

# Les inégalités d'apprentissage

Elisabeth Bautier & Patrick Rayou

## Introduction : des inégalités aux malentendus

Les inégalités scolaires sont sur le devant de la scène depuis les années 1960, en effet, c'est avec l'allongement de la scolarité pour le plus grand nombre que sont apparus les phénomènes d'échec scolaire qui n'étaient auparavant que le fait d'un petit nombre d'enfants. De nombreuses études ont prouvé le lien entre réussite à l'école et appartenance sociale des familles, cependant, E. Bautier et P. Rayou dénoncent le fait qu'on ne cherche pas à dépasser ce constat mais qu'on tend à naturaliser ces enfants dans un « handicap socioculturel » dont ils ne pourraient pas se sortir. Dès les années 1980, les chercheurs ont voulu mettre en évidence les acteurs susceptibles de créer des différences entre élèves ( « effet maître » ou « effet établissement ») , mais ces approches ne seraient pas efficaces selon les auteurs car elles nieraient le coté social des apprentissages et imputeraient donc à l'élève la responsabilité de son insuccès. Donc l'analyse des inégalités scolaires par la mise en avant de l'origine socioculturelle et par l'analyse de la psychologie qui se rapporte à la motivation de l'élève, échouent car ne tiennent pas compte des savoirs et des apprentissages pourtant au cœur des situations scolaires. Les auteurs pensent que l'étude de ces derniers permet de prendre en compte simultanément les cadres objectifs de la scolarisation et les manière dont ses différents acteurs s'y inscrivent et les travaillent. Ils vont reconstituer la chaîne des apprentissage qui met en relation des politiques, des programmes et des pratiques, afin de comprendre comment s'harmonisent les contraintes institutionnelles et les vécus des acteurs, le pesanteurs du passé et les pratiques émergentes. La démarche des auteurs est à la fois éthique et scientifique, ils tentent de prendre en compte les différentes causes de la différenciation scolaire et entrent de ce fait dans les débats qui s'intéressent à la part de responsabilité que portent les acteur impliqués.

### Sous-entendus et malentendus

La question des différences au cours des apprentissages est souvent sous-estimée tant dans le débat public que dans la recherche en éducation.

- **Expliquer les inégalités scolaires**

La démocratisation scolaire a été pensée de manière essentiellement quantitative, l'idée qu'il suffisait d'exposer au savoir les populations nouvellement scolarisées pour les faire accéder aux biens scolaires a longtemps été partagée. La question de la nature de ces savoirs et de leurs modes d'appropriation n'a fait l'objet que d'interrogations assez récentes. Les travaux sur la didactique ont permis de gagner en compréhension des mécanismes à l'œuvre dans les apprentissages mais ne se sont pas beaucoup intéressés aux contextes sociaux au sein desquels ils intervenaient. Pourtant la voie d'une approche faisant le lien entre le social et la nature du savoir avait été ouverte par Emile Durkheim puis reprise par P. Bourdieu et J-C. Passeron. Ces derniers dans leurs recherches sur le rôle des universités dans la sélection sociale ont mis en avant la nécessité d'une pédagogie explicite permettant d' « entendre les sous-entendus » et ainsi de « réduire les malentendus sur le code » scolaire.

### **Des pratiques différenciatrices**

*Des consignes trop ponctuelles* > Avec la massification progressive du second degré, les enseignants ont été conduits à modifier leur façon d'enseigner. Ils ont multiplié les consignes et les exercices très strictes par lesquelles ils ont essayé de clarifier les tâches scolaires et les modalités de leur effectuation. Cependant, même si ces exercices permettent de satisfaire aux aspect formels et procéduraux des consignes, ils brouillent en même temps le sens général de l'activité intellectuelle qu'il faut conduire.

*Expliciter, oui... mais quoi ?* > Les caractéristiques proprement didactiques de l'enseignement font qu'il n'est pas seulement inculcation d'arbitraires culturels mais tentative de faire s'approprier des savoirs scolarisés. Il ne faut donc pas tout expliciter, non seulement car cette volonté se heurterait à la nécessité d'explicitement à l'infini les

termes par lesquels on explicite, mais aussi car la nature même de l'apprentissage l'interdit : l'élève doit apprendre sa leçon précédente pour comprendre la suite du cours, sa grammaire pour faire une dictée,...

*Discontinuités et mobilisations* > Les pédagogies de l'explicitation sous-estiment la part à la fois subjective et sociale des facteurs qui fondent la mobilisation ou non des ressources scolaires. Elles réduisent l'explication des difficultés d'apprentissage à l'existence d'un écart entre la culture des enfants issus de milieux populaires et celle que véhicule l'école, à de simples « discontinuités culturelles ». Or les interactions dans la classe sont elles mêmes conditionnées par des phénomènes de ségrégation spatiale ou de discrimination face à l'emploi qui excèdent largement la sphère scolaire.

*Des consignes concurrentes* > L'implicite ne peut pas être totalement éliminé puisque les acteurs scolaires n'en sont pas les seules responsables. Les élèves par leurs interventions dans la classe peuvent eux aussi alimenter les incompréhensions qui deviennent réciproques et d'autant plus difficiles à dissiper. De plus des élèves peuvent tenter de faire prévaloir leur point de vue et participer à l'élaboration d'autres consignes avec lesquelles les enseignants doivent compter. Par exemple, le nombre d'auteurs à citer ou le type de plan passe partout à faire.

- **Entre et hors les murs de l'école**

*Situations didactiques, situations sociales* > Les difficultés pour apprendre à l'école relèvent de causes hétérogènes dans leur nature et dans leur temporalité. Les épreuves intellectuelles mettent en effet l'élève face à un changement identitaire lié à l'accès à de nouveaux savoirs. Il y a donc une multiplicité de déterminants des situations d'apprentissage qui permet de mieux comprendre, lorsque l'engagement personnel des élèves est particulièrement requis, qu'ils peuvent ne pas identifier ce qui est attendu d'eux et remettre des travaux dans lesquels ni l'élève, ni l'enseignant ne se retrouvent vraiment.

