

Olivier Rey

## **PERRENOUD Philippe. *Quand l'école prétend préparer à la vie... Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?***

Issy-les-Moulineaux : ESF, 2011, 221 p.

### **Avertissement**

Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.

Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.

**revues.org**

Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le Cléo, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

### Référence électronique

Olivier Rey, « PERRENOUD Philippe. *Quand l'école prétend préparer à la vie... Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 179 | Avril-Juin 2012, mis en ligne le 30 novembre 2012, consulté le 07 décembre 2012. URL : <http://rfp.revues.org/3731>

Éditeur : ENS Editions

<http://rfp.revues.org>

<http://www.revues.org>

Document accessible en ligne sur : <http://rfp.revues.org/3731>

Ce document est le fac-similé de l'édition papier.

Cet article a été téléchargé sur le portail Cairn (<http://www.cairn.info>).



Distribution électronique Cairn pour ENS Editions et pour Revues.org (Centre pour l'édition électronique ouverte)


© tous droits réservés



REVUE FRANÇAISE  
DE  
PÉDAGOGIE  
*recherches en éducation*

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE DE LYON  
Institut français de l'Éducation

REVUE FRANÇAISE  
DE  
PÉDAGOGIE  
*recherches en éducation*



*Toute culture véritable est  
prospective. Elle n'est point  
la stérile évocation  
des choses mortes, mais  
la découverte d'un élan  
créateur qui se transmet  
à travers les générations  
et qui, à la fois réchauffe  
et éclaire. C'est ce feu,  
d'abord, que l'Éducation  
doit entretenir.*

**Gaston Berger**

« L'Homme moderne  
et son éducation »

Vous pouvez adresser vos réactions, propositions, interventions diverses  
aux rédacteurs en chef par courriel à l'adresse suivante :  
revue.rfp@ens-lyon.fr

Cet espace de dialogue permet d'informer la rédaction des attentes  
et des vœux du lectorat de la *Revue française de pédagogie*.

Une note aux auteurs, comportant les orientations éditoriales, les consignes bibliographiques  
et typographiques ainsi que les conditions de soumission est disponible  
au format PDF sur Internet à l'adresse suivante :

<[www.ife.ens-lyon.fr/editions/revues/revue-francaise-de-pedagogie/consignes-aux-auteurs](http://www.ife.ens-lyon.fr/editions/revues/revue-francaise-de-pedagogie/consignes-aux-auteurs)>  
ou par courriel sur simple demande à l'adresse suivante : revue.rfp@ens-lyon.fr

Les articles de la *Revue française de pédagogie* sont désormais  
indexés à l'aide du *Thésaurus européen des systèmes éducatifs* (TESE), version 2009.

La *Revue française de pédagogie* est référencée dans la base de données FRANCIS  
produite par l'Institut de l'information scientifique et technique (INIST-CNRS)  
et sa collection est mise à disposition sur le portail Persée pour les numéros antérieurs à 2005  
(<[www.persee.fr/web/revues/home/prescript/revue/rfp](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/revue/rfp)>) ainsi que sur la plateforme revues.org  
(<<http://rfp.revues.org>>). La plateforme cairn.info permet également l'achat des articles récents (*pay-per-view*)  
et un abonnement à la revue dans le cadre d'un bouquet général ou thématique.  
Enfin, la collection de la *Revue française de pédagogie* est disponible sur le portail américain JSTOR  
(<[www.jstor.org/action/showPublication?journalCode=revufrapeda](http://www.jstor.org/action/showPublication?journalCode=revufrapeda)>).

© École normale supérieure de Lyon, 2012 (tous droits réservés)

ISBN 978-2-84788-379-4

#### **ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE DE LYON**

##### **Service Éditions • *Revue française de pédagogie***

Bâtiment Ferdinand-Buisson • 15, parvis René-Descartes • BP 7000 • 69342 LYON CEDEX 07

Tél. +33 (0)4 26 73 11 91 • Fax +33 (0)4 26 73 12 68

Rédaction de la revue : tél. +33 (0)4 26 73 12 04 • [revue.rfp@ens-lyon.fr](mailto:revue.rfp@ens-lyon.fr)

Page Internet de la revue : <[www.ife.ens-lyon.fr/editions/rfp](http://www.ife.ens-lyon.fr/editions/rfp)>

