

## **CONNIVENCE, PRÉREQUIS ET IMPLICITES : ENJEUX THÉORIQUES, ENJEUX PÉDAGOGIQUES**

Stéphane Bonnéry  
CIRCEFT-ESCOL, Université Paris 8

Depuis plus de cinquante ans et l'ouvrage *Les Héritiers* de Bourdieu et Passeron, l'analyse sociologique de l'école s'inscrit souvent dans la problématique des inégalités. Tout particulièrement dans les zones d'intérêts mutuels entre sociologues et didacticiens, cette étude des inégalités mobilise des notions telles que « prérequis, implicite, connivence ». Nous reviendrons sur la constitution de cette « tradition » d'analyse, ses différentes dimensions, et leurs actualisations ou mises en débat. Il faudrait un livre entier pour cartographier les recherches et leurs orientations qui s'inscrivent dans cette optique, nous nous contenterons donc de dresser les principaux termes du débat, à partir de recherches (auxquelles nous nous sommes référés ou auxquelles nous avons contribué et qui seront présentées successivement) sur différentes disciplines et en particulier l'enseignement du français. Par conséquent, cet article synthétise différentes recherches complémentaires et convergentes, et il ne mobilise pas un corpus de recherche spécifique : il renvoie à plusieurs corpus selon les parties et les publications de référence.

# 1. L'HÉRITAGE DES « HÉRITIERS » : UN INVENTAIRE À DÉTAILLER

L'idée d'implicite pédagogique trouve son origine dès l'avertissement du livre de Bourdieu et Passeron, *Les Héritiers*, où est annoncée une analyse centrée sur « le privilège culturel » (Bourdieu & Passeron, 1964). Cette analyse consiste à articuler la sociologie de l'éducation, de la culture et des classes sociales, car l'une des idées centrales, soulignée par le sous-titre « Les étudiants et la culture », consistait dans la mise en relation entre deux éléments. D'une part, l'enseignement secondaire et universitaire ne transmettait pas tout ce qui est nécessaire à l'apprentissage. D'autre part, cela pénalisait les « boursiers », originaires des classes populaires, au détriment des « héritiers » des classes dominantes, car selon leur socialisation familiale, les étudiants bénéficiaient pour la réussite scolaire d'un capital (le concept n'est pas encore élaboré dans *Les Héritiers*, il le sera en 1970 dans *La Reproduction*) plus ou moins important de connaissances culturelles. Les auteurs disaient encore que les héritiers disposaient également d'une certaine aisance dans leur « rapport à la culture » (aux œuvres classiques et d'avant-garde en particulier), dans leur « rapport au langage » (les auteurs se réfèrent beaucoup à Bernstein) et dans leur rapport aux savoirs scolaires. L'analyse converge donc vers l'idée de prérequis : l'École exigerait ce qui n'est pas enseigné. Cette idée fait explicitement l'objet de la conclusion des *Héritiers*, et elle se retrouve dans d'autres publications de la même période du Centre de sociologie européenne<sup>1</sup> avec diverses formulations, dont celle-ci est succincte :

L'enseignement favorise les plus favorisés en présupposant tout un acquis qu'il traite comme inné. (Bourdieu, 1966b : 406)

L'avantage que procure aux héritiers leur socialisation familiale était particulièrement étudié auprès des étudiants en lettres, car c'était alors la filière d'excellence, ce qui a conduit les auteurs à explorer plus spécifiquement les pratiques de loisirs en matière littéraire et artistique, car susceptibles d'être transposables dans les pratiques d'études universitaires.

Si cette idée directrice est connue, il s'avère qu'elle peut être déclinée en quatre principales pistes permettant de comprendre des formes de prérequis distinctes mais cumulatives, et qui organisent les parties suivantes : les connaissances culturelles et les savoirs nécessaires pour apprendre ; les postures et les « rapports » à la culture, au savoir et au langage qui facilitent

---

1. CSE ci-après. *Les Héritiers* concentre les éléments que l'on ne retrouve pas toujours aussi exhaustivement articulés dans les autres textes de la période, mais ces derniers détaillent des aspects que nous évoquerons.

ou entravent l'appropriation ; les techniques d'apprentissage transmises ou pas ; le fait que ce qui est évalué a été ou pas enseigné. Pour ce faire, nous allons dans chacune des parties détailler les différents arguments qui, dans les publications de Bourdieu et Passeron, distinguent différentes formes de pédagogies inégalitaires de l'idéal d'une « pédagogie rationnelle » (Bourdieu & Passeron, 1964) au sens où celle-ci viserait rationnellement à permettre l'apprentissage des savoirs par le plus grand nombre d'élèves. Ces quatre catégories de ce que l'École ne délivre pas exactement, évoquées il y a un demi-siècle, peuvent alors être confrontées aux recherches plus actuelles, et simultanément aux réalités du système scolaire d'aujourd'hui, dès l'école primaire.

## **2. LES CONNAISSANCES CULTURELLES ET LES SAVOIRS PRÉREQUIS**

### **2.1. Des constats initiaux chez les lycéens, étudiants et adultes**

Premièrement, la pédagogie rationnelle s'oppose à la pédagogie implicite, car celle-ci se caractérise d'abord par le fait de considérer comme prérequis des connaissances et des expériences que l'École n'enseigne pas :

L'égalité formelle qui règle la pratique pédagogique sert en fait de masque et de justification à l'indifférence à l'égard des inégalités réelles devant l'enseignement et devant la culture enseignée ou plus exactement exigée. (Bourdieu, 1966a : 336)

Bourdieu et Passeron évoquent ainsi la connaissance du patrimoine des œuvres objectivées de la culture savante, sur lesquelles est basée la culture cultivée, en particulier les œuvres de la littérature (les classiques, celles canonisées du XIX<sup>e</sup> siècle, celles de l'avant-garde) ou des arts plastiques (beaux-arts, art moderne et contemporain).

Ce qui est requis, ce n'est pas seulement d'avoir rencontré des œuvres, mais aussi de s'être approprié des « instruments intellectuels » (Bourdieu & Passeron, 1964 : 25) qui permettent d'appréhender ces productions culturelles en tant qu'œuvres, en particulier en les saisissant au travers de catégories telles que « auteurs, genres, école ou époque » (Bourdieu, Darbel & Schnapper, 1969 : 100). Car ces « savoirs génériques [...] sont la condition de la perception des différences et de la fixation des souvenirs, noms propres, concepts historiques, techniques ou esthétiques » (*idem* : 93) qui permettent de situer ces œuvres les unes par rapport aux autres et d'identifier les effets de style.

Si ces œuvres et ces savoirs qui permettent de les organiser sont traitées assez implicitement, c'est que l'école évoque aussi les expériences et les pratiques sociales qui servent à les acquérir moins au premier degré (désignation, pratique) qu'au second degré (allusion) :

L'enseignement secondaire classique véhicule des significations au second degré, se donnant pour acquis tout un trésor d'expériences au premier degré, lectures suscitées autant qu'autorisées par la bibliothèque paternelle, spectacles de choix que l'on n'a pas à choisir, voyages en forme de pèlerinage culturel, conversations allusives qui n'éclairaient que les gens déjà éclairés. (Bourdieu & Passeron, 1964 : 36)

Et ce privilège culturel s'acquiert au contact direct des œuvres (ou de leurs reproductions), avec les conditions financières que cela suppose, donc avec la famille et dans la « culture libre » (Bourdieu & Passeron, 1964 : 30-32). Les auteurs opposent l'enseignement rationnel, donc explicite, des savoirs et connaissances nécessaires, aux pratiques qui procèdent par allusion à ceux-ci de manière indirecte. Cette évocation indirecte impose le « culte de la culture » (*id.* : 68) et complique son appropriation par le discrédit porté à un enseignement trop explicite. Bourdieu et Passeron pointent cette caractéristique typique de la pédagogie traditionnelle, qui consiste à critiquer la scolarisation de la culture au nom de ce qu'elle « ôte la réalité » (*id.* : 37) et rompt le charme lorsqu'on la transmet autrement que par « incitations diffuses » ou « par osmose » (*id.* : 33-34).