*La fin des connivences* > Les différentes vagues de massification ont remis en question une organisation qui permettait des correspondances suffisamment efficaces entre des types de savoirs, d'élèves, d'enseignants et de trajectoires sociales pour qu'elles aient fini par passer pour naturelles.. La complémentarité entre familles et école qui existait autrefois, par exemple un élève qui se faisait punir par son enseignant se faisait doublement punir par ses parents, n'existe plus aujourd'hui ce qui alourdi la charge des enseignants puisqu'il leur faut transformer les jeunes et enfants en élèves. Les enseignants ne doivent pas penser l'école comme un « sanctuaire » (Dubet, 2008) tenu à l'écart des acteurs sociaux et seule institution capable de former les esprits mais envisager leur mission en terme de complémentarités, explicites et négociées, régissant les rapports entre la socialisation scolaire et la socialisation non scolaire.

*Former un sujet « total »* > Pour « dissiper les malentendus », l'école doit prendre en compte non seulement des savoirs jugés légitimes pour un état donné du développement de la société et pour l'ensemble des catégories sociales dans le cadre de la scolarité obligatoire, mais aussi tous les prérequis par les apprentissages. Ceux-ci, inégalement transmis par les familles doivent alors être transmis par l'école elle-même qui a la tâche de former un sujet « total ».

## Chapitre I : La trame des malentendus

Le monde scolaire a énormément évolué depuis que son accès a été démocratisé, mais ces changements, sans doute du fait de l'héritage Republicain et parce qu'il est politiquement difficile de mener à bien des réformes scolaires dans un système éducatif toujours soumis à de fortes tensions, se sont déroulés d'une manière subreptice qui ne facilite pas leur compréhension et leur maîtrise de la part des différents acteurs de l'école.

### Des traductions et des transactions entre acteurs de l'école

L'école a des missions multiples qui obligent chaque acteur à se trouver dans la société et à entrer dans des transactions avec ceux qui, comme lui, y cherchent une place acceptable.

- **Elèves au centre ou élèves alibis ?**

*Un renversement copernicien* > La loi d'orientation de 1989 a mis au centre du système éducatif un élève qui, traditionnellement, gravitait autour de lui. Pourtant, l'école qui voudrait aujourd'hui mettre en avant l'intérêt de l'élève ne semble pas vraiment y parvenir, elle ne fait qu'augmenter sa dépendance, car sans elle l'intégration sociale et professionnelle de l'élève est limitée, et multiplier le nombre d'acteurs qui gravitent autour de lui à

l'intérieur et hors de l'école. Par exemple, le système des devoirs donnés hors la classe intègre au processus d'apprentissage d'autres acteurs hors de l'école. Ce système a toujours existé mais auparavant il différait en fonction des populations. Les enfants de classes populaires passaient de longues journées au collège technique et ne ramenaient donc pas de devoirs chez eux, alors que ceux de classes aisées emportaient du travail à faire chez eux. L'accès au collège unique a généralisé le second genre et confronté à une exigence d'autonomie des enfants dont les parents n'avaient pour la plupart jamais connu une telle modalité d'études.

*Un travail externalisé* > L'idée selon laquelle les parents les moins dotés culturellement pourraient, par une seule pression morale sur leurs enfants, faire que le travail hors la classe s'accomplisse sans problème ne résiste pas à l'examen. La volonté de donner aux plus modestes l'éducation à laquelle les seuls nantis avaient droit peut manquer son but si elle ne s'accompagne pas des modalités de socialisation intellectuelle qui en sont inséparables.

*Ni efficace, ni équitable* > Malgré sa faible efficacité et équité, le travail hors la classe est maintenu, cela renvoie à un phénomène dans lequel les aspects sociaux sont indissociablement liés aux aspects cognitifs. Ce travail, héritage d'une école Républicaine qui s'est développée en rupture avec les influences du local et des familles, est maintenu car il constitue toujours aujourd'hui un des rares points de contact entre l'intérieur et l'extérieur de l'école.

*Une régulation sociale* > L'ambiguïté du travail hors la classe, c'est qu'il est composé de moments intellectuels et de moments sociaux dont l'articulation ne va pas de soi. Dans ce travail, il s'agit en effet d'assurer le transport des acquisitions de la classe vers la maison et une fois consolidé, de garantir leur retour. Ce travail devrait permettre de favoriser l'autonomie de l'élève. Pourtant il génère incompréhensions face aux consignes mal comprises et aux exigences contradictoires entre professeurs, acteurs périscolaires et parents (chacun ayant sa vision des apprentissages). Cette organisation n'est pas pour autant remise en cause malgré la déstabilisation qu'elle provoque car les adultes sont ménagés.

- **A qui la faute ?**

*L'emprunte du politique* > L'école française se caractérise particulièrement par le rôle politique qu'elle a joué dans la consolidation du régime républicain. Par conséquent, la question des savoirs tend à être vue sous de angles politiques et idéologiques. Par exemple la mise de l'élève au centre relève d'abord du politique, elle permet d'éviter la question épineuse de la construction des savoirs scolaires et de leurs modes de diffusion et d'évaluation.

*Une autonomie présupposée* > La volonté de recentrer sur l'élève le système éducatif oublie deux aspects majeurs dans la formation des individus : l'autonomie du jugement est une construction progressive (un élève ne peut pas être autonome dès son entrée à l'école) et l'école doit donner à l'élève l'aide nécessaire à son émancipation. De même que pour l'autonomie, la formation d'élèves capables d'assumer une trajectoire, de s'orienter dans les savoirs et d'être des membres actifs de la communauté scolaire nécessite du temps et des dispositifs. Mais ces dispositifs aujourd'hui mis en place de manière individuelle (aide aux devoirs, PPRE,...) et reconnaissant le droit au développement personnel et à l'expressivité ne facilitent pas l'acquisition de fondamentaux qui demeurent des enjeux décisifs dans l'accès aux positions sociales les plus gratifiantes.

*Des erreurs de traduction* > L'apparente unicité du collège puis du lycée et de l'université renvoie aux vaincus de la compétition scolaire la responsabilité de leur échec et les pousse donc à prendre le chemin du décrochage partiel ou total. En effet, ces élèves, peu au fait de ce qui est attendu d'eux, imaginent qu'ils sont maltraités pour leur personne (non pour ce qu'ils produisent donc ont un sentiment d'injustice) et entrent dans des comportements déviants qui convainquent souvent les enseignants qu'ils ne peuvent eux même faire apprendre des élèves qui ne les respectent pas.

- **Intégration ou éducation ?**

*Des délégations croissantes* > L'école républicaine s'est toujours voulue intégratrice des populations en marge de la société. Pourtant, aujourd'hui, dans les établissements prioritaires on abandonne parfois la mission de formation intellectuelle (convaincus que les lacunes sont trop importantes) au profit de missions de socialisation et de réconciliation entre les jeunes et la nation.

