



Recherches en Éducation

N°25 - Mars 2016

**Les élèves face aux outils pédagogiques :
quels risques d'inégalités ?**

Numéro coordonné par
Stéphane BONNÉRY, Jacques CRINON & Germain SIMONS

Les élèves face aux outils pédagogiques : quels risques d'inégalités ?

Coordonné par Stéphane Bonnéry,
Jacques Crinon et Germain Simons

- STÉPHANE BONNÉRY, JACQUES CRINON & GERMAIN SIMONS 3
Edito - Les élèves face aux outils pédagogiques :
quels risques d'inégalités ?
- ÉLIANE PAUTAL 12
Usages différenciés de documents pédagogiques
en sciences : études de quelques raisons
- PATRICIA RICHARD-PRINCIPALLI & MARIE-FRANÇOISE FRADET 24
Le composite dans les albums de littérature de jeunesse
et ses effets différenciateurs : un exemple en cycle 2
- CATHERINE DELARUE-BRETON & JACQUES CRINON 34
Circulation, déambulation et textes hétérogènes
- ARIANE RICHARD-BOSSEZ 46
La fiche à l'école maternelle : un objet littéraire paradoxal
- HÉLOÏSE DURLER 57
L'autonomie de l'élève et ses supports pédagogiques
- CATHERINE BOYER, CORA COHEN-AZRIA & ABDELKARIM ZAÏD 68
Le Carnet d'expériences et d'observations au cycle 2 :
un outil d'apprentissage scientifique pour l'élève ?
- STÉPHANE VAQUERO 82
Raconter le travail scolaire. Effets cognitifs et sociaux de
la tenue du carnet de bord de Travaux Personnels Encadrés
- SÉVERINE DE CROIX & JESSICA PENNEMAN 93
Lire un dossier de documents à visée informative et y circuler :
un « objet enseignable » au début du secondaire ?
- GERMAIN SIMONS, DANIEL DELBRASSINE & FLORENCE VAN HOOF 106
Risques d'inégalités des apprentissages liés à certaines
caractéristiques des manuels contemporains de langues
modernes en Belgique francophone

Recherches en Éducation

N°25 - Mars 2016

Varia

- SYLVIANE BLANC-MAXIMIN 120
L'éducation au patrimoine à l'école primaire :
une éducation citoyenne ?
- GILBERT DAOUAGA SAMARI 134
La législation en faveur de l'enseignement des
Langues et Cultures Nationales au Cameroun :
mesure d'audience dans l'Adamaoua et
implications glottopolitiques
- ALAIN GARCIA 146
Mots scolaires et modèle éducatif
- CLAIRE BONNARD, JULIEN CALMAND & JEAN-FRANÇOIS GIRET 157
Devenir chercheur ou enseignant chercheur :
le goût pour la recherche des doctorants
à l'épreuve du marché du travail
- ÉMILIE OSMONT 174
Liberté, éducation et pouvoir. Lecture non-directive
à partir des travaux de Daniel Hameline

Les élèves face aux outils pédagogiques : quels risques d'inégalités ?

Stéphane Bonnéry, Jacques Crinon & Germain Simons

Édito

Les outils pédagogiques mis à la disposition des élèves comme supports de leur activité d'apprentissage et à la disposition des professeurs comme auxiliaires de leur enseignement sont multiples. Supports privilégiés des moments collectifs (le tableau noir, le tableau numérique interactif - TNI) ou du travail individuel (les fiches), dépositaires des savoirs de référence (dictionnaires, encyclopédies, atlas, mémentos...), traces des démarches ou des connaissances construites (affichages), ou tout cela à la fois (manuels, cahiers, classeurs...). Certains outils sollicitent les élèves en tant que lecteurs (les manuels, livres, albums, « documents authentiques », documents numériques...) : les élèves ont à lire pour apprendre, prélever des informations, les mettre en cohérence, les relier à des connaissances antérieures, comprendre des consignes... D'autres outils sont des supports d'écriture (cahiers classeurs, fiches¹, « consommables »...). Mais, dans tous les cas, ces outils « cadrent » l'activité de l'élève, au sens de Bernstein : ils contribuent à réguler et à orienter celle-ci, tout autant que l'action directe des professeurs (Bonnéry, 2015).

Ces supports pédagogiques sont spécifiques aux disciplines ; le manuel scolaire n'est-il pas d'abord défini par rapport aux connaissances exigées par les disciplines de pensée, et par les programmes scolaires qui les encadrent dans nombre de pays (Choppin, 1994) ? Les démarches, les ressources et les savoirs proposés par un manuel de sciences ne sont pas celles d'un manuel de littérature. Les outils peuvent même, comme l'illustrent certains articles du présent dossier, viser des activités et des dispositifs didactiques précis : la Main à la pâte et ses « carnets d'expériences », les Travaux personnels encadrés (TPE) avec les « carnets de bord ». Lorsque, comme dans ce dernier cas, le dispositif déborde les frontières d'une discipline, le caractère disciplinaire de l'outil s'efface. Cette dilution des frontières et des repères disciplinaires fait partie des évolutions récentes des supports, notamment avec l'introduction des « éducations à ».

Au-delà des spécificités des disciplines et des dispositifs, soulignons cependant un autre point commun fondamental : les outils ne sont outils cognitifs (ou instruments), susceptibles de médier l'action des élèves sur leur environnement d'apprentissage, que dans la mesure où ceux-ci s'en approprient les « schèmes d'utilisation » (Rabardel, 1995).

La manière dont les élèves s'approprient et utilisent les supports d'apprentissage – la « spirale instrumentale » qu'évoque Alcorta (1998) dans un autre contexte – sera donc l'un des fils rouges

¹ Les fiches, ainsi que les cahiers d'exercices et fichiers « consommables » proposés par les éditeurs scolaires ont de ce point de vue une position intermédiaire, puisqu'elles appellent aussi bien la production que la lecture.

de ce dossier. Les compétences des élèves à utiliser ces outils relèvent de ce que nous appellerons la littératie scolaire (Bautier, 2015). Dans le sillage des *New Literacy Studies* (Fraenkel & Mbodj, 2010), nous pensons en effet que le concept de littératie (le savoir lire-écrire) gagne à être spécifié par rapport aux contextes où il s'exerce et qu'il faut plutôt parler de littératies, au pluriel (Marin & Morin, 2015). Dans le contexte scolaire, le maniement du langage, et notamment du langage écrit, est ainsi lié étroitement à des formes de raisonnement propres à la culture écrite savante : prise de distance par rapport à l'objet et au langage lui-même, retour itératif sur les textes, mise en rapport des textes et documents, attention à la matérialité linguistique des textes (Bautier, 2010). Elle va donc également de pair avec une familiarité vis-à-vis des genres discursifs et textuels présents à l'école, et notamment des outils d'apprentissage qui nous préoccupent ici.

Ainsi s'intéresser à la manière dont les élèves parviennent – avec plus ou moins de succès – à utiliser des outils d'apprentissage conduit à s'intéresser, dans un même mouvement, aux caractéristiques des instruments utilisés aujourd'hui dans les classes.