**VARIA**

- Martine Court & Gaële Henri-Panabière – *La socialisation culturelle au sein de la famille : le rôle des frères et sœurs* p. 5
- Séverine Depoilly – *Des filles conformistes ? Des garçons déviants ? Manières d'être et de faire des élèves de milieux populaires* p. 17
- Dominique Lafontaine, Vincent Dupriez, Maud Van Campenhoudt & Catherine Vermandele – *Le succès des « héritières » : effet conjugué du genre et du niveau d'études des parents sur la réussite à l'université* p. 29
- Filippo Pirone & Patrick Rayou – *Nouveaux internes, anciens décrocheurs : de l'évolution de la forme scolaire* p. 49
- Philippe Tremblay – *Évaluation comparée de deux dispositifs scolaires destinés à des élèves ayant des troubles d'apprentissage* p. 63
- Christine Berzin – *Tutorat entre pairs et théorie implicite d'enseignement* p. 73

**ÉTUDE**

- Jean-Luc Rinaudo & Georges-Louis Baron – *Les qualifiés de la section des sciences de l'éducation du Conseil national des universités de 2000 à 2009* p. 83

**NOTE DE SYNTHÈSE**

- Jean-Louis Berger & Fredi Büchel – *Métacognition et croyances motivationnelles : un mariage de raison* p. 95

**NOTES CRITIQUES**

- Barrère Anne – *L'éducation buissonnière. Quand les adolescents se forment par eux-mêmes* (Alain Marchive) p. 129
- Lignier Wilfried – *La petite noblesse de l'intelligence. Une sociologie des enfants surdoués* (Jean-Yves Rochex) p. 130
- Loeffel Laurence – *École, morale laïque et citoyenneté aujourd'hui* (Laurence Cornu) p. 134
- Normand Romuald – *Gouverner la réussite scolaire. Une arithmétique politique des inégalités* (Éric Mangez) p. 136
- Pastré Pierre – *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes* (Isabelle Vinatier) p. 138
- Perrenoud Philippe – *Quand l'école prétend préparer à la vie... Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?* (Olivier Rey) p. 141
- Rochex Jean-Yves & Crinon Jacques – *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement* (Stanislas Morel) p. 143

**LA REVUE A REÇU**

p. 145

<b>ABSTRACTS</b> (traduction de Thierry Bessy)	p. 147
<b>RESÚMENES</b> (traduction de Jean Casenave)	p. 150
<b>ZUSAMMENFASSUNGEN</b> (traduction de Roland Boichon)	p. 153

### Hommage à Georges Snyders (1917-2011)

Dans l'histoire des sciences de l'éducation, Georges Snyders, décédé le 27 septembre 2011, occupe une place importante et originale. Il fait partie des tout premiers qui ont contribué à la construction de ce champ de recherche et de formation à la fin des années soixante, en étant nommé à la Sorbonne dans la faculté des lettres en 1967 comme philosophe de l'éducation (poste devenu ensuite partie intégrante de l'université Paris-Descartes). Élève de l'École normale supérieure de la rue d'Ulm en 1937, il est empêché par la guerre et le régime collaborateur de Pétain de poursuivre ses études. Il est arrêté à Lyon, victime des persécutions antisémites, et déporté à Auschwitz dont il ne témoignera discrètement que bien longtemps plus tard, malgré le poids exercé par cette épreuve radicale, par exemple sur son engagement politique ultérieur au parti communiste. Après-guerre, il passe l'agrégation de philosophie, enseigne la philosophie en khâgne à Marseille, à la faculté de lettres de Lyon, à nouveau dans une khâgne à Lille, puis la psychologie à la faculté des lettres de Nancy. C'est la pédagogie qui va ensuite dominer sa réflexion et marquer sa spécificité. Sa thèse principale porte sur *La pédagogie en France aux XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles* (publiée aux PUF en 1964) et sa thèse complémentaire sur le goût musical (publiée à Nancy en 1963).