*Un collège pacifié* > Les auteurs prennent l'exemple d'un collège classé prioritaire dans la banlieue parisienne. Les partenariats y sont importants, les professeurs y restent plus longtemps que dans la moyenne des collèges ZEP et les élèves s'y sentent bien. Pourtant le taux de réussite n'est pas plus élevé que dans ce même type d'établissement. Cela émane d'un consensus entre tous les membres pour le bien être au sein de l'établissement mais au détriment des apprentissages puisque l'accent est principalement mis sur le lien associatif et la motivation des élèves.

*Une université allégée* > A l'université, la volonté de ne pas poser de problèmes rencontre celle d'éliminer le moins possible de monde. Ainsi, les professeurs sont à la fois des enseignants-parents qui veulent garder tout le monde, et des chercheurs qui doivent montrer les vraies exigences intellectuelles ce qui a des effets sur les étudiants et la manière dont ils envisagent et conduisent leurs apprentissages.

## **Une construction de sujets scolaires et sociaux**

L'imbrication de l'école et de la société rend difficile la distinction entre les caractéristiques des élèves et celles des enfants et jeunes.

- **La socialisation de l'enfance et de la jeunesse**

*Une socialisation horizontale* > Auparavant, les valeurs de la République faisaient de l'école un moyen de socialisation « verticale » des individus, c'est-à-dire que les normes et les valeurs des enfants leur sont apportées par les adultes qui en fixent la légitimité et les modes d'administration. Aujourd'hui, cette approche est « horizontale » et constructiviste, on souhaite intégrer au processus de socialisation les enfants eux même pour qu'ils puissent élaborer, en partie à partir de leurs propres ressources, les cadres de leur vie sociale. En effet, leur identité ne se fait pas uniquement dans la famille et à l'école mais relève aussi d'autres rapport, ceux-ci avec leurs pairs d'âge notamment.

*Une socialisation à l'école* > La socialisation se fait aujourd'hui très largement au sein de l'école du fait du déclin du rôle des familles dans la transmission verticale des hiérarchies culturelles. Ainsi, elle s'élabore davantage aujourd'hui dans les groupes de pairs. Du fait de la longue cohabitation qu'ils vivent à l'école avec l'allongement des études, ils vont adopter des règles de conduite adaptées à leur scolarité (évitent les rivalités, privilégient les affinités,...).

*Des épreuves plus contraignantes* > La massification et l'allongement de la scolarité ont transformé la signification des épreuves scolaires. Il s'agit tout d'abord de construire les capacités à s'acquitter des épreuves de la vie. Les élèves doivent aussi, au travers du projet personnalisé, trouver le sens de leur présence dans les lieux scolaires, ils doivent prendre des responsabilités dans l'établissement et participer activement à l'apprentissage de leurs savoirs.

- **Les épreuves à la grande école**

*Une école sans problèmes ?* > L'école primaire jouit d'une bonne réputation, pourtant, à sa sortie ils sont peu nombreux à maîtriser les compétences nécessaires à l'entrée en 6<sup>ème</sup> (seulement 1/3). Qu'il s'agisse des élèves, des parents ou des enseignants, ils ont donc confiance en cette « grande école » qui aide les enfants à grandir et à savoir qui ils sont.

*Entre classe et hors-classe* > La circulation harmonieuse du travail entre classe et hors classe souhaitée par les enseignants pour renforcer les enseignements n'est pas réalisée. Même si les élèves sont volontaires pour faire leurs devoirs, ils ne comprennent pas la finalité de ceux-ci, et ne parviennent pas à faire le lien avec les enseignements en classe et donc échouent dans leur tâche d'apprentissage.

- **Les épreuves au collège**

*Un monde composite* > L'hétérogénéité des élèves au collège ainsi que l'apparition de nouveaux publics impliquent un questionnement sur les finalités du collège : est il l'instance de socialisation permettant d'acquérir un SCCC ou l'étape qui prépare ceux qui pourront y accéder aux filières du lycée général. Ce mélange de processus d'apprentissage et de socialisation provoque de nombreux malentendus dans lesquels professeurs et élèves se stigmatisent réciproquement.

*Des évaluations lacunaires* > Dans le traitement des enquêtes PISA 2000, les chercheurs constatent que certains élèves français vont plus souvent répondre différemment à deux questions identiques. Cela du fait de leur intérêt pour le sujet traité qui fait écran entre l'objectif de la question et eux-mêmes. C'est donc au moins autant parce

qu'ils identifient mal les tâches à effectuer que parce qu'ils auraient des lacunes que les élèves répondent à côté des questions posées.

*Trop de sens tue le sens* > Le sens et l'implication trop importante des élèves dans un sujet engendre des malentendus. En effet, ils peuvent ne pas y maintenir la distance que requiert la forme scolaire et peut être alors soupçonner des pièges qui ne leur étaient pas intentionnellement tendus. C'est ce qui se passe pour les thèmes « funs » proposés étant choisis pour qu'ils travaillent en toute sérénité leurs aspects cognitifs sans qu'il y ait des univers de sens non partagés.

- **Les épreuves au lycée**

*Ouvertures et filières* > Au lycée, les élèves entrent dans des rapports de contractualisation qui affaiblissent le sentiment d'avoir à choisir son camp. Cependant ils font rapidement l'expérience que le système scolaire reste le même et que si toutes les séries et filières se valent, certaines restent supérieures à d'autres. Cela engendre chez les lycéens des incertitudes qui les conduisent à s'interroger sur la légitimité des épreuves scolaires et à être méfiants vis-à-vis du lycée.

*Des incertitudes* > La 1<sup>ère</sup> incertitude évoque l'emprise de l'école sur leur avenir qui est croissante et pourtant prépare t-elle vraiment une insertion réussie dans la vie active ? La 2<sup>ème</sup> met en cause le rôle hégémonique des mathématiques, matière primordiale qui voit pourtant aujourd'hui baisser sa valeur du fait du nombre important d'élèves qui valident ces épreuves. La 3<sup>ème</sup> leur révèle les cassures que la compétition scolaire provoque entre élèves mais aussi avec les professeurs. Ces incertitudes provoquent chez les lycéens l'apparition de comportements qui, s'ils ne s'opposent pas de front au système scolaire, obligent les adultes à s'ajuster en autorisant des objets ou attitudes auparavant rejetées.