En ce qui concerne les supports d'*écriture*, trois faits majeurs peuvent être relevés.

D'abord, les instruments proposés aujourd'hui à un même élève sont multiples, très tôt dans la scolarité. Au traditionnel « cahier du jour » de l'école élémentaire, tantôt unique et tantôt assorti du cahier de brouillon ou d'essai, qui épousait la temporalité du cours de la classe, les enseignants préfèrent souvent une pluralité de cahiers et/ou de classeurs, renvoyant à la constitution précoce de catégories dans le champ des savoirs (Chartier & Renard, 2000) et à des usages particuliers : ainsi par exemple, ici même dans ce numéro, le cahier d'expériences ou le carnet de bord, ou encore le « journal des apprentissages », consacré au bilan de ce qui a été appris au cours d'une journée de classe et à la construction de la signification des tâches scolaires (Crinon, 2002 ; Scheepers & Crinon, 2015).

Ensuite, certains de ces outils, notamment ceux qui sont étudiés dans ce numéro, répondent, au moins dans leur esprit initial, à un mouvement d'idées en faveur d'une écriture réflexive pour apprendre dans les différentes disciplines (Chabanne & Bucheton, 2002), avec ce qu'elle est censée apporter en matière d'aide à la construction des connaissances et des significations et d'objectivation des processus et des savoirs.

Enfin la pratique des fiches semble particulièrement répandue, permise par la généralisation des machines de reproduction (imprimantes, photocopieuses) et considérée comme un moyen pratique de répondre à l'injonction institutionnelle de pédagogie différenciée. Ainsi Joigneaux (2015a et b) a analysé le recours aux fiches à l'école maternelle. Dans le cadre d'une enquête concernant 131 classes de cours préparatoire situées dans plusieurs régions françaises, Crinon, Leclaire-Halté et Viriot-Goeldel (2015) indiquent que les fiches sont les supports le plus fréquemment utilisés².

Du côté des supports à *lire*, plusieurs évolutions ont été constatées par les chercheurs (pour une synthèse, voir Bautier, Bonnéry & Kakpo, 2015). Les manuels scolaires ne se présentent plus comme l'exposé linéaire de contenus de savoirs, mais organisent, sur l'espace de doubles pages, des images et des blocs de textes à la forme, au statut et au but différents : documents d'archives, consignes de recherche, lexiques, schémas, tableaux, graphiques, photos, reproductions d'œuvres d'art, résumés à retenir... Le savoir, pour l'essentiel, n'est pas formulé dans un texte prêt à être mémorisé, mais il est à construire en le formulant, en s'appuyant sur des unités d'information qui ne présentent pas toujours de lien explicite entre elles et dont les codes sémiotiques sont disparates (Niclot, 2009 ; Verdelhan-Bourgade, 2002 ; Vignier, 1997).

Un autre constat concerne la complexification des œuvres de littérature de jeunesse offertes à la lecture à l'école primaire, avec des albums où les images disent souvent autre chose que le texte, dont l'interprétation est ouverte et où abondent les pièges tendus au lecteur, les jeux sur

² Elles le sont dans toutes les classes observées, pour une durée moyenne de 111 minutes par semaine, contre par exemple 65 minutes pour les cahiers (utilisés également dans toutes les classes) et 23 minutes pour le manuel (mais qui n'est utilisé que dans 72 classes sur 131).

l'énonciation, les références culturelles (Bonnéry, 2010, 2012 ; Canut & Leclaire-Halté, 2009 ; Leclaire-Halté & Rondelli, 2015 ; Viriot-Goeldel & Crinon, 2014).

La notion de « textes composites » fédère ces constats (Bautier, Crinon, Delarue-Breton & Marin, 2012). Manuels contemporains, albums de jeunesse, documents élaborés par les enseignants pour leurs élèves, documents numériques³... possèdent pour la plupart un ensemble de caractéristiques communes.

- Ils sont discontinus, fragmentés, multiplient les liens à construire par le lecteur-utilisateur entre les fragments ou les informations, à l'intérieur et à l'extérieur du document ou de l'œuvre.
- Ils sont hétérogènes du point de vue des codes sémiotiques à mobiliser pour leur donner signification : ceux du langage naturel, de l'image fixe, du tableau, du schéma, de la carte, etc., ainsi que des éléments qui aident à mettre différentes sources d'information en rapport (titres, légendes, contigüité, mots-clés...).
- Ils sont hétérogènes du point de vue de leur énonciation, juxtaposant des discours qui ne sont pas tenus par le même énonciateur et ne relèvent pas du même point de vue (aux différents sens de ce terme). Dans le récit, les ruptures de registre et le rôle des paroles de personnages dans la construction du sens peuvent se révéler problématiques.

Ainsi, plus encore qu'avec des textes linéaires traditionnels, les élèves, face aux textes composites, ont à construire une cohérence qui n'est pas donnée explicitement par cette hétérogénéité et cette discontinuité, cette articulation à produire étant censée leur permettre d'accéder à un niveau de réflexion supérieur sur les objets de savoir.

Cependant tous les élèves n'y parviennent pas également, selon les dispositions langagières, cognitives, sémiotiques et culturelles et les connaissances littératiées qu'ils ont acquises tant dans leur famille qu'au cours de leur scolarité antérieure. La difficulté scolaire, si elle se manifeste comme une incapacité individuelle à apprendre, s'explique souvent par une faible acculturation aux modes de raisonnement propres à la littératie scolaire et concerne en premier lieu les enfants issus des familles populaires. Bautier (2015), s'appuyant sur les travaux de Bernstein, oppose deux types de régulations langagières et d'utilisation du langage, parties prenantes de formes différentes de relations sociales et de socialisation ; elles aboutissent à des dispositions à construire des significations particularistes ou au contraire universalistes. « *Les jeunes qui ne sont pas de plain-pied avec les attendus implicites de l'école construisent des significations particularistes au plus près des contextes qui les suscitent, y compris en mobilisant non le texte et ses caractéristiques, mais leurs expériences ou connaissances de la vie non scolaire [...]. Tandis que les autres élèves élaborent des significations universalistes (génériques), détachées des contextes, s'autorisant à aller au-delà des documents et des situations proposées et à s'intéresser aux phénomènes eux-mêmes, aux processus issus de ces relations, autre forme de personnalisation et de mobilisation personnelle sans doute, mais celle-ci permettant les apprentissages* » (Bautier, 2015, p.18). Cette même aptitude à jouer avec les registres cognitif, culturel, symbolique et scolaire est aussi ce qu'on retrouve chez les élèves de quinze ans qui réussissent le mieux les épreuves d'évaluation du PISA (Bautier, Crinon, Rayou & Rochex, 2006).

L'examen de plusieurs supports différents, proposé dans une publication récente (Bonnéry, Crinon & Simons, 2015), confirme ces analyses et montre qu'ils s'adressent à des utilisateurs supposés familiers avec un univers de référence socialement typé, qui possèdent des dispositions littératiées ainsi que cette capacité à tisser le registre de l'expérience et celui du savoir décontextualisé. Ces études montrent aussi que les difficultés sélectives que provoquent les supports peuvent passer inaperçues chez les enseignants qui les proposent ou les élaborent, tant pour eux ces outils vont de soi.