Ces premières publications dessinaient déjà les dimensions essentielles de ses œuvres ultérieures : le progrès pédagogique doit s'accomplir dans la confrontation et la synthèse de tendances à la fois anciennes et nouvelles et, dans ses dernières réflexions, il témoignait toujours de ce souci de dépassement vers une pédagogie progressiste qu'il voulait construire en lien étroit avec les luttes sociales contemporaines. C'est dire aussi que, dans ses nombreuses publications, il cherchait à définir des orientations pédagogiques qui ne se limiteraient pas à la relation maître-élève, mais où les contenus d'enseignement auraient une place centrale. Pourtant, malgré les apparences de certitudes et ses affirmations réitérées en faveur du marxisme, il demeurait hanté par des interrogations fondamentales et sans doute universelles : comment aimer ses enfants, car ce « n'est pas facile » ? Comment faire accéder les jeunes à des « cultures élaborées », à partir de leurs propres intérêts spontanés et immédiats, ou encore, comme il le formulait avec quelque malice, comment passer de Sylvie Vartan à Victor Hugo ? Une autre forte spécificité résidait dans sa recherche d'une école, voire d'une université, où apprendre serait une joie, non une joie quelconque et superficielle, mais une « joie culturelle ». Cette recherche poursuivie sans relâche jusqu'au bout était marquée par la passion du dialogue. Une passion de philosophe sans doute, avec ce souci d'ouverture aux autres disciplines et de débat avec elles, mais aussi et surtout, passion d'un homme engagé profondément dans l'échange avec l'autre.

Éric Plaisance  
Université Paris-Descartes

Régine Sirota  
Université Paris-Descartes

*tiques, activités, développement*. Toulouse : Octarès, p. 11-29.

REY B. (2007). « Pourquoi l'école s'obstine-t-elle à vouloir faire acquérir des savoirs ? » In M. Durand & M. Fabre (dir.), *Les situations de formation entre savoirs, problèmes et activités*. Paris : L'Harmattan, p. 171-190.

THEUREAU J. (1992). *Le cours d'action. Analyse sémiologique*. Berne : Peter Lang.

VERGNAUD G. (1992). « Qu'est-ce que la didactique ? » *Éducation permanente*, n° 111, p. 19-31.

VINATIER I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

VYGOTSKI L. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Messidor et Éd. sociales.

---

PERRENOUD Philippe. *Quand l'école prétend préparer à la vie... Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?* Issy-les-Moulineaux : ESF, 2011, 221 p.

L'auteur est communément considéré comme un des théoriciens des compétences à l'école, ayant développé des travaux sur cette question dès les années quatre-vingt-dix (Perrenoud, 1997). Depuis, l'expression de « compétences » a été mise au cœur de nombreuses réformes éducatives en Belgique (dans la Communauté française), au Québec, dans certains cantons suisses et bien évidemment en France avec le socle commun de connaissances et de compétences. Ainsi intégrée dans les politiques publiques, l'idée de compétences est devenue un objet de débats et de polémiques où l'on ne distingue pas toujours ce qui relève de l'argumentation pédagogique, didactique ou politique. Au sein même de la communauté scientifique francophone, on critique régulièrement la confusion qui caractériserait la notion de compétence, quand elle n'est pas condamnée par les réformes qui s'en réclament. Il était donc intéressant de lire ce que Philippe Perrenoud pouvait en dire à la lumière des développements actuels.

Sans éluder complètement la question, l'auteur ne traite pas frontalement la question des réformes récentes, qu'il juge généralement d'une trop grande faiblesse conceptuelle pour être considérées comme des programmes basés sur les compétences. S'il se réfère fréquemment au socle commun français, c'est le plus souvent pour souligner la distance importante entre ce dernier et un curriculum réellement construit pour développer des compétences dans le cadre de la scolarité obligatoire (ou de l'éducation « fondamentale »). En fait, et c'est là l'objectif premier de l'ouvrage que souligne son titre, l'auteur entend interpellier d'abord sur les finalités de l'école et proposer, par conséquent, une méthodologie pour mener des réformes curriculaires : que doit-on enseigner ? Comment le déterminer ? En fonction de

quels principes ? Même si des questions relevant des activités scolaires peuvent y être abordées, le lecteur ne doit pas s'attendre à y trouver de réflexions approfondies ou inédites sur ce que signifie un « apprentissage » ou une « évaluation » des compétences dans la classe en contraste avec d'autres pratiques pédagogiques. C'est la détermination des contenus de l'enseignement plus que leur mode d'enseignement qui est ici au cœur de la réflexion.