*Des savoirs tenus à distance* > Un des exemples de malentendu scolaire est la dissertation de philosophie. Les copies sont en effet empreintes d'un conformisme contre lequel la matière lutte. Les lycéens ne sont pas suffisamment sur d'eux même pour se lancer dans l'aventure du savoir, c'est ainsi que les malentendus apparaissent sur ce qui est demandé. C'est par exemple le cas lorsqu'un professeur dit que l'élève utilise des arguments trop personnels et que celui-ci entend une critique sociale de sa propre personne au lieu de comprendre qu'on ne peut faire des généralités de cas particuliers.

- **Les épreuves à l'université**

*Secteur ouvert, secteur fermé* > Les malentendus concernent le secteur « ouvert » de l'enseignement supérieur c'est-à-dire les universités car dans le secteur « fermé », classes préparatoires aux grandes écoles, l'incertitude est moindre.

*Des lycéens prolongés* > Les étudiants, face au bouleversement que provoque le passage à l'université et la plus grande autonomie, cherchent à se rassurer en étant assidus et en faisant un rapprochement entre leurs matières nouvelles et celles du lycée. Mais en agissant ainsi, ils ne cherchent pas à confronter des types de savoirs, à accéder de manière différente aux matières en recherchant la transversalité mais approfondissent simplement ce qui a été pris en cours.

*Le respect d'un contrat* > Les étudiants miment les gestes de l'occupation intellectuelle pour se donner l'impression d'être en phase avec ce que l'université attend d'eux mais ils ne s'impliquent pas intellectuellement et personnellement. Par exemple, ils se contentent du cours et ne cherchent pas dans les livres un appui supplémentaire car cela impliquerait un surcroît de travail. Ces difficultés d'implication tiennent aux tensions dont les étudiants font l'objet au sein d'un système scolaire qui est à la fois le lieu de leur socialisation et celui de leur formation.

## Chapitre II : D'autres savoirs pour d'autres sujets

### Une forme scolaire brouillée

Il est facile de saisir ce qui a changé dans les comportements des élèves aujourd'hui mais difficile de saisir ce qui a changé dans leurs apprentissages car les objectifs mêmes de l'école ont changé.

- **Une perte de visibilité**

La raison des malentendus dans les apprentissages réside dans la difficulté à s'orienter par rapport aux attentes réelles de l'école. Aujourd'hui la relation enseignant/ élève a changé et s'autonomise par rapport aux autres relations sociales. L'école tend à « faire apprendre » à tous les élèves de manière égale, de sorte à ce que les élèves issus d'une classe sociale ne soient pas plus démunis que les autres. L'école tente ainsi de faire échapper les jeunes générations de leurs influences locales.

*Une forme scolaire devenue poreuse* > La légitimité de l'école par son « monopole » dans la diffusion des savoirs est entamée par la multiplicité des possibilités d'accès extérieur à ces savoirs. La porosité actuelle de la forme scolaire tient à des réformes administratives qui ont modifié le rapport entre les établissements scolaires et l'espace local (lois de décentralisation et déconcentration). Ces évolutions ont révélé plus de volontarisme politique et administratif que de demandes émanant du corps enseignant qui s'accommodait d'avantage de l'autonomie dont il jouissait auparavant avec un encadrement national.

*Une pluralisation des disciplines* > On parle d'évolution de la forme scolaire par une pluralisation des disciplines traditionnelles enseignées. Malgré tout, cette pluralité des disciplines ne remet pas en cause le mode scolaire de socialisation qui reste largement dominant. Il ne faut pas confondre la forme scolaire générale stable et les organisations changeantes et diverses dans lesquelles elle s'incarne.

- **Entre sanctuarisation et banalisation**

*Violences et incivilités* > Souvent à la une de l'actualité, la violence scolaire est traitée par le ministère de l'éducation comme un élément important de sa politique. Il faut transformer les jeunes en élèves, les couper de la rue et leur imposer des conduites spécifiques. Mais il ne doit pas oublier que le « climat scolaire » et les pratiques éducatives spécifiques jouent également un rôle dans la violence scolaire. Etant donné qu'il est admis aujourd'hui que la socialisation se fait par l'école, celle-ci ne se rend plus compte des difficultés qu'elle crée pour ceux qui n'y réussissent pas du fait de l'inadéquation entre pratiques familiales et pratiques scolaires et qui y font figure d'étrangers.

*Juridicisation et judiciarisation* > L'école est gagnée par une juridicisation, c'est-à-dire une formalisation accrue des relations sociales qui prend le droit comme référence pour l'action, mais aussi une judiciarisation qui voit le traitement juridique se substituer à d'autres modes de régulation sociale. Cependant la mise en conformité des règlements scolaires avec les règles de droit de la société se trouve limitée par l'inertie accumulée dans la l'ancienne version de la forme scolaire. Selon les auteurs, la multiplication des incertitudes liées aux évolutions du système éducatif incite à expliciter et à produire des règles communes pour définir un espace de l'agir qualifié.

- **Une dialectique de la forme scolaire**

*Le temps de l'école* > Lorsque les méthodes pédagogiques font aujourd'hui un pas vers les élèves en se rapprochant de leur univers, elles ne cessent de viser des objectifs qui sont spécifiques à l'école. ( la lecture en classe par exemple). La complexité des feuilletages temporels des savoirs scolairement enseignés est source de confusion tant dans la définition des politiques scolaires et des programmes que dans la manière dont les principaux acteurs, enseignants et élèves, les reprennent à leur compte.

*Formes scolaires d'ici et d'ailleurs* > Au sein de chaque pays se développe une dialectique entre le plan national du système éducatif, celui de l'unité fonctionnelle qu'est l'école et les lieux d'enseignements et d'apprentissage que sont les salles de classe.

*Formes scolaires et formes disciplinaires* > La forme scolaire est un ensemble cohérent de politiques scolaires, de programmes, de ressources mises à la disposition des élèves, d'évaluations et d'enseignements. La forme disciplinaire suppose un grand nombre d'exigences comme le recrutement d'un corps enseignant spécialisé ou l'exigence d'un corpus homogène de savoirs de référence. La forme curriculaire est inhérente à la forme scolaire pas la forme disciplinaire. La forme curriculaire est un dispositif d'enseignement ou se rencontrent un système qui articule entre elles des composantes de savoirs (matières ou disciplines) et un plan qui programme dans le temps l'enseignement de chacune de ces composantes.