³ Les documents numériques ont en outre le plus souvent la particularité (et la difficulté supplémentaire) de devoir être trouvés et évalués par les utilisateurs au cours d'une activité de recherche sur Internet (Rouet & Coutelet, 2008).

Dès lors, et c'est ce qu'explore ce dossier de *Recherches en Éducation*, il importe de décrire plus précisément encore ce que font les élèves avec les outils et la manière différenciée dont ils s'en emparent pour apprendre ou pour construire leur rapport aux apprentissages et aux activités scolaires.

À côté des articles consacrés à l'activité des élèves confrontés aux outils, ce dossier a aussi poussé au-delà de l'observation de séance de classes ordinaires, avec une contribution qui présente une démarche pour aider les élèves à s'approprier certains supports (De Croix & Penneman) et une autre centrée sur une analyse de manuels de langue (Simons, Delbrassine & Van Hoof).

Il est à noter que plusieurs thèmes récurrents traversent le numéro, et contribuent en cela à mettre au jour des caractéristiques communes aux différents types de supports.

L'un de ces thèmes est celui de l'autonomie des élèves (Richard-Bossez, Simons et *al.*, Vaquero). C'est un point commun de beaucoup des outils actuels que de vouloir permettre un travail des élèves en autonomie, voire de contribuer à leur faire acquérir une aptitude à se débrouiller par eux-mêmes. Ces évolutions traduisent la pénétration dans l'école de nouveaux modèles sociaux du rapport au politique qui requiert une autocontrainte des sujets sociaux plutôt qu'il n'impose une hétéro-contrainte (Lahire, 1998). Par voie de conséquence, on peut probablement voir ici la traduction d'une certaine forme contemporaine de l'enseignement, où le professeur s'interdit d'apporter directement les savoirs, étant de moins en moins un « fournisseur de solutions » et bien plus souvent « quelqu'un qui pose des questions » ou « un créateur » de situations qui va guider l'élève « à distance » (Bernstein, 1967) : les instruments utilisés prennent le relai du cadrage, ils matérialisent une manière de faire la classe.

La plupart des contributions évoque conjointement la question du « cadrage », concept qui était initialement utilisé pour penser l'action de l'enseignant (Bernstein, 1975), et que les auteurs transposent pour analyser la manière dont les supports guident, contraignent, ou compliquent l'activité des élèves, en particulier en spécifiant les cadrages forts sur des activités précises ou des cadrages faibles laissant une plus grande marge d'action aux élèves. Il en résulte, semble-t-il, que l'autonomie en question est pré-requise bien plus souvent que sa construction par les élèves n'est accompagnée en classe. C'est le cas avec les fiches en maternelle (Richard-Bossez) ou élémentaire (Durler), comme dans les travaux personnels encadrés en lycée (Vaquero). Cette abstention de l'enseignant qui considère les documents comme auto-suffisants et, dans le cas des apprentissages scientifiques (Pautal), n'envoie pas aux élèves « les signes leur permettant d'identifier les manières de parler, faire et penser les sciences » est pointée comme une des raisons de la difficulté de beaucoup d'entre eux à atteindre les objectifs visés.

Ainsi, cette plus grande autonomie, requise par l'école, va de pair avec l'élévation déjà mentionnée des exigences faites aux élèves sur le plan des activités qu'ils doivent conduire pour apprendre. Ce faisant, l'évolution des supports révèle un paradoxe. Ces supports constituent tout à la fois une ouverture de possibilités plus grandes, avec des sollicitations d'activités plus riches et un risque de trop peu accompagner les élèves pour satisfaire aux exigences. Si l'on n'y prend garde, ce qui est un instrument pour les uns risque d'être un obstacle pour les autres (Reuter, 2008). Plusieurs articles de ce numéro (Durler, Richard-Bossez, Vaquero) montrent combien les outils pédagogiques permettent aux élèves les plus familiers de la culture savante (et par conséquent scolaire) de réaliser des tâches bien plus stimulantes qu'autrefois, tout en laissant désarmés bon nombre d'élèves.

Ces résultats conduisent à réinterroger la manière d'envisager les inégalités : il est souvent souligné, à juste titre, que la massification des études longues, et l'unification qui a eu lieu en même temps en France, avaient contribué à confronter à la culture savante, autrefois réservée au second degré, des élèves de tous les milieux sociaux ; mais ce raisonnement présuppose que la culture savante de l'école est restée stable, ce dont on peut douter. Or, tant le contenu (Bonnéry, 2015) que les formes de raisonnement sollicitées par les supports pour accéder aux savoirs ont encore accru l'écart culturel entre l'école et la majorité des enfants. L'étude des supports permet donc de tenir à distance les tentations nostalgiques des outils d'autrefois qui ne

prépareraient pas à poursuivre des études longues dans la scolarité actuelle, de même que les visions enchantées des nouveautés permanentes introduites dans les supports.

Ces différents aspects transversaux aux contributions sont déclinés avec des dimensions plus spécifiques selon les types de supports. Ainsi, la première partie des contributions traite des instruments qui sollicitent exclusivement de l'élève une activité de lecture.

Éliane Pautal analyse d'un point de vue didactique des situations d'enseignement et d'apprentissage du concept de circulation sanguine dans un cours moyen 2 (CM2) ; les séances s'appuient sur un document élaboré par l'enseignant. Pour répondre aux questions proposées par le support, la plupart des élèves procède à la copie d'informations ponctuelles, sans accéder à un savoir explicatif ni à une démarche de questionnement sur les phénomènes. La manière de procéder d'Etie, élève familiarisé avec l'utilisation de documents biologiques et qui « accorde sens et valeur aux savoirs en jeu en lien avec une préoccupation familiale » est très différente et lui a permis de mettre en lien mesures et lecture du document, et finalement de comprendre « que des vaisseaux sanguins ont pour fonction d'apporter de l'énergie au muscle ».

Patricia Richard-Principalli et Marie-Françoise Fradet analysent deux albums narratifs de fiction lus à des élèves de deux classes de cours élémentaire 1 (CE1) de milieux contrastés (Zone d'éducation prioritaire vs centre ville). Bien que la macrostructure et la thématique de ces deux récits soient similaires, le second support – figurant pourtant sur la liste officielle d'œuvres de littérature de jeunesse et jugé « facile » par les experts – se caractérise par un degré plus élevé de composite (pluralité de voix, de situations de double énonciation, hétérogénéité des codes...). Comme le révèlent les rappels de récits réalisés par quatre élèves suite à la lecture des deux albums, la nature composite du second support fait obstacle à la construction de sa signification par les élèves, pourtant considérés comme « les meilleurs » des deux classes par leurs enseignantes. Dès lors, les chercheuses s'interrogent sur les effets différenciateurs des textes littéraires composites sur des apprentis-lecteurs plus faibles et/ou plus éloignés de la littérature scolaire.