## **2.2. Prolongements, actualités sur l'enseignement culturel**

Cette première dimension de la critique de l'implicite, conduite il y a un demi-siècle, ouvre différentes pistes de recherche toujours d'actualité.

D'abord, la question des connaissances « culturelles » continue à poser question. Les politiques et dispositifs d'ÉAC (éducation artistique et culturelle), s'ils sont assez récents, commencent à être étudiés, donnant à voir qu'ils ne suffisent probablement pas à garantir un accès maîtrisé des « publics jeunes » dans leur diversité sociale aux œuvres et aux savoirs des arts les plus légitimes tels que les musées, la musique, la littérature, le théâtre (Eloy, 2018). Et la présence des œuvres artistiques dans la classe semble s'être développée dans l'enseignement primaire et au collège. On pourrait objecter que ce constat découle d'une plus grande présence de l'histoire des arts dans les programmes d'histoire, ce qui est vrai mais ne suffit pas. Notre étude diachronique des manuels (de français, mathématiques, histoire-géographie, sciences) des années 1950 à 2010 (d'école élémentaire et des niveaux de classe qui vont devenir le collège en cours de période) n'a pas quantifié les mentions d'œuvres d'art, mais montre

qualitativement des changements<sup>2</sup> qui traduisent l'évolution des programmes et des pratiques que ces manuels encouragent auprès des enseignants.

Cette évolution concerne emblématiquement la discipline histoire. Ainsi, là où les manuels d'histoire des années 1950 donnaient à voir des tableaux et statues en nombre restreint, et dans une optique soit illustrative (le portrait officiel de François I<sup>er</sup>, Louis XIV ou Napoléon Bonaparte servant à se faire une image des souverains, ne pas les regarder ou les identifier comme peinture a peu d'incidences directes au regard des enjeux didactiques) soit expositive : le manuel désignait alors la reproduction comme une œuvre de référence pour la période, voire signifiait que le souverain mettait en scène son pouvoir, mais en délivrant peu, et de façon « allusive » les savoirs qui en permettaient la maîtrise dans le domaine artistique et/ou historique. Ainsi, il n'était quasiment pas question de ce qui fait « la patte » du maître de référence choisi par le souverain, pas plus que du courant dans lequel il s'inscrit, ou des techniques – vue en légère contreplongée par exemple – pour asséner une impression de pouvoir sachant que cette dimension de l'exercice du pouvoir n'était que secondaire dans la leçon, etc. Les manuels d'histoire regorgent d'œuvres aujourd'hui, au moins une et souvent bien davantage dans chaque double page. Et il ne s'agit plus désormais, sauf exception, d'une fonction illustrative, et moins encore de faire seulement connaître des œuvres célèbres d'une époque, même si cet objectif est de toute évidence sous-jacent aussi : ces peintures et sculptures doivent nécessairement être étudiées en tant que document (Bautier & al., 2012), identifiées et resituées dans leur contexte historique, et à un degré moindre artistique, pour permettre de comprendre la leçon. Par exemple dans les doubles pages sur la Renaissance, la nouvelle place de l'être humain<sup>3</sup> et la nouvelle vision du monde sont à « construire » à partir de plusieurs dimensions parmi lesquelles figurent les beaux-arts (avec le développement du courant humaniste en philosophie et en littérature). Ces derniers sont alors à la fois objectifs de connaissances factuelles ou « savoir-objet » d'une part et d'autre part « savoir-outil » (Douady, 1986), c'est-à-dire moyens pour s'approprier des concepts historiques, ce qui n'était jamais le cas il y a un demi-siècle. Cette double dimension se traduit par exemple selon les manuels par ceux qui évoquent l'œuvre de Michel-Ange au plafond de la

---

2. Ces remarques découlent de la recherche que nous avons conduite sur les manuels, et dont les constats plus spécifiques sur la présence des œuvres d'art dans celles-ci n'ont pas été publiés comme tels (Bonnéry, 2011a, 2015).

3. Constituant selon les éditeurs soit l'objectif principal de la leçon (si deux doubles pages sont consacrées à la Renaissance) soit un objectif important articulé avec l'identification du fait que cette conception philosophique s'articule à un renouveau dans la conception du monde, dans le progrès technique et scientifique.

chapelle Sixtine, ou le développement de la pratique du portrait en peinture : mais dans ce dernier cas, c'est rarement *La Joconde* qui figure dans la plupart des produits éditoriaux, alors que c'est le seul tableau que tous les élèves connaissent unanimement. Certes, le but n'était pas, autrefois, de préparer tout le monde à des études longues, mais il semble que cette « préparation » soit, de nos jours, soumise à bien des conditions prérequis, car la charge cognitive semble lourde pour identifier des œuvres typiques en lien avec les savoirs de l'art (la période, le courant, l'artiste, etc.) et simultanément mobiliser ces connaissances pour un travail conceptuel sur le renouveau de la pensée à une époque historique. Bien sûr, l'objectif des concepteurs de manuels<sup>4</sup> doit probablement aussi résider dans la volonté de faire connaître d'autres œuvres. Mais ces évocations très allusives, et visant beaucoup d'objectifs simultanés, semblent peu à même de permettre l'identification des œuvres, du genre portrait, et de son lien avec des changements historiques.

Si c'est particulièrement vrai pour l'histoire, le constat vaut également pour des manuels d'autres disciplines, traduisant les injonctions à l'approche interdisciplinaire. Les manuels de mathématiques, à un degré moindre en quantités d'apparitions, mobilisent régulièrement des tableaux de peinture pour étayer des leçons, ou dans des exercices, par exemple pour ce que notre recherche a relevé le plus souvent : sur le « nombre d'or » (Botticelli, *La Naissance de Vénus*), sur la symétrie (Mondrian), la géométrie dans l'espace (Vasarely), etc. En français, les œuvres picturales sont également présentes, et ce quasiment à chaque double page, mais là encore avec des statuts pluriels et ambigus. Parfois cantonnés à de la simple illustration d'un extrait de texte (en regard du passage « Mais qu'allait-il faire en cette galère » de la pièce de Molière, *Les Fourberies de Scapin*, reproduction du décor peint qui représente un port), elles sont d'autres fois des illustrations susceptibles de déplacer le regard de l'élève (dans ce même extrait, qui court sur trois pages dans ce manuel de 5<sup>e</sup>, photographie du personnage éponyme et de Géronte montrant les acteurs revêtus de vêtements contemporains et d'un parapluie, sans questions ni explications autres que la date de la mise en scène de 2011), quand tantôt encore elles sont à interroger à partir de questions en tant qu'indices de compréhension de la pièce (toujours dans le même exemple, une gouache représentant un extrait de la pièce, avec Scapin à genoux devant son maître, et des questions visant à attirer l'attention de l'élève vers les rapports maître / valet qui engendrent des ressentiments... élément utile pour

---

4. Ces auteurs de manuels jonglent avec des contraintes contradictoires, notamment de traiter beaucoup de choses en peu de place, et avec des ressources limitées par les droits d'accès des éditeurs.

comprendre l'extrait). Enfin, les œuvres peuvent encore être mobilisées en lettres dans une optique interdisciplinaire pour interroger un concept. Par exemple, la thèse de Kakpo montre un manuel de 6<sup>e</sup> typique de ce qui laisse perplexe les familles populaires, quand le chapitre sur les *Métamorphoses* d'Ovide est introduit par un document scientifique avec des photographies de chenilles et de papillons, une reproduction de la peinture intitulée *Métamorphoses* de Marius Cornelius Escher (formes abstraites entremêlées qui suivent une évolution de gauche à droite), puis une reproduction d'une illustration (du carrosse de Cendrillon, issu d'une citrouille) extraite d'un album enfantin. Douze questions suivent pour tenter de guider l'élève dans l'analyse de ces documents, vers la construction du concept de métamorphose, préalable à son usage littéraire dans la lecture d'extraits d'Ovide que ce concept doit éclairer (Kakpo, 2010 : 319).