L'idée centrale qui parcourt le livre peut se résumer à un constat et à une proposition. Le constat : les connaissances scolaires n'ont pas été choisies pour « préparer à la vie » mais pour préparer à la poursuite d'études supérieures au delà de la scolarité obligatoire. La proposition : les contenus d'enseignement devraient être définis en référence à des pratiques sociales cruciales pour la vie de la majorité des citoyens plutôt qu'en reprenant des savoirs prédéterminés.

L'ouvrage est divisé en trois parties de nature assez différente. La première partie, consacrée à une définition des compétences, apparaîtra sans doute la plus familière au lecteur habitué aux travaux de recherche en éducation. Elle vise à dissiper un certain nombre de malentendus et à écarter quelques confusions conceptuelles. Philippe Perrenoud remet par exemple un peu de clarté dans les écheveaux qui opposent ou relient certains termes récurrents quand on parle de compétences, tels que compétences et disciplines, compétences et habiletés, compétences transversales, compétences et objectifs, compétences et constructivisme. Il s'emploie à remettre en cause l'idée d'une opposition entre connaissances et compétences, en soulignant que les premières sont des ressources essentielles que ces dernières doivent mobiliser, mais sans faire l'impasse sur le fait qu'un entraînement sérieux au transfert et à la mobilisation des connaissances conduit nécessairement à « faire le deuil d'une partie des connaissances qui figuraient au programme lorsqu'il n'était pas nécessaire d'exercer leur mise en synergie » (p. 62). Une fois ces précisions théoriques exposées, l'auteur les confronte aux « compétences » listées dans certains pays et au niveau européen (compétences-clés), pour mieux montrer comment l'absence de définitions de familles de situation liées aux compétences « institutionnelles » contrarie une traduction opérationnelle pour l'enseignement. Les compétences restent en effet parfois, comme dans le socle commun, à un niveau d'abstraction trop large ou « collent » aux contenus disciplinaires, comme en Belgique francophone mais, dans les deux cas, ont tendance à simplement reformuler ce que l'école enseigne depuis longtemps et ne permettent pas aux éducateurs de construire un pont entre les pratiques scolaires et les pratiques « de la vie ».

La deuxième partie est très ambitieuse, peut-être trop, car elle vise à faire l'inventaire des disciplines existantes ou

des « éducations » (qu'on appelle aussi souvent « éducation à... ») susceptibles d'être présentes dans un curriculum, pour examiner dans quelle mesure elles permettent de préparer à la vie et sont intégrées ou non dans les programmes scolaires actuels. Il fait peu de doute que les spécialistes de telle ou telle discipline trouveront matière à s'étonner de la présentation parfois un peu rapide de leur champ, ou que d'autres s'indigneront qu'on classe par exemple l'éducation physique dans les « éducations » plutôt que dans les « disciplines installées sur un champ de savoir ». L'argument essentiel de cette partie réside néanmoins dans le recensement d'un certain nombre de disciplines, majoritairement dans le champ des sciences sociales, dont l'auteur observe de façon plutôt convaincante que leur absence ou leur faible présence dans les programmes de la scolarité obligatoire tranche avec leur importance dans la vie collective actuelle : psychologie, sociologie, sciences politiques, sciences économiques, droit, urbanisme... Alors que l'on reproche parfois aux compétences d'être liées à une approche « utilitariste » de l'éducation, opposée à un modèle plus élevé de la connaissance réflexive voire critique sur le monde, Perrenoud montre que sur des sujets essentiels pour l'émancipation du citoyen, les curriculums traditionnels se préoccupent finalement bien peu d'armer les jeunes adultes. Comment dès lors faire place à ces autres champs de connaissances ? Sachant que la quantité d'enseignement qu'on peut dispenser n'est pas infinie, l'auteur reconnaît immédiatement la difficulté consistant à ménager une place à ces nouvelles disciplines, gagée sur la réduction des dotations horaires des disciplines existantes !