Pour leur part, Catherine Delarue-Breton et Jacques Crinon analysent la nature composite de deux supports à destination d'un public de cours préparatoire (CP) (6-7 ans) : l'album et la bande dessinée, et l'usage qui en est fait par deux enseignantes avec des publics contrastés. Paradoxalement, le support le plus complexe sur le plan sémiotique (une BD) est confié aux élèves le plus en difficulté, ce qui conduit à penser que les caractéristiques de ce support et les risques d'inégalités qu'il représente ne sont pas pleinement perçus par les enseignantes. Par ailleurs, l'analyse des interactions entre maître et élèves révèle qu'une des enseignantes semble mieux accompagner les élèves le plus à l'aise, en pratiquant un arbitrage plus ferme dans les interactions langagières, tandis qu'elle a tendance à adopter une position plus incertaine, voire plus en retrait vis-à-vis des élèves les plus fragiles, démarche paradoxale qui est susceptible d'accroître les inégalités entre les apprenants.

Les fiches, dont l'usage s'est développé en primaire, font l'objet d'une exploration particulière.

Ariane Richard-Bossez montre que dès la maternelle, la fiche contribue à façonner les manières de travailler, qui requièrent de l'autonomie, donnent à penser l'apprentissage sur le seul mode individuel et encouragent à des exigences de niveau différent, contribuant à scolariser le rapport au langage et au savoir. Ce support façonne également les savoirs : les consignes axées sur les tâches matérielles, en nombre restreint, contribuent à une sélection des savoirs qui peuvent donner lieu à une mise en fiche, contextualisée, ainsi qu'à un cloisonnement des savoirs quand une fiche volante doit porter sur un seul d'entre eux. La relation reste tacite entre les tâches matérielles prescrites et les savoirs décontextualisés : le cadrage est implicite. L'usage de ces fiches par les élèves de maternelle est très différencié, selon que les élèves se rapprochent ou non de ce qui est attendu, et montre un large éventail entre la satisfaction des attendus et des usages plus familiers, pragmatiques ou perceptifs de ces fiches. L'article donne à penser que la matérialité des fiches facilite ces usages hétérodoxes où les élèves qui n'ont pas déjà été familiarisés avec les attendus travaillent sans s'approprier pleinement les savoirs.

Comme le met en lumière la contribution d'Héloïse Durler, en école élémentaire, l'autonomie est souvent prérequis par les outils utilisés (fiches, ainsi que plans de travail, tableaux affichés, carnet de travaux à domicile), ce qui engendre des inégalités, selon les dispositions déjà présentes chez les élèves. L'autonomie requise implique une réflexivité sur l'organisation du travail scolaire, comme sur l'activité d'apprentissage des savoirs et sur les erreurs en la matière, ainsi que sur l'évaluation de sa propre activité. Ces supports s'adressent ainsi à un élève idéal, comme le montrent, en creux, les « déviances » reprochées aux élèves de façon essentialisée, plutôt que de voir là une conséquence de réquisits face auxquels peu de prises sont fournies à ceux qui n'ont que l'école pour y satisfaire : la lenteur, le manque de concentration ou de participation.

D'autres types de supports demandent aux élèves d'écrire.

Ainsi, Catherine Boyer, Cora Cohen-Azria et Abdelkarim Zaïd ont étudié des « carnets d'expériences et d'observations » et interrogé des élèves de grande section maternelle et de cours élémentaire 1 sur ceux-ci. De quelles activités effectives sont-ils le support ? Permettent-ils de développer chez les élèves une « conscience disciplinaire » du champ « découverte du monde » puis des sciences ? Les élèves en réussite et ceux plutôt en difficulté appréhendent de façon contrastée le but des tâches relatives aux apprentissages scientifiques, mais le carnet reste pour la plupart la chose de l'enseignante et un prétexte à s'exercer à écrire, tâche scolaire par excellence.

Ce constat converge avec celui réalisé par Stéphane Vaquero sur les « carnets de bord de TPE » (Travaux Personnels Encadrés) que doivent tenir les lycéens. Alors que les élèves sont invités à choisir un thème de travail pour son originalité et sa résonance pour des préoccupations sociales ou juvéniles, les usages du carnet de bord sont en réalité déterminés par les matrices disciplinaires, qui varient selon les disciplines des filières (S, ES, L). Les traces de travail « personnel » doivent élargir à deux types d'écrits, l'un narratif de l'expérience du TPE et de ses conséquences sur la réflexion de l'élève, l'autre cognitif, mettant en œuvre des raisonnements scolaires sur des sujets et des documents issus de domaines variés, pas toujours savants. Les groupes d'élèves les moins initiés rabattent les exigences, et sont parfois encouragés à le faire, vers un témoignage des tâches réalisées pour montrer que du travail a été accompli. Les productions de ces groupes moins bien évaluées montrent des difficultés à se déprendre des sujets de départ présentés comme « libres » et « ludiques », pour les investir en tant qu'objets de connaissance. Cela contribue à renforcer le caractère essentialisant des catégories de jugement que les professeurs mobilisent.

Enfin, deux contributions envisagent les manières dont les enseignants peuvent contribuer à apprendre aux élèves à se servir de ces nouveaux supports.

Séverine De Croix et Jessica Penneman présentent un programme de recherche quasi-expérimental et longitudinal qui porte sur l'enseignement de la lecture et de l'écriture de textes informatifs chez des élèves du premier degré de l'enseignement secondaire en Belgique francophone. Dans cette contribution, elles montrent combien les textes documentaires sont composites et comportent des obstacles liés aux schémas rhétoriques et aux finalités qui les caractérisent. La recherche vise, entre autres, à aider les élèves à construire un texte homogène à partir de données multiples et hétérogènes. Les premiers résultats indiquent que suite au dispositif mis en place, les élèves progressent légèrement dans la manipulation de nombreux documents, relevant de genres variés, et que les enseignants transforment l'outil didactique initial, notamment en sélectionnant les tâches qui sont les plus fermées.

Germain Simons, Daniel Delbrassine et Florence Van Hoof analysent trois unités de manuels contemporains de langues (allemand, anglais, espagnol) et identifient différentes caractéristiques communes susceptibles d'entraîner des risques d'inégalités. Parmi celles-ci, ils épinglent la langue de rédaction, la longueur et la densité des unités, leur nature composite et fragmentée, l'approche inductive et « spiralaire » de la présentation des nouvelles structures grammaticales, le manque fréquent d'exercices d'application ouverts préparant à la tâche finale, quand/si celle-ci existe... Ces risques d'inégalités inhérents à ces supports peuvent néanmoins être réduits par l'usage que les enseignants font de ces manuels en classe.

Cet article, même s'il ne l'évoque qu'en arrière-plan, ouvre à un type de réflexion complémentaire, particulièrement visible au sujet de l'enseignement des langues, à savoir l'intégration, par les auteurs et éditeurs de manuels, des prescriptions et cadres de référence produits par les organismes internationaux ou des influences d'ordre économique (le marché de la diffusion des manuels par exemple). Il invite dès lors à étudier davantage la manière dont ces influences contribuent en amont à modeler les supports, et donc à remonter à la construction des curriculums et à leur traduction en supports pédagogiques.