Inversement, la peinture est beaucoup plus rarement utilisée dans les manuels d'autres disciplines, ce qui laisse penser que l'une des raisons de la présence d'œuvres picturales tient à la nécessité pour les manuels actuels, toutes disciplines confondues, d'être visuellement égayés, colorés, pour être choisis par les enseignants (ce qui est donc encouragé par les éditeurs), ce qui conduit à mobiliser un certain type d'images. On note ainsi le recours en histoire, en lettres et à un degré moindre en mathématiques aux beaux-arts, ou à l'art moderne et contemporain en peinture, sculpture ou architecture. Tandis qu'en SVT (sciences de la vie et de la terre) par exemple, la nécessité de faire figurer des images se traduirait par des photographies d'animaux par exemple. Mais cela n'explique pas tout, car dans les disciplines qui utilisent moins de manuels, comme l'éducation musicale, les programmes et les pratiques mobilisent nombre d'œuvres classiques ou patrimonialisées (Barbara, Brel, Brassens, etc.) comme point de repère pour appréhender des pièces musicales actuelles (Eloy, 2015). Si la culture classique est donc en perte d'influence en tant que discipline d'excellence et en tant qu'objectif principal de transmission, comme des travaux l'ont pointé à l'échelle française (Jacquet-Francillon, 2008 ; Draelants, 2016) ou internationale (Prieur & Savage 2013), ces conclusions devraient être revisitées, voire nuancées, par sa forte présence sous-jacente, comme substrat de bien d'autres disciplines et pratiques, si l'on étend les remarques de Bourdieu et Passeron sur la culture « classique » aux courants « modernes », « contemporains » ou « patrimonialisés » qui ont été intégrés à « la culture cultivée » en général.

Au demeurant, ces évocations artistiques sont par contre beaucoup plus rares dans les manuels de géographie et de sciences où l'injonction interdisciplinaire conduit surtout à mobiliser des mathématiques. On note à ce sujet des disjonctions dans la progression des programmes, car il est souvent demandé aux élèves de construire des graphiques, donc d'avoir

acquis l'idée de représentation à partir d'une ou plusieurs variables, bien avant que cette notion soit traitée (il y a quelques années en 6<sup>e</sup>, et désormais en 5<sup>e</sup>). Ceci nous conduit à élargir le propos à l'ensemble des savoirs, bien au-delà des seules connaissances artistiques.

### **2.3. Prolongements, actualités pour d'autres savoirs**

En effet, cette première dimension des implicites (dans le traitement des contenus d'enseignement) a inspiré les recherches ultérieures bien au-delà de la seule proximité entre la socialisation dans les classes supérieures et la culture classique. D'abord parce que cette interrogation a été portée au sujet de degrés scolaires antérieurs au lycée et à l'université, ensuite comme on l'a vu, parce que le curriculum formel est moins exclusivement centré sur la culture classique, historiquement moins présente dans le premier degré.

Dans le premier degré et au collège, l'évolution des modalités d'enseignement a été marquée par une bien moins grande visibilité des savoirs enseignés dans la plupart des séances, notamment avec un affaiblissement des moments dits de « leçon », d'« institutionnalisation » ou de « formalisation ». Cet affaiblissement tient à ce que le savoir est moins « dit » qu'autrefois (Coulange, 2011). Cela s'explique notamment par des modalités pédagogiques qui se sont développées et disqualifient son énonciation au profit de sa présentation intégrée (Bernstein, 1975) dans des activités, dans lesquelles l'élève doit les « construire ». Mais la recherche montre que le savoir est alors peu identifiable (Bautier & Rayou, 2009 ; Rochex & Crinon, 2011), en particulier pour les enfants des classes populaires qui sont le moins dans la connivence avec le fait que toute activité adressée en classe à un élève a une visée éducative, comme c'est le cas dans les classes moyennes et supérieures dans lesquelles sont privilégiées des relations plus souples et moins institutionnalisées (Bernstein, 1975). Cet affaiblissement touche la durée des moments qui sont consacrés à l'énonciation de ce qui doit être retenu dans la séance ainsi qu'à l'importance symbolique et à l'enjeu didactique de ces moments puisque, quel que soit le contenu et la discipline, que ce soient les propriétés symétriques de triangles ou les règles orthographiques des noms communs terminés en [e]<sup>5</sup>, les dispositifs observés ritualisent des scénarios similaires, donc banalisés et indépendants des contenus traités : mise en activité longue et peu cadrée sur les enjeux de savoirs, institutionnalisation fugace, le plus souvent à partir d'une longue correction de l'étape précédente d'activité où

---

5. Ces exemples sont ceux développés par les références qui suivent.



seuls les « bons » élèves voient le rapport avec celle-ci, et réinvestissement dans un contrôle (Bonnéry, 2009, 2011b).

Emblématiquement, ce constat se traduit dans certaines disciplines par la raréfaction des modalités « scolaires » anciennes de savoir jugées rébarbatives telles que la conjugaison, qui sont de moins en moins enseignées comme telles dans les langues vivantes au profit de l'immersion dans les conversations où les élèves sont censés mobiliser « spontanément » les bonnes formes verbales comme le ferait un enfant socialisé dans sa langue maternelle : à notre connaissance, la recherche reste à faire qui montrerait sans peine que cela fonctionne en classe avec les élèves... dont les familles se sont substituées à l'école en enseignant la conjugaison.

### **3. LES POSTURES ET LES « RAPPORTS À » PRÉREQUIS**

#### **3.1. « Rapports à » et dispositions scolastiques**

Une deuxième forme d'implicite évoquée dans les travaux fondateurs du CSE réside non plus seulement dans les contenus d'enseignement, mais dans la manière attendue de les mobiliser.

Les dispositions en matière langagière et culturelle tiennent un rôle décisif dans les formes d'appréhension des contenus, qui sont requises et peu enseignées. Ainsi, la maîtrise de la « langue d'idée » propre à la culture savante et à l'école est pratiquée par les enseignants sur le mode de l'évidence, d'où des « malentendus linguistiques ». Cette maîtrise est indispensable, articulée à des dispositions culturelles pour décoder, déchiffrer le message émis et les contenus transmis au travers d'un « code pédagogique » (Bourdieu & Passeron, 1964 ; Bourdieu, Passeron & Saint-Martin, 1968). Avec ce « rapport au langage », c'est simultanément un certain « rapport au savoir » et « à la culture » qui est requis pour se saisir des connaissances culturelles autrement que « scolairement ». Une complicité tacite est attendue (Bourdieu & Passeron, 1964 : 66) qui relève d'un ethnocentrisme de classe (Bourdieu, 1966a : 339). La manière d'acquérir est constitutive de ce qui est acquis (Bourdieu & Passeron, 1964 : 41) : par conséquent, il est difficile pour un « boursier » d'acquérir les manières d'appréhender les contenus, quand bien même ce boursier aurait accès de façon formalisée et scolaire à l'identification de ces mêmes contenus objectivés, car seuls peuvent se permettre une « attitude affranchie à l'égard de la culture scolaire » ceux qui la maîtrisent suffisamment (Bourdieu, Darbel & Schnapper, 1969 : 93).

En plus de ces « rapports à » qui relèvent de manières d'être assez générales, les auteurs du CSE évoquent des modes de raisonnement à la fois savants et scolaires, que Bourdieu désigne par la suite comme « disposition

scolastique » (Bourdieu, 1997). Ils consistent à adopter un point de vue d'étude sur les choses plutôt qu'à seulement adhérer aux situations, pour en comprendre des caractéristiques transversales :

L'éducation scolaire tend à favoriser la reprise consciente de modèles de pensée, de perception ou d'expression qui sont déjà maîtrisés inconsciemment, en formulant explicitement les principes de la grammaire créatrice, par exemple les lois de l'harmonie et du contrepoint ou les règles de la composition picturale et en fournissant le matériel verbal et conceptuel indispensable pour nommer des différences d'abord ressenties de manière purement intuitive. (Bourdieu, 1968 : 653)

Il y a cinquante ans, les héritiers étaient pointés pour leur plus grande aisance à mobiliser ces savoirs formels pour décrire des situations tout en le faisant d'une façon moins « scolaire » que les boursiers.