## **Les changements curriculaires**

La notion de curriculum peut désigner les contenus d'enseignement et l'ordre de leur progression au cours du temps. Les enseignants font parfois des choix à leur insu et ont des pratiques différentes en fonction de leur

propre hiérarchisation négociée avec eux ou les élèves, ainsi les élèves ne peuvent qu'être dans la difficulté pour identifier ce que sont les savoirs à acquérir, ce que sont les exigences de l'école, et surtout ses visées.

- **Le débat : visées et mises en œuvre**

Par le débat, il s'agit de considérer la classe comme lieu d'un apprentissage de la démocratie où chacun n'a pas seulement le devoir scolaire de s'exprimer et de participer, mais où chacun a le droit de la faire sous certaines conditions qui sont le plus souvent des conditions de respect des normes comportementales et langagières et non la référence à des contenus. Le débat est donc à la fois un dispositif pédagogique et une visée, une forme et un contenu d'enseignement. Selon le BOEN, hors série n° 6 du 29 août 2002, « faire le choix du débat argumenté n'est ni une concession pédagogique faite aux élèves ni une soumission à une mode. Le débat argumenté permet la mobilisation, et donc l'appropriation de connaissances à tirer de différents domaines disciplinaires. »

- **Une évolution des registres de savoirs**

*Un idéal d'élève familier de la littérature étendue* > Par littérature étendue, les auteurs désignent les usages oraux et écrits du langage développés par une fréquentation familière et fréquente de l'écrit et de l'écriture dans une acception qui ne les réduit ni à la maîtrise des outils techniques de l'écrit, ni aux usages de l'écrit construits historiquement dans une société donnée. Le paradoxe de la société littératisée contemporaine, c'est qu'elle suppose partager des habitudes construites dans la fréquentation de l'écrit même quand celles-ci n'ont pu l'être encore ou ne peuvent l'être compte tenu des habitudes et de l'histoire sociale des familles dont sont issus les élèves.

*Des compétences plus importantes que les savoirs* > Selon Mangez, on peut considérer que la notion de compétence est typiquement postfordiste car elle rompt avec la définition parcellisée de tâches bien définies et fait appel aux capacités d'adaptation des personnes en situation complexe. La compétence a une double origine. Elle est humaniste quand elle vise le développement des potentialités de chacun. Elle est technique quand elle met l'accent sur le rôle utilitariste que certains voudraient voir jouer à l'école. Selon les auteurs, la notion de compétence pourrait sous-entendre une politique éducative et un enseignement ambitieux, mais celui-ci est très difficile à mettre en œuvre, surtout quand il dénie l'acquisition de savoirs disciplinaires au demeurant nécessaires pour être mobilisés et faire l'objet des opérations cognitives attendues.

*Entre savoirs et réflexivité* > Le cours est le lieu où les élèves s'entraînent à la pluridisciplinarité, aux savoirs et à leur acquisition en étant renvoyés à ce que chacun sait ou ne sait pas. Ce sont les disciplines elles-mêmes qui disparaissent en tant que principe organisateur des savoirs de l'élève. Dans les années 1990-2000, on met l'accent sur le travail intellectuel, la réflexivité sur l'objet plus que sur les savoirs disciplinaires acquis ainsi, mais peu d'élèves parviennent à construire les savoirs sur la langue attendus par cette démarche. Pour l'auteur, il faut s'interroger sur la présentation des savoirs du point de vue de ses conséquences sur leur appropriation par les élèves du lycée et par la grande majorité des élèves ou du collègue unique d'aujourd'hui.

## **Chapitre III : Epreuves du savoir et malentendus**

### **Comprendre les processus différenciateurs**

- **L'intérêt de la notion de malentendus**

La notion de malentendus a pour intérêt celui de ne pas résumer les difficultés des élèves à des incapacités cognitives ou à un désintérêt subjectif ou social. La notion de malentendus sociocognitif permet de considérer les difficultés et les différences d'apprentissage comme des constructions conjointes de l'enseignant et de l'élève. Cela permet de comprendre la manière dont un élève interprète les situations d'apprentissages et le discours pédagogique de l'enseignant. Selon Bernstein, le langage produit en classe, le discours pédagogique de l'enseignant, les échanges maître – élèves, élèves – élèves participent à la construction de la situation de travail et donc à son interprétation.

- **Des changements plus ou moins explicités**

Les dénonciations sociologiques de l'imposition d'une culture légitime à l'école avait déjà commencé dans les années 1960-1970, mais aujourd'hui plus que jamais, elle constitue un obstacle aux apprentissages et développements cognitifs des élèves.

- **Des conflits d'interprétation**

Deux éléments conjoints peuvent être considérés comme entrant largement dans la construction des difficultés scolaires de certains élèves. Il s'agit d'une part de l'identification des objets d'apprentissage et des enjeux cognitifs des tâches et situations, et d'autre part du registre d'activité cognitive et langagière investi par l'élève et des habitudes de travail qui en découlent. Pour y remédier, il faudrait que les enseignants expliquent clairement les enjeux aux élèves et qu'ils puissent varier au maximum les situations d'apprentissages qui permettent de les atteindre afin que les élèves ne se trompent pas sur les objectifs à atteindre, ni ne deviennent des exécutants qui ne donnent aucun sens pédagogique à ce qu'ils font.

- **Les malentendus sociolangagiers et sociocognitifs**

La question des effets des consignes de travail et d'écriture et du discours de l'enseignant peut également expliquer les différences d'apprentissage entre les élèves.

Les recherches effectuées dans les classes aux différentes étapes de la scolarité et en particulier dans celles qui permettent d'identifier les changements de « contrat didactique » entre l'école et les élèves (SG/CP, CM2/6<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup>/2<sup>nde</sup>) ont fait apparaître des allants de soi qui justement n'en sont pas pour de nombreux élèves.

La récurrence de ces mêmes phénomènes nous conduit à faire une double hypothèse : soit l'école est dans l'incapacité d'aider les élèves à s'approprier de nouveaux modes de faire avec le langage, de penser, de travailler ; soit elle n'identifie pas elle-même les processus qui sous-tendent les difficultés et, les ignorant, elle ne peut donc pas intervenir.