Si les résultats que présentent les articles de ce numéro ne sont pas toujours réjouissants pour qui souhaite une plus grande démocratisation scolaire, ils fournissent néanmoins des clés de compréhension de ce qui se joue dans les processus d'enseignement-apprentissage. Par ailleurs ces connaissances sur les contraintes qu'exercent les supports sont susceptibles d'ouvrir des pistes de solution aux praticiens. Enfin la convergence de ces résultats constitue une bonne nouvelle sur le plan de l'accumulation des résultats. Et elle l'est d'autant plus que les contributions relèvent de disciplines différentes : didactiques de différentes disciplines (Boyer, Pautal, De Croix & Penneman, Richard-Principalli & Fradet, Simons, Delbrassine & Van Hoof) et sociologiques (Durler, Richard-Bossez, Vaquero), ou à la croisée de ces deux approches (Delarue-Breton & Crinon). Si les modes de réflexion ont leurs spécificités disciplinaires, ce numéro montre qu'une meilleure interconnaissance bibliographique permettrait un enrichissement mutuel dans le domaine de la compréhension des procédés d'enseignement – de manière spécifique ou transversale aux contenus disciplinaires – et une appréhension plus fine de la construction des inégalités, préalable indispensable à une réduction de celles-ci.

Stéphane Bonnéry

CIRCEFT-ESCOL, Université Paris 8

Jacques Crinon

CIRCEFT-ESCOL, Université Paris-Est-Créteil

Germain Simons

Service de didactique des langues et littératures modernes, Université de Liège

Références

ALCORTA M. (1998), « Une approche vygotkienne du développement des capacités d'écrit : le brouillon, un outil pour écrire ? », *Apprendre à l'école, perspectives piagétienne et vygotkiennes*, M. Brossard & J. Fijalkow (dir.), Talence, Presses universitaires de Bordeaux, p.123-151.

BAUTIER E. (2010), « Changements curriculaires. Des exigences contradictoires qui construisent des inégalités », *L'école démocratique*, C. Ben Ayed (dir.), Paris, Armand Colin, p.83-93.

BAUTIER E. (2015), « Quand la complexité des supports d'apprentissage fait obstacle à la compréhension de tous les élèves », *Spirale*, n°55, p.11-20.

BAUTIER E., BONNERY S. & KAKPO S. (2015), « D'hier à aujourd'hui, les manuels à l'école élémentaire et au collège », *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*, S. Bonnéry (dir.), Paris, La Dispute, p.25-58.

BAUTIER E., CRINON J., DELARUE-BRETON C. & MARIN B. (2012), « Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? », *Repères*, n°45, p.63-79.

BAUTIER E., CRINON J., RAYOU P. & ROCHEX J.-Y. (2006), « Performances en littéracie, modes de faire et univers mobilisés par les élèves. Analyses secondaires de l'enquête PISA 2000 », *Revue française de Pédagogie*, n°157, p.85-101.

BERNSTEIN B. (1967/1997), « Écoles ouvertes, société ouverte ? », *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques : présentation et choix de textes*, J.-C. Forquin (éd.), Paris / Bruxelles, I.N.R.P / De Boeck et Larcier, p.155-164.

- BERNSTEIN B. (1975), *Langage et classes sociales*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- BONNERY S. (2010), « “– Loup y es-tu ? – Pas exactement, c’est pour mieux te faire réfléchir, mon enfant...” Sociologie du lecteur supposé par la littérature de jeunesse », Communication au colloque AREF, Genève, 13-16 septembre 2010.
<https://plone.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-b/Loup%20y%20es-tu.pdf/view>
- BONNERY S. (2012), « “L’enfant lecteur” du livre et le modèle social implicite dans le livre de “l’enfant lecteur” et de l’activité cognitive de lecture », *L’enfant et le livre, l’enfant dans le livre : tensions à l’œuvre*, D. Aranda (dir.), Paris, L’Harmattan, p.115-131.
- BONNERY S. (2015), « Introduction », *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*, S. Bonnéry (dir.), Paris, La Dispute, p.7-24.
- BONNERY S., CRINON J. & SIMONS G. (éds.) (2015), *Spirale*, n°55 (Supports et pratiques d’enseignement : quels risques d’inégalité ?).
- CANUT E. & LECLAIRE-HALTE A. (éds.) (2009), *Diptyque*, n°17 (L’élève et la lecture d’albums. Quelle compréhension du texte et des images ?).
- CHABANNE J.-C. & BUCHETON D. (éds.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L’oral et l’écrit réflexifs*, Paris, Presses Universitaires de France.
- CHARTIER A.-M. & RENARD P. (2000), « Cahiers et classeurs : les supports ordinaires du travail scolaire », *Repères*, n°22, p.135-159.
- CHOPPIN A. (1994), « Manuel scolaire », *Dictionnaire encyclopédique de l’éducation et de la formation*, P. Champy & C. Étévé (dir.), Paris, Nathan, p.642-646.
- CRINON J. (2002), « Écrire le journal de ses apprentissages », *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L’oral et l’écrit réflexifs*, J.-C. Chabanne & D. Bucheton (éds.), Paris, Presses Universitaires de France, p.129-143.
- CRINON J., LECLAIRE-HALTE A. & VIRIOT-GOELDEL C. (2015), « Quels types d’écrits en lecture-écriture au cours préparatoire ? », Colloque international *Pratiques et l’enseignement du français : bilan et perspectives*, Université de Lorraine, Metz, 8-10 avril 2015.
- FRAENKEL B. & MBODJ A. (2010), « Introduction. Les new literacy studies, jalons historiques et perspectives actuelles », *Langage et société*, n°133, p.7-24.
- JOIGNEAUX C. (2015a), « La diffusion des fiches à l’école maternelle », *Spirale*, n°55, p.57-66.
- JOIGNEAUX C. (2015b), « Les élèves de maternelle face aux fiches », *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*, S. Bonnéry (dir.), Paris, La Dispute, p.83-108.
- LAHIRE B. (1998), « Vers une anthropologie politique des usages réels des dispositifs de mémoire objectivée », *Revue européenne des sciences sociales*, n°11, p.119-130.
- LECLAIRE-HALTE A. & RONDELLI F. (2015), « Un album satire de la télé réalité au cycle 3, un choix problématique », *Spirale*, n°55, p.21-30.
- MARIN B. & MORIN M.-F. (éds.) (2015), *Le Français aujourd’hui*, n°190 (Littératies scolaires).
- NICLOT D. (2009), « Cent ans d’évolution des manuels de géographie pour la classe terminale en France », *Revue des sciences de l’éducation*, volume 35, n°2, p.129-153.
- OLSON D.R. (1998), *L’univers de l’écrit*, Paris, Retz.
- RABARDEL P. (1995), *Les hommes et les technologies*, Paris, Armand Colin.
- REUTER Y. (2008), « Penser Vygotski dans l’espace des didactiques », *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques*, M. Brossard & J. Fijalkow (dir.), Talence, Presses Universitaires de Bordeaux, p.143-156.
- ROUET J.-F. & COULETEL B. (2008), « The acquisition of document search strategies in grade school students », *Applied Cognitive Psychology*, n°22, p.389-406.