### **3.2. Les activités cognitivolangagières et postures d'apprentissages**

Ce dernier point reste d'actualité, tout en ayant évolué avec un accroissement des domaines d'implicite. L'école, et ce dès la maternelle, reste le domaine où l'élève doit construire un point de vue d'étude sur le monde, et donc des postures cognitivolangagières appropriées (Bautier, dir., 2006). Mais autrefois, la « leçon » énonçait le point de vue d'étude de la discipline sur les objets (les paroles étant saisies au travers des classes de mots pour étudier la langue, les animaux étant envisagés en tant que vertébrés/invertébrés ou mammifères/ovipares, etc.), les élèves n'avaient qu'à mémoriser et restituer ces discours qui mettent les objets à distance pour les inscrire dans les cadres de pensée des disciplines scolaires. Or, de plus en plus, c'est à l'élève de construire ce point de vue d'étude, le guidage par les manuels et par l'enseignant s'étant affaibli (Bonnéry, dir., 2015 : 45) au nom de l'appel à l'autonomie intellectuelle « spontanée », accompagnée de discours sur la nécessité de faire appel à l'intelligence de l'enfant... c'est-à-dire à des formes de raisonnement savantes-scolaires qui sont formées, si ce n'est pas par l'École, par une minorité de familles. L'élève doit manifester une posture « réflexive » sur ce qui est étudié (Lahire, 1993), en « secondarisant » ces objets, c'est-à-dire en les envisageant d'un point de vue second, d'étude, et en les « décontextualisant » par rapport aux situations de travail (Bautier & Rochex, 1998 : 57-58). C'est un corolaire des démarches déjà évoquées qui procèdent par dévolution à l'enfant de la responsabilité d'apprendre, mais on voit la double opacité à laquelle ce dernier se confronte : des savoirs moins dits, qui doivent être énoncés par soi-même en changeant de posture mentale dans sa façon d'être au monde, pas seulement en vivant en celui-ci mais en l'analysant.

Dès les années 1970, Chamboredon enjoignait à déconstruire cette injonction à la spontanéité, nouvelle forme d'idéologie des dons invitant à laisser en prérequis ce qui est nécessaire à l'apprentissage, par exemple quand le développement des pratiques ludiques en maternelle s'accompagne de l'évidence que tous les enfants sont habitués à entendre des exigences d'apprentissage intellectuel quand on les met devant des situations de jeu (Chamboredon & Prévot, 1973). La présence du « jeu » va bien au-delà de la maternelle, elle gagne le primaire, ancien règne du travail, et le secondaire, celui de la culture. On le trouve sous une autre forme dans des enseignements introduits dans les curricula, par exemple la présence du « jeu théâtral », très sérieux, au sein de filières spécialisées, mais qui nécessitent que soient levés des malentendus sur ce qui est attendu des élèves (Lemêtre, 2015). On trouve ces mêmes implicites en école élémentaire et au collège, lorsque les enseignants sont soumis aux injonctions à créer des situations « authentiques » (c'est-à-dire proches de la vie réelle, pour « motiver » les enfants qui, de façon sous-jacentes et surtout quand ils sont issus des classes populaires, sont vus comme ne pouvant pas être conduits à voir l'intérêt des apprentissages purement intellectuels), situations dans lesquelles ils sont censés comprendre que c'est, tout comme une situation plus visiblement scolaire, une simple occasion d'apprendre des choses en les décontextualisant de la situation. C'est un paradoxe : plus les élèves viennent des classes populaires, et plus ils sont vus par l'institution comme étant éloignés de ces postures, et plus les pédagogies ont recours à une immersion des savoirs dans les activités, dans les « projets » (Bouveau & Rochex, 1992), dans les stratégies de « détour » (Thin, Panabière & Renard, 2009). Cet accroissement du spontanéisme est en partie lié à l'imposition de la logique des compétences, supposées être spontanément présentes dans chaque enfant pour être mobilisées indépendamment des situations, logique tiraillée entre une conception du « laisser apprendre seul » et du conditionnement sur des objectifs morcelés (Crahay, 2006 ; Rey, 2014 ; Bautier, Bonnéry & Clément, 2017).

En requérant ces postures réflexives sans créer les conditions de leur appropriation, un risque réside dans le fait que là où les élèves des classes populaires d'autrefois (cantonnés à l'horizon de l'école primaire ou promus avec le statut de « boursier » dans le secondaire voire le supérieur) pouvaient s'approprier des savoirs objectivés même si c'était « moins » en regard de l'aisance des héritiers, certains de leurs homologues actuels peuvent ne même pas atteindre ce stade d'apprentissage puisque l'identification des savoirs est parfois conditionnée par le prérequis de postures d'apprentissage très spécifiques et dont la transmission n'est

quasiment pas prise en charge. C'est une des explications possibles du constat fait notamment par le PISA<sup>6</sup> selon lequel parmi les élèves français (comparés à 10 ans d'écart) les plus faibles verraient leur niveau baisser tandis que celui des meilleurs s'élève : ceux qui sont déjà formés à la maison trouvent à l'école un terrain d'exploration, les autres seraient laissés en friche. Nous y reviendrons, dans beaucoup de classes, les enseignants remédient à cela en réintroduisant des inégalités d'objectifs, en délivrant des résumés pour du « par cœur » disjoint des activités de (non) « construction » des savoirs qui ont eu lieu, ce qui ne fait qu'accroître le problème de niveau visé entre les établissements.

Cette prégnance, dans les séances, des situations se voulant moins scolaires et moins formelles, renvoyant à des situations de « la vraie vie » ou à des cas très pratiques n'est pas seulement destinée aux élèves les plus populaires, même si avec eux elle se traduit souvent par des situations très « pratiques » et peu chargées de savoirs. C'est plus généralement que les discours de savoirs sont moins « verticaux » (mettant en jeu des savoirs impersonnels) et de plus en plus « horizontaux » (Bernstein, 2007) en prenant en compte les contextes dans lesquels les savoirs sont évoqués et dans lesquels les élèves étudient. Ces séances sollicitent donc que les élèves articulent des registres très différents pour accéder aux savoirs : cognitif (mode de raisonnement), culturel (connaissances antérieures et nouvelles disponibles dans la situation, de la culture cultivée ou de la culture juvénile et médiatique) et identitaire (puisqu'il leur est souvent demandé de juger, de s'impliquer, de donner leur avis et de ne pas se saisir de façon impersonnelle des savoirs comme autrefois) (Bautier & Rayou, 2013).

La moins grande désignation des savoirs et la maîtrise prérequis d'activités sociocognitives bien spécifiques est particulièrement préjudiciable aux élèves des classes populaires, d'abord parce qu'ils n'ont pas d'autre moyen que l'école pour y accéder, mais aussi parce que ces changements ont été accompagnés d'un autre changement qui touche la nature des savoirs prescrits, de plus en plus souvent conceptuels, et à un âge plus précoce. Ainsi, en français/lettres, la thèse de Fanny Renard montre les changements d'exigences qui ont eu lieu à la fin du XX<sup>e</sup> siècle pour la classe de seconde, mettant l'analyse structurale et l'identification des effets de style au cœur de l'étude de textes, l'élève devant confronter ou construire son ressenti à partir de celui qui est suscité chez un « lecteur étalon » objectivable par l'analyse (Renard, 2007 : 513-546). En école primaire et au collège, en plus de l'exemple précédent du concept de métamorphose, on note l'introduction de l'étude stylistique de texte au collège (capacité à

---

6. Programme international de suivi des acquis des élèves.

identifier des genres de textes, des figures telles que la métaphore, etc.), et l'exigence introduite dès la maternelle et l'élémentaire de mobiliser des catégories analytiques des textes inspirés de l'étude structurale des contes (Bonnéry, 2007, 2014). Toujours en élémentaire et collège, l'accroissement de la part des notions plus conceptuelles s'explique notamment parce que davantage de disciplines scolaires s'inspirent des disciplines savantes (Prost, 1985 : 70 ; Lantheaume, 2001) : nous l'avons montré sur plusieurs aspects pour l'histoire et les sciences (Bonnéry, 2011a, 2015). Ces résultats convergent avec l'étude du curriculum musical au collège : on demande désormais moins de maîtrise du solfège et de pratique d'instrument, et bien davantage la mobilisation de catégories conceptuelles pour distinguer des effets de composition, et des similitudes avec d'autres pièces musicales (Eloy, 2015). Cela implique une attente de postures inférencielles qui nous semblent peu accompagnées par l'enseignement scolaire de la musique et de la littérature. Si certaines de ces notions sont nommées, elles le sont comme on l'a vu de façon allusive, avec un cadrage rarement adéquat de l'activité des élèves pour les conduire à adopter les postures permettant de s'approprier réellement ces savoirs. Au demeurant, notre constat d'une conceptualisation accrue se limite à certaines disciplines, voire à certains objets dans une discipline comme la littérature en français, et il serait utile de confirmer ou nuancer son élargissement selon les disciplines et les sous-disciplines, au travers d'une recherche partenariale entre sociologues, didacticiens et historiens.