Les pratiques scolaires ne sont pas pensées comme pouvant empêcher les apprentissages qu'elles sont justement censées permettre car elles renvoient à des habitudes de penser, de parler, de se saisir des objets de savoir et d'expériences, à des constructions sociales donc qui ne sont évidemment pas partagées par tous les élèves.

- **Rapport au langage et discours pédagogique**

Des travaux de recherches sur les inégalités d'apprentissage ont mis au jour des traits récurrents chez les élèves en difficulté et/ou de milieux populaires face à l'école et au travail scolaire.

- **Le rapport au langage**

Des travaux de Bautier ont permis d'analyser les usages du langage privilégiés par les élèves, il s'agit d'usages plus communicatifs et expressifs que cognitifs et élaboratifs. Les élèves ont une grande difficulté à penser la langue comme un objet d'analyse. Non seulement les usages élaboratifs et réflexifs ne sont pas familiers aux élèves, mais cette non-familiarité signifie que les ressources langagières et linguistiques que ces usages construisent ordinairement ne sont pas présentes, pas mobilisables pour eux ; plus encore que ces usages restent, pour beaucoup d'entre eux, impensés et donc improbables si les situations et les tâches à effectuer ne sont pas suffisamment contraignantes pour les acquérir.

- **Discours pédagogique : un genre conversationnel**

Dans le genre conversationnel, les énoncés s'enchaînent les uns aux autres sans maintien d'un objet stable, la possibilité pour chacun de s'exprimer, de prendre part à la classe, prévaut sur une organisation des échanges à visée didactique sur un objet précis et effectué dans un dialogue cognitif.

Les caractéristiques du genre conversationnel peuvent non seulement les registres de travail à convoquer, mais privent également les élèves de la construction des ressources linguistiques et langagières dont ils peuvent être dépourvus du moins au dans les premières années de la scolarité.

Le genre scolaire conversationnel est produit en situation particulière, rarement reproductible à un autre moment. Ce qui s'y énonce est lié à l'action en train de se réaliser, nombre des énoncés n'ont d'ailleurs pas pour fonction de produire les ressources évoquées, mais éventuellement des procédures de réalisation de l'action, voire simplement sa régulation aux fins de son achèvement pour tous.

Mais tous les élèves sont-ils à même d'identifier les savoirs à construire, au-delà de la procédure ponctuelle, sans une mise en œuvre réitérée et systématique ?

On peut donc voir une contradiction entre les savoirs à construire et les règles du discours pédagogique, les règles discursives et de contrôle, qui organisent cette construction.

Cette contradiction ne peut produire que des malentendus pour les élèves qui ne connaissent pas les visées cognitives du travail derrière le discours apparemment ordinaire. Le discours pédagogique met donc en scène le



rapport pédagogique et le travail sollicité dans une forme qui, pour une partie des élèves, les masques ou même les évacue.

- **Quand les élèves « font » et apprennent peu**

Les élèves « obéissent » à l'enseignant, répondent à la question posée, font ce que l'enseignant a indiqué pour réaliser une tâche, non pour apprendre. L'école se présente alors aux élèves comme une succession de choses à faire, sans lien les unes avec les autres, apparence confortée par l'organisation même du temps scolaire. Ainsi, le verbe « faire » est récurrent chez les élèves quand on leur demande de décrire ce qui se passe pour eux en classe, mais, et c'est ce qui est important, pour nombre d'enseignants aussi. Faire et voir se sont peu à peu substitués à apprendre, enseigner, expliquer, travailler, dans la langue même censée décrire et dire les activités scolaires. Dès lors, ce qui est import pour certains élèves, c'est moins d'apprendre en faisant, que d'avoir fait. Cependant, quand certains élèves apprennent en faisant, d'autres pensent qu'il suffit de faire pour répondre aux attentes scolaires.

Certes les « bons » élèves ne se trompent pas, car leur socialisation non scolaire les familiarise avec ce double traitement des objets de travail. Mais, lorsqu'on analyse ce qui se produit en classe avec les élèves faiblement socialisés aux habitudes scolaires et attentes de l'école, les malentendus ne peuvent qu'empêcher leurs apprentissages.

- **Situations scolaires et situations non scolaires**

Le verbe « faire » est d'autant plus récurrent que les conceptions actuelles des apprentissages placent l'« activité » de l'élève au cœur du processus d'apprentissage et l'erreur d'interprétation des élèves d'autant plus grande que les objets de ce « faire » peuvent correspondre à des objets non scolaires, familiers des élèves et qu'ils « font » comme ils pourraient faire dans d'autres lieux. L'utilisation d'un matériel que certains enfants utilisent chez eux lorsqu'il n'est pas « scolarisé » par la contrainte et l'objectif cognitif de la tâche et le discours pédagogique de l'enseignant conduit certains élèves à faire ce qu'ils ont l'habitude de faire sans tenir compte de l'activité cognitive attendue, sans « scolariser » d'eux-mêmes, spontanément les objets familiers.

- **Les ambiguïtés des situations d'écriture**

Un écrit scolaire est le plus souvent un « tissage » entre des savoirs enseignés, le travail des textes et la référence à soi comme sujet d'expériences, tissage encore entre l'oral de la classe, des écrits et du monde sensible. Ce tissage, produit d'un travail discursif d'auteur, est sans doute trop peu travaillé et « montré » en classe alors même qu'il ne peut être pensé par certains élèves. Si ce travail de tissage n'est pas présent au sein des pratiques de classe dans un oral « scriptural », l'oral, la sollicitation de la parole des élèves, en particulier quand il s'agit d'objets quotidiens, d'expériences, des opinions ou des sentiments, risquent d'être faiblement une préparation à l'écrit de recontextualisation et conduire, au contraire, à une juxtaposition de ce qui est pensé comme opinions ou au contraire savoir savant à restituer.

- **Une modalité d'écriture qui relève de la réponse aux questions posées**

Dans les filières dont les élèves ont été depuis plusieurs années dans l'évitement des situations d'écriture longue et élaborative, souvent au profit d'un support de travail de type « fiche à compléter » entraînant un format de tâche langagière et cognitif réduit à la contrainte d'un écrit structuré, répondent « spontanément » dans un genre premier oral mais le travail de développement attendu, travail avec le langage ne sera pas produit. Ce qui est présenté par l'enseignant comme des suggestions de réflexions aidant à l'écriture est interprété comme des questions auxquelles on doit répondre successivement. Là encore la forme de consigne est facteur de malentendus.