SCHEEPERS C. & CRINON J. (2015), « Les journaux des apprentissages, entrée dans la culture scolaire », Sixième Séminaire pluridisciplinaire international Vygotski, Paris, CNAM, 15-16 juin 2015.

VERDELHAN-BOURGADE M. (2002), « Le manuel comme discours de scolarisation », *ELA*, n°125, p.37-52.

VIGNER G. (1997), « La représentation du savoir : mise en page et mise en texte dans les manuels scolaires », *Cahiers du français contemporain*, n°4 (Écritures et textes d'aujourd'hui), M. Marquillo Larruy (coord.), p.47-81.

VIRIOT-GOELDEL C. & CRINON J. (2014), « Lire des albums complexes en CP : stratégies d'anticipation et construction des significations », *Pratiques*, n°161-162, <http://pratiques.revues.org/2133>.

Usages différenciés de documents pédagogiques en sciences: étude de quelques raisons

Éliane Pautal¹

Résumé

L'article s'attache à rendre compte de l'usage d'un document en situation d'enseignement et d'apprentissage du concept de circulation du sang au grade 5 (élèves de dix à douze ans). Le document est conçu par l'enseignant de la classe. Nous estimons que l'utilisation qui est faite, dans la classe, de ce document peut expliquer, en partie, la production d'inégalités lors d'apprentissage en sciences et nous nous attachons à comprendre certaines raisons qui pourraient entraîner ces usages différenciés. L'étude de cas rapportée propose des interprétations didactiques en mobilisant un cadre d'analyse des pratiques développé par Sensevy et al. (Sensevy, Mercier & Schubauer-Léoni, 2000 ; Sensevy & Mercier, 2007 ; Sensevy, 2011), croisé avec la notion de rapport aux savoirs (Charlot, Bautier & Rochex, 1992 ; Charlot, 1997 ; Bautier & Rochex, 1998 ; Bautier & Goigoux, 2004 ; Bautier & Rayou, 2009) et permet d'avancer quelques raisons, référées en partie au professeur et/ou aux élèves et à l'institution, dans la production d'inégalités en classe de sciences.

Plus qu'ailleurs et plus que par le passé, les origines sociales pèsent sur la réussite scolaire ; la France a la triste réputation d'être le pays le plus inégalitaire de l'OCDE, en matière d'éducation. En sciences plus particulièrement, les élèves français se situent tout juste dans la moyenne (PISA, 2012, OCDE, p.12). Des équipes de recherche françaises, fédérées au sein du réseau RESEIDA, sont engagées dans la compréhension de la naissance de ces phénomènes inégalitaires et ont montré que ces processus, complexes, doivent être envisagés « *dans l'interaction entre les élèves et l'institution scolaire, depuis ses politiques jusqu'à la situation de classe telle qu'elle se présente aux élèves* » (Rochex & Crinon, 2011). En outre, ces études ont montré la construction très précoce de ces phénomènes alors même que, pour de nombreux enfants, « *l'école élémentaire est l'objet de souvenirs généralement positifs* » (Charlot, Bautier & Rochex, 1992).

L'ensemble de ces éléments nous a conduit à examiner des raisons qui pourraient expliquer des apprentissages inégalitaires en sciences, entre les élèves d'une même classe. Pour cela, nous analysons d'un point de vue didactique des situations d'enseignement et d'apprentissage du concept de circulation sanguine dans une classe de cycle 3 de l'école élémentaire centrées sur un document élaboré par l'enseignant. Pour cette étude de cas, nous menons des analyses sous l'angle de l'agir conjoint entre le professeur et des élèves, et nous mobilisons des éléments relatifs aux rapports entretenus, par le professeur et des élèves, aux savoirs de la circulation du sang, à leur enseignement et à leur apprentissage. Après avoir présenté le cadre théorique de l'étude et la méthodologie que nous lui avons associée, nous avançons des résultats qui conduisent à des éléments de compréhension de la production d'inégalités entre élèves dans l'apprentissage du concept de circulation du sang en lien avec l'usage fait en classe d'un document que nous analysons.

¹ École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de l'Académie de Limoges ; Unité mixte de recherche Éducation, Formation, Travail, Savoirs (EFTS), Université de Toulouse 2.

1. Cadrage théorique de l'étude de cas

Partant du postulat général que ce qui se joue dans la classe est le résultat d'une co-activité entre le professeur et les élèves autour d'enjeux de savoir, nous considérons comme pertinent de mobiliser le cadre théorique de l'action conjointe en didactique (Sensevy, Mercier & Schubauer-Léoni, 2000 ; Sensevy & Mercier, 2007 ; Sensevy, 2011) pour rendre intelligible la dynamique des processus didactiques à l'œuvre dans la classe. Ce cadre théorique fournit des outils d'analyse considérés comme des descripteurs des situations d'enseignement et d'apprentissage parmi lesquels nous retiendrons ceux qui rendent compte de l'action du professeur (définir, dévoluer, réguler, institutionnaliser) et ceux qui rendent compte des dynamiques évolutives du milieu à la fois matériel, symbolique et social, dont font partie les documents utilisés comme support de travail (Brousseau, 1986). Si la théorie de l'action conjointe en didactique prévoit des déterminants professoraux possiblement explicatifs des situations d'enseignement et d'apprentissage, d'autres travaux ont montré la pertinence d'introduire, dans ce modèle, des déterminants de l'action des élèves (Pautal, 2014). Un de ces déterminants est le rapport aux objets de savoir des élèves, c'est-à-dire les relations entretenues par les élèves avec les savoirs en jeu (Chevallard, 1991) ; l'autre est le sens et la valeur que les élèves accordent aux savoirs, c'est-à-dire un rapport à l'apprendre (Charlot, Bautier & Rochex, 1992 ; Charlot, 1997 ; Bautier & Rochex, 1998 ; Bautier & Goigoux, 2004 ; Bautier & Rayou, 2009). Les situations d'enseignement et d'apprentissage seront ainsi analysées sous le double regard d'une étude de l'action conjointe et des relations entretenues par les acteurs avec les savoirs pour comprendre ces situations relativement à la production d'inégalités, en sciences. Il s'agit alors de suivre les savoirs autant que les rapports qu'entretiennent les acteurs avec ces savoirs et ainsi entrer dans la compréhension d'usages différenciés d'un document en sciences. Notre problématique porte donc sur les manières dont les élèves puisent des ressources dans les milieux co-construits pour apprendre (et pour apprendre quoi) en fonction des relations entretenues par l'enseignant et des élèves aux savoirs en jeu.