Un autre type d'implicites quant aux postures des élèves réside dans les changements de contrats didactiques (Brousseau, 1986), fréquents dans les passages d'un professeur à l'autre, ou d'un cycle à l'autre, par exemple lorsque des formes de valorisation du par cœur ou de la participation ne suffisent plus alors qu'ils étaient acceptés précédemment (Bonnéry, 2007). C'est encore le cas lorsqu'un « savoir objet » devient d'un cours à l'autre et de façon implicite « savoir outil », par exemple en français en seconde : « les différents types de récits [...], les éléments qui les caractérisent [...] ou les figures stylistiques » doivent être de suite après mobilisés par les élèves « comme *outil* de leur travail d'analyse ou de commentaire, comme aide pour ce qu'ils "veulent" mettre en évidence, sans que les questions de l'enseignant l'indiquent explicitement » (Bautier & Rochex, 1998 : 55).

C'est souvent en ne percevant pas les activités intellectuelles qui sont requises, en minorant ces changements, que les enseignants, poussés en cela par la psychologisation ambiante de l'institution, qualifient comme du manque d'autonomie (voire tacitement, d'intelligence puisque ces pédagogies implicites revendiquent de faire appel à celle des enfants) : c'est ce qui est qualifié de « double jeu » (Bourdieu & Passeron, 1964 : 66-68), mettant les élèves non complices en situation de « percer les secrets » et

« déchiffrer les augures », jouer les « apprentis sorciers » (*id.* : 81, 113). C'est dans la manière de signifier les attentes, d'exercer les « contraintes » (*id.* : 66) et donc de considérer ce que l'apprenant est en mesure de faire seul ou pas que la « pédagogie rationnelle » s'oppose à l'égalité formelle revêtant des implicites.

#### **4. ENSEIGNER LES TECHNIQUES D'APPRENTISSAGE ? N'ÉVALUER QUE CE QUI EST ENSEIGNÉ ?**

Troisièmement au-delà des contenus de cette culture et des activités intellectuelles qu'elle requiert, Bourdieu et Passeron considèrent également comme implicite l'ensemble des techniques d'apprentissage comme les tâches matérielles et techniques du travail intellectuel que l'École n'enseigne pas, ou peu. Et elles font l'objet d'une disqualification conjointe par les professeurs et les étudiants « dilettantes », c'est-à-dire suffisamment connivents avec les attentes pour se passer du labeur. Sans que l'analyse ne soit très poussée par ces auteurs, on peut relever plusieurs exemples. Ils évoquent les exigences peu guidées de faire des fiches de lecture, des bibliographies, de préparer des exposés (Bourdieu & Passeron, 1964 : 66, 96). Ils pointent encore les mécanismes de pensée qui ne sont pas donnés à voir dans les attentes sur la dissertation, supposées être acquises dans l'écoute du cours magistral et dont la dissertation n'est censée être qu'une « réverbération verbale » (Bourdieu, Passeron & Saint-Martin, 1968 : 22-23). Pour leur part, les séances de travaux dirigés étant vues comme condamnées à n'être qu'un cours magistral en miniature, dont les ressorts argumentatifs ne sont pas plus visibles que les moyens de construire « le rapport au langage et au savoir » requis (Bourdieu & Passeron, 1970 : 155). En la matière, Bourdieu & Passeron préconisent l'organisation continue de l'exercice, plutôt que sa disqualification besogneuse en vogue à l'époque.

Ils insistent encore sur la faible gradation pédagogique dans les exigences et sur la contradiction qui existe à utiliser l'enseignement oral (engageant donc à des activités d'écoute et de prise de note plutôt que d'exercice de rédaction) de manière privilégiée pour faire acquérir la culture écrite (Bourdieu & Passeron, 1970 : 155-161).

Ces questions sont elles aussi d'une grande actualité, à la fois parce qu'elles se posent toujours, quoiqu'avec des nuances, au lycée et dans le supérieur, et elles deviennent encore plus criantes au collège et dans l'école primaire qui sont devenus une préparation à la poursuite d'études et donc à mobiliser les activités intellectuelles complexes évoquées précédemment, sans qu'une réelle réflexion institutionnelle n'ait été conduite sur les techniques d'apprentissage pour ce faire, et pour satisfaire aux nouveaux objectifs plus conceptuels et réflexifs.

Ainsi, la mémorisation, la copie ou l'exercice, qui étaient à la base de l'ancienne école primaire fondée sur le travail, sont très disqualifiés dès les petites classes comme toute forme de travail routinisé et mécanique. Quand elles perdurent (pour la mémorisation par exemple, dans les listes de mots en CP-CE1, ou les tables de multiplication), la transmission de ces techniques d'apprentissage est largement délaissée à la famille.

Ensuite, au-delà de ces techniques historiques de l'école primaire, quelle que soit l'étendue des ressources didactiques en la matière, on observe assez peu en classe de pratiques cadrant le développement des techniques, pour apprendre à faire une rédaction, pour apprendre à répondre aux exigences omniprésentes de « déduire », « comparer », « trouver » ou celles beaucoup plus implicites d'inférer, de pointer des critères de distinction ou de similitudes, etc. Et lorsque des leçons de « méthodologie » sont dispensées, elles le sont le plus souvent sous l'égide des compétences, abstraction faite des savoirs enseignés, ce qui, paradoxalement, rend les apprentissages difficilement transposables dans d'autres contextes : nous l'avons développé avec l'exemple de l'utilisation d'un tableau à double entrée, dont la relation entre ligne et colonnes n'est pas de même nature selon le type d'éléments qu'il classe (Bautier, Bonnéry & Clément, 2017).

Quatrièmement, la « pédagogie rationnelle » consiste à n'évaluer que ce qui est enseigné, et pas ce qui est acquis par héritage familial (Bourdieu & Passeron, 1964 : 35). Pour autant, les auteurs des *Héritiers* critiquent la « démagogie » (*id.* : 105) qu'il y aurait à envisager une fausse pédagogie rationnelle qui voudrait évaluer autrement que sur critères scolaires, par exemple en notant au prorata de l'écart qui sépare la culture de l'étudiant de celle de l'École : pour ces auteurs, l'action démocratisante se situe dans l'enseignement proprement dit. L'évaluation des acquisitions est envisagée comme moyen de rationaliser l'efficacité de la transmission : sur ce point, la « pédagogie rationnelle » s'oppose aux formes d'enseignement peu soucieuses de leur efficacité envers ceux qui n'ont que l'école pour apprendre, caractéristique attribuée à la pédagogie qui était alors la plus fréquente à l'Université, où le professeur énonçait le cours sans préoccupation de sa réception et relevait des travaux (dissertations notamment) sans s'assurer de la maîtrise des techniques pour les produire correctement.