Les difficultés prévisibles pour une telle réforme nourrissent d'ailleurs la troisième partie de l'ouvrage, plus courte et parfois relativement pessimiste. Ici, Philippe Perrenoud présente une méthodologie pour penser de vrais changements curriculaires, tout en soulignant que des intérêts aussi divers que nombreux se dresseront pour défendre aussi bien les territoires disciplinaires existants que la logique même d'une école méritocratique organisée pour la reproduction des élites plutôt que pour la préparation du plus grand nombre à la vie. Parmi les obstacles envisagés, il considère que l'entrée par les situations et le développement des compétences devrait concerner en priorité la fin de la scolarité, donc l'enseignement secondaire, où les jeunes sont les plus proches de la vie adulte, alors que l'enseignement primaire devrait être plutôt consacré à des apprentissages fondamentaux. Or, l'enseignement disciplinaire est paradoxalement le plus traditionnel dans les lycées et les « petits lycées » que constituent les collèges, pendant que l'approche par compétences est plus souvent expérimentée durant les premières années de la scolarité ! Il plaide, ceci dit, pour la mise en place de grandes enquêtes et d'observatoires à large échelle des pratiques sociales, visant à identifier les problèmes et situations auxquels sera confrontée la grande

majorité des jeunes adultes, afin d'en déduire une liste sélective de compétences et de ressources devant présider à la reconstruction du curriculum.

Perrenoud lui-même se permet d'avancer à titre d'exemple une liste de compétences indispensables que l'école devrait développer, comprenant par exemple le fait de savoir se défendre contre les dépendances (alcool, drogues, technologies, croyances, publicité...), savoir défendre ses droits (travail, harcèlement, discrimination), savoir trouver sa place dans une action collective (négocier des compromis, savoir se faire entendre...), etc. La tâche proposée peut paraître immense, parfois utopique, voire peu crédible au regard des modes existants de fabrication des contenus scolaires. Elle semble se justifier par l'idée qu'une société démocratique ne pourrait laisser ses jeunes quitter la scolarité obligatoire sans leur donner les moyens de construire et développer des compétences dans un certain nombre de domaines critiques pour leur vie personnelle, professionnelle et citoyenne. Pour l'auteur, cela reviendrait sinon à laisser au milieu social et familial d'origine le soin de préparer les jeunes à la vie, pendant que l'école préparerait uniquement à la poursuite d'études... alors même que la vie dans les sociétés modernes exige des compétences qui peuvent difficilement s'acquérir hors de l'école. On redoublerait ainsi les inégalités sociales et scolaires traditionnelles pour les jeunes qui n'ont pas accès aux niveaux les plus élevés de l'enseignement, au-delà de la scolarité obligatoire.

Une autre approche pourrait aussi consister à estimer qu'il est possible d'élargir la réussite scolaire au plus grand nombre ou, autrement dit, de permettre une démocratisation des savoirs qui permettrait à tous de disposer des moyens de construire leurs compétences par la suite. La grande question finalement pourrait être de savoir si l'on estime que les contenus de l'enseignement actuel posent problème uniquement car ils sont plus ou moins « réservés » à une partie des élèves (provenant essentiellement des classes sociales favorisées), ou s'ils posent problème aussi parce qu'ils préparent principalement à leur propre reproduction, sans tenir grand compte du reste de la société. Les contenus scolaires méritent-ils d'être interrogés uniquement car ils sont socialement ségrégatifs ou aussi parce qu'ils sont articulés autour d'une vision limitée et dépassée des savoirs académiques ? On peut également être plus ou moins convaincu par la plaidoirie de l'auteur pour des contenus pilotés par les situations de la vie réelle.

Des philosophes, à l'image d'Habermas (1973), ont développé une conception de l'école dans laquelle la poursuite de la connaissance pour la connaissance fournit un modèle de vie suffisant, sans qu'il soit nécessaire d'asseoir la légitimité de l'école sur une fonction de préparation à la vie « en dehors » de l'école, ni d'aligner les contenus scolaires



sur le cours d'une société qui est loin de représenter un idéal dans son état présent.

L'ouvrage permet en tout état de cause de pointer la faible réflexion sur la définition des contenus d'enseignement en France. La recherche en éducation francophone, en général, a peu de travaux qui mettent en leur centre la question des réformes curriculaires, et ce n'est que depuis la fin du siècle dernier que la sociologie anglaise du curriculum, par exemple, commence à être connue et discutée. À l'heure où se pose sérieusement la question de savoir aussi bien qui doit décider des programmes d'enseignement que celle de savoir sur quels principes les appuyer, le livre de Philippe Perrenoud apporte une contribution stimulante.