Les savoirs concernés par cette étude sont relatifs au concept de circulation du sang. Les programmes de l'école élémentaire française abordent la circulation du sang, au cycle 3, comme une fonction de nutrition (MEN, 2008, 2012). Dans cette perspective, le cœur met le sang en mouvement pour apporter aux organes les nutriments et le dioxygène nécessaires à leur fonctionnement et assurer l'élimination des déchets produits. C'est parce que le sang fait le lien entre les produits issus de la digestion, de la respiration et du fonctionnement des organes que la circulation du sang tient un rôle important dans les fonctions de nutrition des organes. C'est en conséquence une approche systémique mettant en lien ces fonctions qui est attendue, plutôt qu'une présentation successive de ces différentes fonctions. La démarche préconisée pour cette première approche des fonctions de nutrition est la démarche d'investigation qui implique les élèves dans une enquête menée à partir d'un questionnaire fondé sur leurs préoccupations. Les études qui ont porté sur les fonctions de nutrition et plus particulièrement sur la circulation du sang (Ducros, 1989 ; Lavarde, 1992, 1994 ; Astolfi & Peterfalvi, 1993 ; Lhoste, 2006 ; Orange, Lhoste & Orange-Ravachol, 2008) ont montré que ce concept n'est ni simple à enseigner ni facile à apprendre. Ces études ont en outre identifié des obstacles épistémologiques (au sens de Bachelard, 1938, 2004) parmi lesquels nous en retenons deux, dont il sera question dans les résultats présentés. Le primat de la perception peut faire obstacle à la conceptualisation d'une circulation sanguine au niveau des organes internes (Astolfi & Peterfalvi, 1993, p.110) et la représentation en tuyaux des vaisseaux sanguins chargés de la distribution sanguine est un obstacle à la construction de la notion de surface d'échanges (Sauvageot-Skibine, 1993, p.189).

2. Protocole méthodologique

L'option méthodologique que nous avons adoptée relève d'une analyse clinique ascendante inspirée des travaux de l'école genevoise (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002) mettant en correspondance différentes pièces de corpus : un corpus principal (comprenant les vidéos de la totalité des séances, entièrement retranscrites, et tous les documents utilisés pendant le travail de classe) auquel on adjoint un corpus associé (comprenant les préparations du professeur, les entretiens avec le professeur, ante et post séance, ante et post protocole, et les entretiens avec les élèves). Il s'agit alors de rechercher des indices dans les corpus et de mettre à jour des inférences pour procéder à des interprétations didactiques. Au préalable, nous menons une analyse *a priori* des tâches proposées aux élèves (cf. §3) pour tenter d'entrer dans la logique professorale d'exposition des savoirs et accéder à des éléments qui pourraient expliquer certaines « manières de faire » des élèves et du professeur dans la classe. En effet, comme le souligne Gérard Sensevy : « Lorsque le professeur organise son enseignement, il le fait notamment en fonction d'un certain nombre d'idées, plus ou moins explicites, qu'il entretient avec le savoir lui-même, de la nature foncière de l'apprentissage, de la signification de l'enseignement » (Sensevy & Mercier, 2007, p.33). Cette analyse questionne le document proposé : quelles sont ses difficultés potentielles, quelle utilisation en est prévue, selon quels objectifs et pouvant générer quelles différenciations ?

L'analyse suivante *in situ* interroge l'usage effectif du document (cf. §4). Nous produisons alors une analyse microdidactique sur une action qui est essentiellement discursive, même si nous prenons en compte d'autres formes d'action (une écriture au tableau, un geste d'élèves ou du professeur, par exemple) lorsque c'est utile pour comprendre ou soutenir les interactions verbales des acteurs. Cette analyse conduit au repérage de quelques caractéristiques des pratiques. Il nous reste alors à retourner à des éléments externes, ceux du corpus associé, par l'intermédiaire des entretiens – professeur et élèves –, et de croiser ces éléments avec ce qui émerge de l'analyse *in situ*, pour tenter de préciser notre compréhension de l'usage fait, par les uns et les autres, du document.

Dans le cadre de cet article, nous rapportons des éléments d'une recherche relative à une séquence de quatre séances (soit un peu plus de cinq heures de vidéo analysées). Le travail est mené par un enseignant de CM2 (cours moyen 2^e année) qui, comme tous les enseignants de l'école élémentaire, est polyvalent et a en charge la totalité des enseignements, dont l'enseignement scientifique. La recherche a lieu dans une petite école de centre-ville, recrutant dans des univers sociaux très différents ; le professeur a vingt ans d'ancienneté dans le métier et décrit la classe comme « très difficile » du point de vue des apprentissages.

3. Analyse *a priori* du document

Nous reproduisons ci-dessous le document (en partie analysé dans Pautal, 2013) élaboré par l'enseignant de la classe, à la suite de différentes recherches dans des manuels de l'école (entretien ante protocole) et utilisé au début de la séquence d'enseignement et d'apprentissage relative à la circulation du sang².

² Pour cet article, nous envisageons les usages d'un document qui sert de support au travail des élèves. Nous laissons ainsi de côté d'autres médias comme tableau, TNI, vidéo etc. qui médiatisent l'action didactique.

Figure 1- Document fourni aux élèves³

Les différents vaisseaux

Observe le dessus de ta main gauche lorsque tu serres ton poignet gauche avec ta main droite. Que vois-tu ?

Cherche dans les livres de Sciences des images de vaisseaux sanguins. À l'aide des échelles que tu trouveras, évalue le diamètre des différents vaisseaux. Note-les sur la ligne

Essaie d'émettre une hypothèse sur les différentes tailles.

Observe attentivement le document 1, puis donne le nom des vaisseaux sanguins qui jouent les rôles suivants :

- conduit rapidement le sang du cœur à l'organe : _____
- ramène rapidement le sang des organes au cœur : _____
- permet des échanges entre le sang et les organes : _____

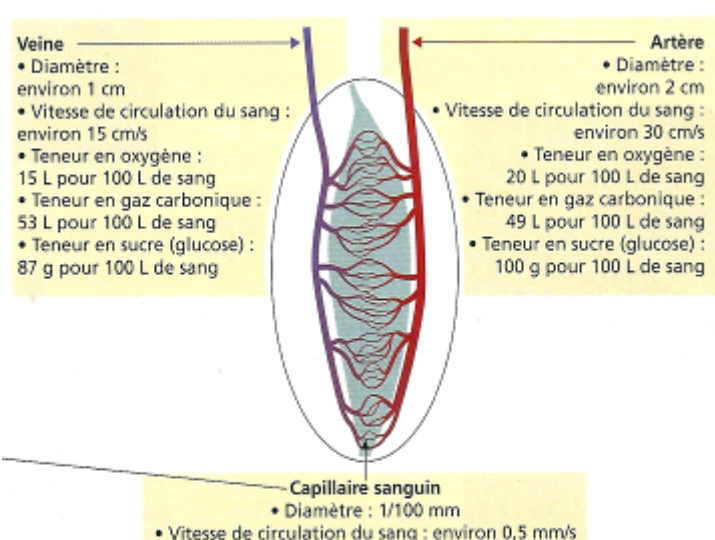
Document 1

Veine

- Diamètre : environ 1 cm
- Vitesse de circulation du sang : environ 15 cm/s
- Teneur en oxygène : 15 L pour 100 L de sang
- Teneur en gaz carbonique : 53 L pour 100 L de sang
- Teneur en sucre (glucose) : 87 g pour 100 L de sang

Artère

- Diamètre : environ 2 cm
- Vitesse de circulation du sang : environ 30 cm/s
- Teneur en oxygène : 20 L pour 100 L de sang
- Teneur en gaz carbonique : 49 L pour 100 L de sang
- Teneur en sucre (glucose) : 100 g pour 100 L de sang



Capillaire sanguin

- Diamètre : 1/100 mm
- Vitesse de circulation du sang : environ 0,5 mm/s

• D'après les légendes du document 6, comment évolue la teneur en oxygène dans le sang entre l'entrée et la sortie du muscle ? celle du gaz carbonique ? et celle du glucose ?