Tant que l'école primaire était pour une large partie basée sur les exercices répétitifs et le « par cœur », le contrat entre le maître et l'élève pour l'évaluation était relativement clair, du moins sur ce type d'exercice. Il en allait bien sûr différemment pour d'autres types de tâches, telles que la rédaction, même si celle-ci était semble-t-il relativement standardisée, y compris pour le concours des bourses. Mais ces exercices les plus répétitifs ne préparaient que fort peu à la poursuite d'études. Le changement

d'exigences pour ce faire et pour rompre avec l'application au profit de la réflexion, a conduit à restreindre la part des évaluations qui reproduisent les contextes des tâches rencontrées préalablement, et à privilégier les demandes de transfert entre situations. Or, comme beaucoup de séances que nous avons observées ne conduisent pas les élèves à identifier ce qui est attendu d'eux, ni à les entraîner à transférer, les élèves des classes populaires vivent à juste titre ces évaluations comme des situations d'injustice (Bonnéry, 2007).

Enfin, avec la logique de compétences, les pratiques se sont accrues qui évaluent les élèves sur des choses qui ne font pas l'objet d'un enseignement réglé : c'est l'élève, et même l'enfant, qui est au centre de l'attention, pour scruter les capacités dont il peut témoigner, avec une mise en recul de l'institution et donc des pratiques enseignantes dans la construction de ce constat. On renvoie encore davantage à l'élève la responsabilité « d'être capable », et donc d'avoir appris, la question de l'enseignement devenant relativement secondaire. Par exemple, certaines compétences du référentiel comme « s'intégrer et coopérer dans un projet collectif » sont difficilement enseignables, de même que d'autres qui verbalisent clairement en arrière-plan la sollicitation de dispositions endogènes et spontanées : « Manifester curiosité, créativité, motivation à travers des activités conduites ou reconnues par l'établissement ». Et d'autres qui pourraient très bien l'être, par exemple quand les enseignants de maternelles sont sommés de pointer si l'élève « sait tenir l'outil scripteur » dès la petite section, se voient finalement consacrer peu de temps dans beaucoup de classes pour enseigner comment on tient le fameux outil : on peut faire l'hypothèse que cette relative rareté tient à ce que dans les familles de cadres, d'où sont désormais originaires la plupart des enseignants, cette habileté est transmise dans les familles, conduisant à la considérer comme évidente, « spontanée », mais plus profondément, la logique des compétences influe sur une lecture spontanéiste de la mobilisation de savoir-faire. Mais au bout du compte, ce sont les familles qui sont évaluées, selon l'inégale proximité entre socialisation domestique et socialisation scolaire.

## **5. L'ABDICATION DES EXIGENCES AU NOM DE L'ATTENTION AUX DIFFÉRENCES**

Pour Bourdieu et Passeron, les inégalités d'apprentissage sont accrues lorsque prévalent ces quatre types de prérequis, conduisant à une pédagogie du « laisser faire », basée sur des « exigences implicites », des « incitations diffuses, tacites, latentes », des « petites perceptions de classes insidieuses », qui ne peuvent être décodées que par ceux qui ont bénéficié d'une transmission des prérequis dans la famille. La pédagogie rationnelle, dont ils disent bien qu'elle est à inventer, consiste à « vendre la mèche » (Bourdieu



& Passeron, 1964 : 112), à expliciter les différents réquisits dans ces quatre domaines.

À ce titre, ils désignent également dans *Les Héritiers* quatre types de pédagogies les plus identifiées à l'époque, qui reposent sur des prérequis et implicites, et auxquelles ils opposent la pédagogie rationnelle.

C'est la pédagogie « traditionnelle » qui est déconstruite tout d'abord et avec le plus d'arguments, car il s'agit de la forme d'enseignement prédominante à l'université, méprisante de la transmission de « recettes ».

Ils critiquent également la posture antiinstitutionnelle et les « enthousiasmes hétérodoxes » (Bourdieu & Passeron, 1964 : 68) de quelques pédagogies libertaires, contestation apparente de la pédagogie traditionnelle qui n'est autre qu'une déclinaison de celle-ci puisqu'elle revêt les formes d'une affinité tacite avec les exigences encore plus diffuses lorsque sont revendiquées les « pédagogies de la non-pédagogie » (Passeron, 2005). On retrouve chez Isambert-Jamati une critique similaire du « populisme [qui n'a] cure d'une meilleure maîtrise des apprentissages chez les enfants d'ouvriers » (Isambert-Jamati, 1995 : 172).

La pédagogie rationnelle s'oppose encore aux « pédagogies scientifiques » (Bourdieu & Passeron, 1964 : 112) inspirées de la psychologie. Cette expression de « pédagogies scientifiques » n'est pas une invention, elle était en vogue dans les mouvements pédagogiques, qui voulaient s'inspirer des acquis des recherches en SHS<sup>7</sup>, et en psychologie tout particulièrement, pour repenser les formes d'enseignement. On peut lire entre les lignes une focalisation particulière contre l'universalisme piagétien, qui, en définissant des stades de développement rapportés à des âges, le fait à partir d'enfants qui grandissent dans des milieux de socialisation fortement dotés en capital culturel<sup>8</sup>. De fait, l'inspiration pédagogique de cette forme spécifique de psychologie est taxée de faire perdurer la cécité aux inégalités sociales, en définissant l'universel sur le modèle des enfants des classes supérieures, déjà conniventes, au lieu de considérer que tout est à enseigner. De fait, les pédagogies nouvelles ou alternatives qui à partir de constats selon lesquels certains enfants sont capables de mobiliser certaines dispositions face à des situations sont visées par ces propos, en présupposant leur « autonomie » (Lahire, 2001 ; Durler, 2015), c'est-à-dire leur

---

7. Sciences de l'homme et de la société.

8. Plus récemment, des travaux interrogent le caractère européenocentré de ces définitions (Godin, 1986 ; Dasen, 1993). Il est utile de préciser que ces remises en cause n'invitent pas selon nous à disqualifier la recherche d'invariants ou de points communs dans les différents moments du procès de socialisation, mais seulement le fait de prendre les enfants des classes supérieures et/ou intellectualisées occidentales comme le point de repère à l'aune duquel les autres modes de socialisation sont considérés.

mobilisation de dispositions construites ailleurs, dans la socialisation familiale.

Enfin, et c'est celle qui est le plus d'actualité aujourd'hui, la pédagogie rationnelle s'oppose à la spécialisation à un public au nom de l'adaptation misérabiliste aux étudiants des classes populaires. Ces formes pédagogiques qui voient ces derniers comme des « cas sociaux » (Bourdieu & Passeron, 1964 : 103), conduisent à relativiser en apparence et de manière démagogique les principes de la hiérarchie (Bourdieu & Passeron, 1964 : 105) et donc à euphémiser les verdicts des évaluations.

L'entorse au système sert [...] la logique du système, le misérabilisme répondant au paternalisme. [...] Bref, chez les étudiants comme chez les professeurs, la tentation première pourrait être l'invocation du handicap social comme alibi ou excuse, c'est-à-dire comme raison suffisante d'abdiquer les exigences formelles du système d'enseignement. (Bourdieu & Passeron, 1964 : 110)

Surtout, cette logique conduit à abdiquer face aux exigences lors de l'enseignement proprement dit, et à promouvoir une reconnaissance d'autres contenus dans l'école, plus familiers des familles populaires.