- **Écrire dans le cadre scolaire avec soi comme ressource**

L'élève peut utiliser les contraintes d'une écriture « impersonnelle » et la structuration scolaire attendue, voire la reprise de certaines formes de l'énoncé ou du cours, mais tout en écrivant « au nom de lui-même », de ses propres envies, craintes et opinions sans faire travailler les contenus du cours. Mais c'est aussi parce que trop souvent sans doute le travail scolaire, la relation à l'école et aux attentes ont été identifiés comme un travail de réponse à des questions posées, que l'accent n'est pas toujours mis sur le recours aux textes et aux savoirs pour répondre. Plus les consignes d'écriture permettent aux élèves d'écrire avec leurs opinions, leurs expériences,

leurs sentiments, plus elles peuvent les mettre en difficulté. Il s'agit donc ici, contrairement à ce que pensent souvent les enseignants, d'un piège regrettable.

Ainsi, dans cette porosité évoquée à plusieurs reprises entre savoirs scolaires et univers non scolaire, il ne s'agit pas véritablement dans la pratique scolaire ordinaire de convoquer et d'explorer en classe des objets ou problèmes de la vie quotidienne pour travailler avec ces objets et problèmes tout en construisant les savoirs et concepts.

Ce chapitre visant à mettre en évidence les effets de cohérence et de cumul que ces évolutions mettent en œuvre et qui peuvent jouer un rôle négatif pour une partie des élèves. La cohérence n'est pas voulue par l'institution ou par les pratiques d'enseignement mais se construit par les mésententes et les malentendus entre les attentes et visées scolaires et ce que les élèves apprennent et font des situations proposées du fait de ces dispositifs d'apprentissage mis en place. Les composantes des situations de travail scolaire peuvent concourir à installer durablement des habitudes de travail et de langage qui gênent l'enrôlement des élèves dans les apprentissages significatifs.

## Chapitre IV : métier d'apprenant, métier d'enseignant

Les situations d'apprentissage au sein desquelles apparaissent les malentendus relèvent des contextes beaucoup plus larges que constituent l'histoire du système éducatif et celle des disciplines scolaires, les rapports entre l'école et la société ou encore les politiques scolaires. Les enseignants sont écartelés entre le caractère imposé de nombre de leurs actions et les aléas permanents de la « gestion de la classe », les élèves peinent en particulier à construire l'autonomie nécessaire au passage du travail en classe au travail à la maison. Les modes de socialisation professionnelles que leur donne l'institution ou qu'ils acquièrent entre pairs les préparent bien à un « métier », celui de professeur et celui d'élève.

Selon Bautier et Rayou, il leur semble que ni la socialisation scolaire organisée dans l'établissement et la classe, ni la socialisation professionnelle à l'œuvre dans les centres de formation n'aident vraiment à mettre en place les étayages nécessaires à un enseignement - apprentissage efficace dans les conditions de la massification des études.

- **Du côté des élèves : absence de médiations et fausses évidences**

Il s'agit ici d'illustrer l'opacité des situations de travail proposées, de leurs enjeux, des malentendus qui en découlent, par des propos d'élèves sur ce qui fait pour eux difficultés au moment où la confrontation avec les exigences de la littérature étendue et les activités scolaires qui lui sont emblématiques (dissertation, commentaires...) ne peuvent plus être éludés.

Les énoncés recueillis lors d'entretiens de recherche ou dans des écrits d'élèves témoignent en effet du désarroi ou du malentendu, mais aussi de l'incapacité de certains élèves à répondre aux attentes de l'institution scolaire ; ils témoignent d'autre part, de l'étrangeté des tâches intellectuelles et langagières elles-mêmes demandées ; enfin l'hétérogénéité des manières de répondre aux attentes des enseignants. Ce désarroi devant l'étrangeté du travail est renforcé par les situations scolaires qui jouent à contrario à l'oral sur l'évidence et la connivence, sur la possibilité de faire simple usage de soi pour prendre la parole en classe.

- **En maternelle et dans le primaire**

Les formes actuelles de travail qui privilégient le travail sur fiche individuelle apparaissent aux enseignants une forme légitime puisqu'elles cumulent l'entrée dans l'écrit, l'individualisation du travail scolaire et une pluralité de « faire ».

Cependant, cette forme récurrente de travail amène les élèves à parler peu, à se précipiter sur l'exercice, à compléter les cases de la fiche, apprenant ainsi qu'être élève et travailler c'est remplir des lignes et répondre par écrit à des questions locales et ponctuelles, répondre rapidement à ce qui est demandé avec ce que l'on sait déjà. Pour l'enseignant, ces élèves sont alors perçus comme étant autonomes et motivés.

Mais cette forme de travail va agir contre le développement et les apprentissages. Elle élimine, rend peu utile, peu nécessaire en apparence la réflexion par un recours au langage qui met en mot ce qui est l'objet de l'apprentissage. Les mots du savoir, les mots de l'école sont absents si l'enseignant ne veille pas à les produire et les installer durablement. De plus l'enseignant ne peut se rendre compte de ce que l'élève met en place, mobilise,

fait pour « remplir la fiche », il ne peut pas d'avantage analyser ce qu'il ne comprend pas, ne mobilise pas, ce qu'il ne sait pas dire. Le malentendu est bien là du côté de l'enseignant aussi. L'opacité des situations peut masquer l'absence d'apprentissages « utilisables », stabilisés, cumulables, durant plusieurs années ; et quand celle-ci se révèle, y remédier est devenu très difficile.

- **À l'adolescence, à l'entrée au lycée**

Les élèves qui sont en difficulté expriment, souvent de façon douloureuse, leur incompréhension, non pas de tel ou tel concept, élément de programme, mais de ce qui est l'objet même de ce qu'il faut apprendre et faire. Ils ont conscience qu'ils ne font pas ce qu'il faut faire mais ne peuvent identifier la tâche cognitive et langagière en jeu. Dès que les compétences sont sollicitées plus que construites et que les situations font appel aux ressources que des élèves sont censés puiser en eux-mêmes, ceux qui ne les ont pas sont démunis dans des activités qui deviennent de plus en plus complexes au cours de la scolarité.

