 'décalage' ou du 'déplacement')* »<sup>19</sup>.

Travail langagier exigeant qu'évoque également Wallon : « *le réel, pour être objet de connaissance, ne se donne pas directement à voir, il doit être représenté, construit, interprété, faire l'objet d'une élaboration* » et le langage occupe une place centrale dans ce processus<sup>20</sup>.

Même insistance de la part de Vygotski pour qui « *la formulation d'un problème et l'apparition d'un besoin de concept [...] peuvent déclencher le processus de résolution du problème mais non garantir qu'il sera mené à bien* ». Seul le langage permet de dégager les traits saillants, de les abstraire, d'en faire une synthèse. « *La prise de conscience, conçue comme généralisation, conduit directement à la maîtrise* »<sup>21</sup>.

Ainsi au CE1, suite aux expérimentations avec des récipients remplis de la même quantité d'eau mais de formes différentes, les élèves constatent – quelle que soit la température – que l'évaporation est liée à la surface d'échange... ce qui amènera à revisiter la pratique familière d'étendage du linge.

En géométrie, après une séance consacrée à fabriquer comme ils le peuvent un cube avec du papier cartonné, les élèves invités à comparer leurs productions vont progressivement en formaliser les caractéristiques : six faces (alors que la perception première en faisait oublier une), de forme

<sup>19</sup> Piaget J. (1974), *La Prise de conscience*, PUF.

<sup>20</sup> Bautier E., Rochex J.-Y. (1999), Henri Wallon. *L'enfant et ses milieux*, Hachette Education.

<sup>21</sup> Vygotski, L. S. (1934/1985), *Pensée et Langage*, Editions sociales.

et de taille semblables (carrés isométriques). Ainsi conscientisé, le patron sera testé la séance suivante, les élèves pointant la nécessité d'ajouter alors des « languettes pour coller ».

Invités à expliciter leurs façons de lire, les élèves de CE1 évoquent le déchiffrage mais aussi l'identification automatisée de certains mots : « *je coupe les mots, j'essaie de lire tout... Sauf ceux que je connais par cœur* ». Certains explicitent le passage de la voie indirecte à la voie directe : « *avant, 'anniversaire', je savais pas comment le couper. Maintenant, d'un coup d'œil, je le reconnais* ».

Au-delà de l'identification des mots, l'échange permet de conscientiser les stratégies de lecture. Certains expliquent que tout déchiffrer freine la lecture et gêne la compréhension. Dans un CM2, des élèves évoquent une lecture quasi mécanique progressant d'une unité linguistique à une autre (« *je lis de syllabe en syllabe et ensuite de mot en mot et finalement toute la ligne entière* »), alors que d'autres disent utiliser une stratégie plus interactive, croisant prise d'indices et élaboration compréhensive : « *je regarde un mot et je lis le son, mais avec mon autre œil je regarde le mot suivant puis ainsi de suite. Et en même temps, j'essaie de comprendre* » ; « *je lis la phrase et j'imagine ce qui se passe pour comprendre la suite de l'histoire* »....

Autant d'occasions pour chacun de s'exercer au recul métacognitif, l'échange et les prises de conscience ouvrant au changement.

Enfin, les temps faisant transition, assurant le tissage entre une séance et la suivante concourent à signifier la continuité des apprentissages dans une temporalité qui déborde le vécu immédiat. Lorsqu'en amont d'une nouvelle séance, les élèves sont invités à faire rappel de la précédente, cela fournit à l'enseignant de précieuses indications sur ce qui a fait réellement trace pour les uns et les autres... invitant parfois à beaucoup d'humilité !

## Pour conclure

Une pédagogie active telle que nous l'entendons, soucieuse de dévoiler le dessous des cartes du travail intellectuel, rompt avec l'implicite qui concourt à perpétuer les inégalités mais aussi avec « l'instruction directe » qui met l'apprenant sans coupe réglée du maître à penser.

Avoir le souci de clarifier les choses, de déplier les façons de faire, de dévoiler les procédures : cela revient moins à l'enseignant en préalable des situations d'enseignement qu'aux élèves, *sous sa conduite*, en accompagnement et/ou en conclusion des activités d'apprentissage. Au critère d'efficacité, on pourrait substituer celui de pertinence :

- pertinence sur le plan de la démocratisation, l'explicitation des procédures intellectuelles en permettant l'échange et l'appropriation par tous ;

- pertinence sur le plan de la formation intellectuelle, dès lors qu'on sollicite le recul réflexif et l'échange critique, qui contribuent à la compréhension partagée, à la durabilité et à la transférabilité des acquisitions.

Nous rejoignons ici la conclusion de Bernard Lahire dans *Culture écrite et inégalités scolaires* : « *c'est en évitant d'être victime de l'amnésie de la sociogenèse des pratiques scolaires, c'est-à-dire en insistant plus sur les technologies du travail intellectuel (supposant des pratiques langagières spécifiques) que sur les résultats codifiés de savoirs, plus sur les modalités concrètes infimes de l'appropriation des savoirs que sur l'apprentissage mécanique de ces savoirs que l'école peut (dans les limites de son possible) réduire les inégalités face à l'école* »<sup>22</sup>. ◆

---

<sup>22</sup> Lahire B. (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires*. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire, Presses Universitaires de Lyon, p. 295.