Autre forme de la même abdication, mais plus dangereuse parce qu'elle peut s'armer d'une apparence de logique et se parer des apparences du relativisme sociologique, l'illusion populiste pourrait conduire à revendiquer la promotion à l'ordre de la culture enseignée par l'École des cultures parallèles portées par les classes les plus défavorisées. Mais ce n'est pas assez de constater que la culture scolaire est une culture de classe, c'est tout faire pour qu'elle reste telle que d'agir comme si elle n'était que cela. (Bourdieu & Passeron, 1964 : 110)

Ce point de vue semble assez visionnaire en 1964, puisque n'avaient pas encore été autant développées les injonctions à la « différenciation » et à « l'adaptation » aux particularités des élèves. Les recherches qui ont eu lieu depuis ont mis en évidence que dans nombre d'établissements scolaires au recrutement populaire, s'est développé un certain renoncement à confronter les élèves aux mêmes exigences que dans les quartiers bourgeois. Ce renoncement est en partie encouragé « d'en haut », avec les politiques libérales exhortant les établissements à mettre en œuvre des projets spécifiques et donc concurrentiels, ainsi qu'à externaliser les enseignements. Mais l'abdication a aussi été rendue possible par la diffusion de catégories de pensée auprès des enseignants, et notamment l'idéologie du handicap socioculturel. Si le terme de handicap est présent dans *Les Héritiers*, d'abord ce n'est pas en tant que concept, et ensuite, il désigne l'écart face aux réquisits, il est utilisé comme handicap face à l'école, handicap face aux implicites : c'est à l'institution scolaire que le texte impute la responsabilité,

pas aux classes populaires ou aux familles qui handicaperaient leurs enfants. Inversement, l'idéologie du « handicap socioculturel » accrédite des postulats pédagogiques attentistes (Bouveau & Rochex, 1997), se contentant de solliciter des capacités supposées être présentes ou pas chez les élèves de manière essentialisée et supposées être activables « spontanément » face aux stimulus diffus des pédagogies implicites. Les élèves qui en seraient incapables sont alors vus comme devant être occupés autrement, engagés sur des objectifs plus restreints, avec un dénivellement des exigences, ce qui prend un sens spécifique à partir d'un âge avancé quand des lacunes ont été accumulées, mais qui prend un tout autre sens dans les classes des écoles maternelle et élémentaire, ainsi qu'au début du collège. En effet, dans ces premiers degrés du système scolaire, le dénivellement des exigences d'enseignement participe à cantonner les élèves des classes populaires dans un horizon d'apprentissage plus limité et à constituer des curriculums inégaux (par exemple sur la constitution des parcours de lecteurs : Bonnéry, Crinon, Marin, 2015).

Ainsi, pour remédier aux implicites, contrairement à certains discours en vogue se revendiquant d'une pédagogie explicite, il ne suffit pas d'explicitier comment résoudre une partie seulement des enjeux des séances, la plus simple, avec du conditionnement sur des procédures simples. Des exemples très probants ont été donnés en mathématiques lorsque les professeurs des écoles en ZEP segmentent des problèmes en une série de microtâches simples (Butlen, Peltier, Pézard, 2002), et en délivrant leur enchaînement sans permettre à l'élève de se confronter à l'exigence de comprendre quelles tâches doivent être accomplies et dans quel ordre, pour être conduit à surmonter cette difficulté (on est alors proche de l'effet Jourdain quand le maître attribue la réussite à l'élève alors qu'il a lui-même pris en charge l'essentiel de la résolution du problème – Brousseau, 1986).

## **6. OUVERTURES**

Les différents critères d'implicites qui viennent d'être rappelés, s'ils reposent sur une « connivence » de fait entre la culture savante-scolaire et les élèves des classes dominantes et des catégories intellectualisées du salariat, ne découlent pas d'une intention délibérée et consciente de taire ce qui est requis à des fins inégalitaires, ce que le terme de « connivence » pourrait à tort laisser entendre. Ce sont plutôt des conceptions de l'éducation et de la culture qui se sont développées dans les classes dominantes et qui privilégient, comme du temps des héritiers, la grâce de la spontanéité supposée et du « pas trop scolaire », « pas trop didactique », « pas trop rébarbatif » comme on l'entend de façon récurrente dans les entretiens qui ont été conduits avec les enseignants dans le cadre des recherches récentes

qui ont été citées dans cet article, même si ces logiques ont un effet objectif inégalitaire.

Ces critères d'implicites sont basés sur la connivence supposée entre la culture scolaire et les socialisations familiales dans les classes moyennes et supérieures. Mais si les auteurs des *Héritiers* examinent la « culture libre » des étudiants de lettres dans les années 1960 à partir des déclarations de ces derniers, et si dans une enquête de la même période les pratiques des visiteurs de musée sont examinées au regard du niveau et de la filière de leur diplôme, il s'agit de pratiques à l'âge adulte, ou jeune adulte (Bourdieu, Passeron & Éliard, 1964 ; Bourdieu, Darbel & Schnapper, 1969). L'idée selon laquelle ces connaissances culturelles seraient transmises dans les familles culturellement favorisées, et qu'elles le seraient « par osmose » relevait d'une hypothèse bien plus que d'une démonstration empirique. De telles recherches sur la socialisation familiale sont longtemps restées assez rares (Darmon 2010 : 37 ; Depoilly & Kakpo, 2019), et elles le sont encore davantage sur la socialisation intellectuelle (au détriment de l'étude de la transmission des valeurs – Chamboredon, 1985 : 87), ou bien elles ne font pas le lien entre la construction du capital culturel et sa rentabilité scolaire (sur la socialisation aux pratiques muséales par exemple). Cela dépasse le cadre de cet article, mais il serait intéressant de croiser ces travaux avec ceux de didacticiens et de sociologues des apprentissages dans différents milieux de socialisation pour en saisir le caractère « scolairement rentable ».

Pour en donner un rapide aperçu, certains auteurs récents contestent le fait que ce qui s'avère bénéfique pour la réussite scolaire ferait l'objet d'une transmission « par osmose » dans la famille, c'est-à-dire par familiarisation progressive sans action pédagogique calculée. Ils mettent en avant le caractère volontaire, stratégique des familles, tant dans l'intervention sur les devoirs que dans le choix des activités de loisirs (Van Zanten, 2009 ; Garcia, 2018), de même que l'importance croissante du capital économique pour assurer la transmission du capital culturel en payant des cours de soutien ou des séjours linguistique dans une intention de rentabilité scolaire (Draelants & Ballatore, 2014).

Ces arguments conduisent à remettre en cause l'idée selon laquelle les bons élèves apprendraient les savoirs scolaires sans transmission organisée et intentionnelle : quand l'enseignement en classe est implicite, les élèves en réussite ne le devraient pas à l'acquisition diffuse d'habitudes dans la famille, mais bel et bien à des formes réglées d'enseignement assurées par les parents. Quand l'École fait perdurer la pédagogie implicite, la construction des prérequis est alors objectivement transférée aux familles qui le peuvent. Les arguments de ces auteurs récents sont étayés par des observations de devoirs, de séances ludiques, etc., dans les familles.

Mais l'idée de transmission osmotique, diffuse, n'est pour autant pas entièrement obsolète, quand il s'agit de l'appropriation d'habitudes culturelles et de modalités langagières qui facilitent les mobilisations d'activités cognitivolangagières requises certes à l'école, mais aussi dans la vie culturelle cultivée avec laquelle ces familles sont de plain-pied (Bonnéry, 2018).

On pourrait alors penser que dans les classes sociales favorisées par les implicites scolaires, s'articulent des modalités de socialisation très directives et intentionnelles et d'autres plus diffuses qui peuvent être ressaisies si besoin de façon intentionnelle (par exemple pour reprendre une formulation enfantine peu élaborée). On pense aux moments consacrés aux devoirs pour l'école (voir les nombreux exemples donnés au sujet de parents enseignants : Garcia, 2018 ; Kakpo & Rayou, 2019). Il en va de même des moments de lecture partagée entre un enfant qui entre dans l'écrit et un parent, qui sont très inégalement proches de manières scolaires de lire et de commenter la lecture, et mixent les transmissions diffuses et celles très explicitantes (Bonnéry & Joigneaux, 2015 ; Vinel, 2014).

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bautier, É. & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage*. Paris : PUF.
- Bautier, É. & Rochex, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?* Paris : Armand Colin.
- Bautier, É. (dir.) (2006). *Apprendre à l'école. Apprendre l'école*. Lyon : Chronique sociale.
- Bautier, É., Bonnéry, S., & Clément, P. (2017). L'introduction en France des compétences dans la scolarité unique : enjeux politiques, enjeux de savoir, enjeux pédagogiques et didactiques. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 16, p. 73-93.
- Bautier, É., Crinon, J., Delarue-Breton, C. & Marin, B. (2012). Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? *Repères*, n° 45, p. 63-79.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales*. Paris : Les éditions de Minuit.
- Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité*. Laval : PUL.
- Bonnéry, S. (2009). Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités. *Revue française de Pédagogie*, n° 67, p. 13-23.
- Bonnéry, S. (2011a). Les définitions sociales de l'apprenant : approche sociologique, interrogations didactiques. *Recherches en didactiques*, n° 2, p. 65-84.