Olivier Rey

ENS de Lyon, Institut français de l'Éducation

### BIBLIOGRAPHIE

HABERMAS J. (1973). *La technique et la science comme idéologie*. Paris : Gallimard.

PERRENOUD P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

---

ROCHEX Jean-Yves & CRINON Jacques (dir.). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2011, 214 p.

Issu des travaux réalisés dans le cadre du réseau de recherche RESEIDA<sup>1</sup>, cet ouvrage collectif, dirigé par Rochex et Crinon, prend pour objet la construction des inégalités scolaires dans le cadre des situations d'enseignement-apprentissage. Il s'inscrit dans un courant de recherche impulsé en France par les chercheurs du laboratoire CIRCEFT-ESCOL, mais aussi par bien d'autres, dont l'objectif est, pour reprendre le titre d'un colloque qui se tiendra à Lausanne en septembre 2012, la transgression des frontières entre sociologie et didactiques. Si ce genre d'approches suscite actuellement autant d'intérêt, c'est qu'il semble à même de dépasser certains clivages théoriques et méthodologiques qui structurent, cloisonnent et parfois entravent les recherches en sciences de l'éducation, en particulier sur la question des inégalités scolaires. S'appuyant principalement sur des observations longitudinales réalisées entre 2004 et 2006 – la plupart filmées – dans des classes de grande section de maternelle (dont le suivi continue en CP) et de CM2, l'ouvrage est divisé en quatre parties et s'achève sur une conclusion particulièrement dense de Rochex. On présentera ici les principaux mouvements

du livre, sans prétendre restituer la complexité et la richesse des onze contributions qu'il rassemble.

Les deux premières parties de cet ouvrage explorent la genèse des inégalités dans les pratiques d'enseignement à travers des processus de différenciation « passive ». L'absence de traitement différencié des élèves dans les situations pédagogiques et, plus spécifiquement, le peu d'attention prêtée à l'inégale distribution des capacités sociocognitives (partie 1) ou socio-langagières (partie 2) nécessaires pour identifier et élaborer les savoirs scolaires visés par les tâches proposées conduisent à des malentendus cognitifs qui favorisent les élèves ayant acquis, le plus souvent en dehors de l'école, les ressources nécessaires à la décontextualisation des connaissances et à leur institutionnalisation en savoirs mémorisables et transposables. Ainsi l'absence de verbalisation des enjeux cognitifs associés à une activité de « mots croisés » en CP constitue-t-elle un obstacle aux apprentissages attendus, en particulier à ceux, aujourd'hui fondamentaux, qui permettent la maîtrise d'une « littératie étendue » (désignant selon Bautier « les possibilités intellectuelles développées par l'usage heuristique de l'écrit », p. 159). Les élèves en capacité d'effectuer le « saut cognitif » entre la tâche proposée et les savoirs en jeu tirent davantage profit de l'exercice que les élèves les plus faibles de ce point de vue, qui ne perçoivent souvent que le caractère ludique et « ascolaire » de l'activité, et focalisent leur attention sur les tâches matérielles (découpage ou collage).

La troisième partie met en lumière un deuxième type de processus de différenciation, cette fois « active », lié à la prise en compte par les enseignants des différences, réelles ou supposées, de leurs élèves. L'adaptation des tâches, des supports et des modes de travail (à travers, par exemple, la mise en place d'« ateliers » par niveau au sein de la classe), l'établissement de contrats didactiques différenciés modulant les exigences et, enfin, le recours à des « modes de cadrage » de l'activité plus ou moins souples en fonction des élèves, tendent, à l'insu des enseignants, à renforcer les inégalités en conduisant les élèves d'une même classe à fréquenter « des univers de travail et de savoir différenciés, et inégalement productifs en termes d'activité intellectuelle et d'apprentissage potentiels » (p. 178). De ce fait, les évaluations satisfaisantes au cours des premières années de la scolarité peuvent s'avérer trompeuses car elles ne correspondent pas nécessairement à de réels apprentissages, les décalages se donnant à voir ultérieurement, notamment lors des changements de cycles. Par ailleurs, surtout dans les contextes marqués par la présence importante d'enfants issus des classes populaires précarisées, l'attention des enseignants se focalise non pas tant sur les différences d'apprentissage que sur celles relatives au comportement (attitude en classe,