- **Entre littératie entendue et porosité des objets de travail**

Les routines de lecture acquises par le bon élève ne le mettent pas toujours à l'abri de l'erreur, mais elles lui permettent assez généralement de comprendre les textes alors même qu'il n'est pas nécessairement en familiarité avec leurs thèmes ou leurs thèses. Il lit en ayant conscience que les éléments fins du texte sont importants, que rien ne doit être laissé de côté. Il répond par rapport au texte et non pas par rapport à lui-même comme le fait d'autres élèves. Il manifeste une grande aptitude à opérer des jonctions et des rapprochements entre univers scolaire, celui de la société plus large et celui de sa propre expérience. Il sait tisser ensemble ces différentes voix qui sont toutes des voix qu'il considère porteuses de savoirs et de connaissances. Sa famille y est, selon lui pour beaucoup : non seulement elle est porteuse d'exigences académiques, puisque ses parents « ont fait quand même beaucoup d'études », mais, par des pratiques ordinaires, comme le suivi des informations télévisées du soir, elle organise un passage naturel entre les objets d'étude scolaire et ceux du monde social.

Un certain nombre de pratiques scolaires semblent en apparence au moins, correspondre non seulement aux conceptions et nécessités actuelles de la vie sociale, mais aussi à ce qui pourrait être aidant pour les élèves de milieux populaires compte tenu des représentations ou connaissances que les acteurs institutionnels ont de leur mode de socialisation. C'est même souvent un argument avancé pour justifier les changements pédagogiques. La mise en place de ces pratiques est loin d'atteindre l'objectif visé car ces dernières ne parviennent pas à assurer les déplacements cognitifs et langagiers qui permettraient à ces élèves de tirer profit des situations de travail, de tirer profit de l'École.

- **Du côté des enseignants : faire la classe ou penser les apprentissages**

Dans les chapitres précédents, les auteurs avaient voulu montrer qu'en l'absence de cadrage fort et d'étagage construit par la tâche elle-même ou par l'enseignant, les élèves convoquent des savoirs, des expériences, des registres de travail attendu. C'est encore cette absence qui est productrice de désarroi chez les élèves, mais plus grave encore selon eux, d'inégalités. Il est significatif que la formation des enseignants participe elle-même de la croyance selon laquelle la juxtaposition d'une année de formation « professionnelle » à un parcours académique suffit à armer les jeunes professeurs pour remplir les missions multiples et complexes qui sont désormais les leurs.

Aux lacunes dans la conception des situations d'apprentissage des élèves fait écho des lacunes dans la formation dont la prise en compte contribue, selon les auteurs, à la compréhension de la production et de la reproduction des malentendus. Malentendus pour les élèves, mais tout autant pour les enseignants dans la hiérarchisation des objectifs de leurs pratiques, dans ce qui est cens piloter leur réalisation.

## **De quelques vulgates et doxas**

- **L'appel à l'expérience**

L'appel à l'expérience des élèves est aujourd'hui un impératif pédagogique très fortement intériorisé. Travaillant sur des objets du quotidien, les élèves peuvent aussi se sentir dans une telle familiarité qu'ils en perdent de vue l'impératif de distanciation d'une forme scolaire qui, tôt ou tard, reprend ses droits.

De la même manière, les savoirs scolaires font l'objet d'une expérience ordinaire. Tout le problème est de savoir comment travailler la première à l'école en ne cultivant plus l'illusion de son univocité et de son aptitude à produire immédiatement des savoirs secondarisés.

L'adossement de l'enseignement à l'expérience des élèves nécessite apparemment, comme dans le cas de la mobilisation de leur culture audio-visuelle, une didactisation spécifique par les enseignants qui s'en saisissent.

- **La mise en activité**

La « mise en activité » des élèves constitue elle aussi non seulement un important sujet de préoccupation des enseignants, mais souvent aussi un enjeu, une contrainte majeure des préparations comme des conduites de cours. Renonçant à ses tâches d'inculcation, l'école devenait surtout une créatrice de milieux d'apprentissage par l'activité. Il faut toutefois être vigilant : ce n'est pas parce qu'un élève est rendu « actif », bien enrôlé dans la séquence pédagogique et gratifie l'enseignant dont le cours « passe » bien, rien ne dit qu'il soit en train de construire les compétences visées pour lui. Le constat a également été fait que sur les apprentissages en maternelle, qu'il y a en toute vraisemblance un surinvestissement de l'action individuelle de l'enfant au détriment d'une interaction sociale accompagnée du guidage par les enseignants.

## **Formation et circulation des savoirs**

- **Du partenariat à l'aide au devoir**

Les enseignants rencontrés au cours des différentes recherches souhaitent manifestement que leurs élèves apprennent et consacrent à cela beaucoup d'énergie. Il semble que beaucoup de leurs efforts ne sont pas toujours payés de succès, ni pour les élèves, ni pour les enseignants. De la même manière que les différents cadrages politiques, programmatiques et pédagogiques du système éducatif suscitent des effets et des récurrences de longue durée dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage, l'organisation de la formation des maîtres tend à ne pas suffisamment doter ceux dont elle a la charge des étayages nécessaires à l'exercice de leur métier. Un des points aveugle de cette formation concerne notamment les processus d'apprentissage des élèves. Il est particulièrement à l'œuvre dans les difficultés des enseignants à analyser celles des élèves, à en interpréter les origines, donc à penser les aides efficaces. Le travail à la maison des élèves, qui nous paraît un élément très important dans la différenciation et les inégalités d'apprentissage est donné également comme allant de soi et qui fait rarement l'objet de réflexions et d'apports spécifiques.

## **Conclusion**

Cet ouvrage montre l'importance des difficultés d'apprentissage pour un nombre important d'élèves de milieux populaires. Celles-ci n'apparaissent pas spontanément au collège, comme on a pu le penser, mais surviennent dès l'école primaire, se développent et augmentent au fur et à mesure que les exigences du curriculum augmentent et se diversifient.

On peut se demander, au terme de cet ouvrage, ce qu'apporte la notion de malentendu dans la question des inégalités d'apprentissage.

Toutes les difficultés et inégalités d'apprentissage ne peuvent être attribuées aux écarts culturels et aux stratégies de domination de l'institution scolaire à l'égard des élèves des milieux populaires.

Compte tenu des évolutions très contemporaines des modes et des objets d'apprentissages dans les classes, de la maternelle à l'université, des difficultés invisibles se construisent au jour le jour souvent à l'insu des enseignants qui, se faisant, les ignorent ou ne s'en prennent conscience que dans un après-coup tardif lors des évaluations, souvent lorsque les aides ou les remédiations sont devenues inutiles ou ne peuvent plus jouer qu'un rôle superficiel.