- Bonnéry, S. (2011b). Sociologie des dispositifs pédagogiques : structuration matérielle et technique, conceptions sociales de l'élève et apprentissages inégaux, in Rochex, J.-Y. & Crinon, J. *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques d'enseignement*. Rennes : PUR, p. 133-146.
- Bonnéry, S. (2014). Les livres et les manières de lire à l'école et dans les familles. Réflexions à l'occasion de la parution de la liste officielle « maternelle ». *Le français aujourd'hui*, n° 185, p. 47-57.
- Bonnéry, S. (2015). *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*, Paris : La Dispute.
- Bonnéry, S. (2018). Étudier la construction des dispositions sociocognitives. Gains transfrontaliers et frais de douanes disciplinaires. *Biens symboliques*, n° 3 : <https://www.biens-symboliques.net/293> (consulté le 9/1/2019).
- Bonnéry, S., Crinon J. & Marin B. (2015). Des inégalités d'usage de la littérature de jeunesse dès les premiers cycles de l'école primaire ? Une enquête par questionnaires. *Spirale*, n° 55, p. 43-56.
- Bonnéry, S. & Joigneaux (2015). Des littératies familiales inégalement rentables scolairement. Ce que donnent à voir les lectures partagées d'albums de jeunesse. *Le français aujourd'hui*, n° 190, p. 25-33.
- Bourdieu, P. (1966a). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, vol. 7-3, p. 325-347.
- Bourdieu, P. (1966b/2002). La transmission de l'héritage culturel. In Darras, *Le partage des bénéfices*. Paris : Les éditions de Minuit, p. 384-426.
- Bourdieu, P. (1968). Éléments d'une théorie sociologique de la perception artistique. *Revue internationale des sciences sociales*, n° XX-4, p. 640-664.
- Bourdieu, P. (1997/2003). *Méditations pascaliennes*. Paris : Points/Seuil.
- Bourdieu, P., Darbel, A. & Schnapper, D. (1969). *L'amour de l'art*. Paris : Les éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers*. Paris : Les éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction, éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. & Éliard, M. (1964). *Les étudiants et leurs études. Cahier du centre de sociologie européenne – sociologie de l'éducation I*. Paris/La Haye : Mouton.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. & Saint-Martin, M. (dir.) (1968). *Rapport pédagogique et communication. Cahier du centre de sociologie européenne – sociologie de l'éducation II*. Paris/La Haye : Mouton.
- Bouveau, P. & Rochex, J.-Y. (1992). *Les ZEP. Entre école et société*. Paris : CNDP-Hachette.

- Brousseau G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 7/2, p. 33-113.
- Butlen, D., Peltier, M.-L. & Pézard, M. (2002). Nommés en REP, comment font-ils ? Pratiques de professeurs d'école enseignant les mathématiques en REP. Contradictions et cohérence. *Revue française de Pédagogie*, n° 140, p. 41-52.
- Chamboredon, J.-C. (1985). Une sociologie de la petite enfance ? *Espaces temps*, n° 1-32, p. 85-90.
- Chamboredon, J.-C. & Prévot, J. (1973). Le métier d'enfant. *Revue française de sociologie*, vol. XIV-3, p. 295-335.
- Coulange, L. (2011). Quand les savoirs mathématiques à enseigner deviennent incidents. Étude des pratiques d'enseignement des mathématiques d'une enseignante de CM2, in Rochex, J.-Y. & Crinon, J. *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques d'enseignement*. Rennes : PUR, p. 33-44.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, n° 154, p. 97-110.
- Darmon, M. (2010). *La socialisation*. Paris : Armand Colin, 2<sup>e</sup> édition.
- Dasen, P. (1993), « L'ethnocentrisme de la psychologie. L'apport de la psychologie interculturelle à la psychologie générale », in Rey, M. (éd.), *Psychologie clinique et interrogations culturelles*. Paris : L'Harmattan / CIEMI, p. 155-174.
- Depoilly, S. & Kakpo, S. (2019). *La construction des dispositions durant l'enfance. Enquêter sur et dans les familles*. Saint-Denis : PUV.
- Douady, R. (1986). Jeux de cadres et dialectique outil-objet. *Recherches en didactique des mathématiques*. Vol. 7, Num. 2, p. 5-31.
- Draelants H. & Ballatore M. (2015). Capital culturel et reproduction scolaire. Un bilan critique. *Revue française de pédagogie*, n° 186, p. 115-142.
- Draelants H. (2016). Formes et évolutions de la transmission culturelle. Le « modèle des héritiers » à l'épreuve des données PISA 2009. *Revue française de pédagogie*, n° 194, p. 5-28.
- Durler, H. (2015). *L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école*. Rennes : PUR.
- Eloy, F. (2015), *Enseigner la musique au collège*. Paris : PUF.
- Eloy, F. dir. (2018). *Repenser les médiations. Analyse des manières de faire découvrir et apprécier les œuvres et pratiques culturelles, de la production à la réception*. Rapport de recherche pour le DEPS-MCC.
- Garcia, S. (2018). *Le goût de l'effort. La construction familiale des dispositions scolaires*. Paris : PUF.

- Godin, G. (1986). Piaget, l'enfant et le primitif. *Laval théologique et philosophique*, 42(3), p. 361-375.
- Isambert-Jamati, V. (1995). *Les savoirs scolaires*. Paris : L'Harmattan.
- Jacquet-Francillon F. (2008). *Culture scolaire*. In A. van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : PUF, p. 98-102.
- Kakpo, S. (2010). « Travailler à la maison pour et contre l'école ». *Les paradoxes de la mobilisation des familles populaires autour des devoirs*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation (dir. P. Rayou), CIRCEFT-ESCOL / Paris 8.
- Kakpo, S. & Rayou, P. (2019). Un accompagnement parental expert. Quand les parents enseignants se mobilisent. *Revue française de pédagogie*, à paraître.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon : PUL.
- Lahire, B. (2001). La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. *Revue française de pédagogie*, n° 134, p. 151-161.
- Lantheaume F. (2001) Solidité et instabilité du curriculum d'histoire en France. *Éducation et sociétés*, n° 8, p. 125-142.
- Lemêtre, C. (2015). Enseigner le théâtre. Entre travail et jeu, l'espace des malentendus. In Rayou, P. *Aux frontières de l'école*, Saint-Denis : PUV, p. 177-192.
- Passeron J.-C. (2005). Que reste-t-il des *Héritiers* et de *La Reproduction* (1964-1971) aujourd'hui ? Questions, méthodes, concepts et réception d'une sociologie de l'éducation. In Chapoulie, J.-M., Kourchid, O., Robert, J.-L. & Sohn, A.-M. (dir.). *Sociologies et sociologues. La France des années 60*. Paris : L'Harmattan, p. 35-64.
- Prieur A. & Savage M. (2013). Emerging forms of cultural capital. *European societies*, vol. 15, n° 2, p. 246-267.
- Prost, A. (1985). *Éloge des pédagogues*. Paris : Seuil.
- Renard, F. (2007). *Les lectures scolaires et extrascolaires de lycéens : entre habitudes constituées et sollicitations contextuelles*. Thèse de sociologie (B. Lahire dir.), Université Lyon 2.
- Rey, B. (2014). *La notion de compétence en éducation et formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Rochex, J.-Y. & Crinon, J. (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques d'enseignement*. Rennes : PUR, p. 33-44.
- Vinel, É. (2014). Comparaison des conduites de récit d'adultes et d'enfants dans deux situations de lecture d'albums. *Repères*, n° 50, p. 105-130.
- Zanten (van), A. (2009). Le travail éducatif parental dans les classes moyennes et supérieures : deux modes contrastés d'encadrement des pratiques et des choix des enfants. *Informations sociales*, n° 154, p. 80-87.