• À ton avis, où va une partie de l'oxygène et du glucose présents dans le sang qui arrive dans le muscle ? Et d'où vient le gaz carbonique ?

Quand tu seras plus grand, tu pourras donner ton sang. Le don de sang permet de sauver de nombreux

Essaie de répondre aux questions du document 1 grâce à tes connaissances sur la respiration.

³ On peut noter une indexation inappropriée dans le document fourni aux élèves ; le document référencé 6 dans le document initial devient document 1 après collage et assemblage réalisé par le professeur. En outre, le document original comporte une erreur ; la section de la veine est inférieure à celle de l'artère et la vitesse de circulation dans la veine est plus lente, ce qui est impossible car elles sont en série.

Le titre du document fourni aux élèves (« Les différents vaisseaux ») est simple, il n'est pas formulé sous forme de question ou de problématique. Il signe la manière dont le professeur souhaite entrer dans le concept de circulation du sang, centrée sur une approche descriptive qui cherche à lister les différents vaisseaux sanguins, ce qui éloigne d'une vision systémique qui poserait la question des rôles du sang dans le corps par rapport à l'ensemble des fonctions de nutrition.

La première question, intégralement reprise d'un manuel de sciences de cycle 3 (*64 enquêtes pour comprendre le monde*, Magnard, 2003, p.110-111), montre qu'une entrée choisie par ce professeur pour démarrer la séquence sur la circulation du sang est un travail d'observation directe sur soi très concrète ; ce sont ainsi plutôt des éléments perceptifs et du quotidien qui sont privilégiés dans un premier temps quitte à renforcer certains obstacles épistémologiques comme celui du primat de la perception sur la conceptualisation d'un modèle explicatif de la circulation du sang. En effet, cette première observation, par transparence sous la peau, pourrait renforcer l'idée d'une circulation en superficie au détriment de la connaissance d'une quelconque circulation au niveau des organes internes comme les muscles par exemple (Astolfi & Peterfalvi, 1993).

Le deuxième item débute aussi par une injonction « *Cherche dans des livres de Sciences des images de vaisseaux sanguins* » motivée par la volonté professorale de mettre les élèves « en activité » pour leur faire travailler des compétences transversales comme celles liées à la recherche documentaire. La question est de savoir quelle aide le professeur apportera aux élèves pendant le travail de classe. La proposition « *à l'aide des échelles que tu trouveras, évalue le diamètre des différents vaisseaux, essaie d'émettre une hypothèse sur les différentes tailles* » indique qu'après avoir observé, il est nécessaire d'émettre des hypothèses ; en tout cas, c'est ce que ce professeur pense qu'il est bon de faire pour mettre en place une démarche pour « faire des sciences » à l'école selon ce qu'il perçoit des préconisations officielles. On peut également noter que les réponses à la question du diamètre des vaisseaux sanguins (qui sous-tend l'activité documentaire) sont contenues dans la dernière partie du document. Cette dernière partie pourrait donc avoir une position majeure dans la réussite, ou pas, des élèves dans l'effectuation de la tâche. La réussite de la tâche peut consister à répondre uniquement en recopiant les données chiffrées contenues dans le document, ou peut aussi se décliner en termes de compréhension effective des fonctions des divers vaisseaux sanguins ; ces deux réussites sont de natures très différentes.

Globalement, le début de ce document demande aux élèves d'aborder les vaisseaux sanguins en les regardant sur eux puis de s'en construire une représentation par des images qu'ils doivent sélectionner dans des documentaires adaptés. Avec ces images (type angiographies, images au microscope, dessins, schémas), ils doivent se représenter le volume et la section de trois types de vaisseaux sanguins et les nommer. Les savoirs qui pourraient être formalisés à l'issue de cette première partie du questionnaire sont des savoirs factuels et descriptifs, du type : des vaisseaux conduisent rapidement le sang (les artères et les veines), des vaisseaux conduisent lentement le sang (les capillaires).

Toute la suite du document est intégralement reprise du manuel ; le document est scanné directement à partir de la page de celui-ci et intégré au document qui sert de support pour l'activité de l'élève. On peut noter qu'il est absolument nécessaire de lire la totalité du document pour saisir que les contenus qui y sont travaillés sont à mettre en lien avec un chapitre étudié précédemment, à savoir la respiration, sans bien sûr que ces pré-supposés soient rappelés d'une manière ou d'une autre. Il est donc bien à la charge de l'élève de se remémorer les acquis relatifs à la respiration. Si cette opération de mise en relation est effectuée, et seulement si, elle permettra de comprendre alors que s'intéresser aux vaisseaux sanguins, dont on comprend qu'ils sont de trois sortes, permettrait d'accéder à l'idée que des éléments (dioxygène, dioxyde de carbone, glucose) sont transportés par le sang, dans ces vaisseaux, et que la concentration en ces différents éléments est variable à l'entrée et à la sortie des organes dont, par exemple, les muscles. Il s'agit donc bien de s'intéresser à la manière dont les organes sont approvisionnés en nutriments et dioxygène, mais de façon tout à fait implicite. En terminant de la sorte le document

par le présupposé fondamental que la classe partagerait à l'évidence des acquis sur la respiration, l'enseignant prend la responsabilité de ne pas dire l'objet de savoir partagé (les phénomènes liés à la respiration) sans lequel tout le travail des questions précédentes est sinon impossible, du moins sans aucune signification biologique. Ce sont ces présupposés qui sont inclus dans la dernière consigne : « *Essaie de répondre aux questions du document 1 grâce à tes connaissances sur la respiration. Comment évolue la teneur en oxygène dans le sang entre l'entrée et la sortie du muscle ? Celle du gaz carbonique ? Et celle du glucose ? À ton avis, où va une partie de l'oxygène et du glucose présents dans le sang qui arrive dans le muscle ? D'où vient le gaz carbonique ?* » En s'appuyant sur des mises en lien indispensables et en ayant recours à la mémoire didactique, la nature des savoirs explicatifs sollicités dans cette dernière partie se situe sur un tout autre registre épistémologique que précédemment. Ce travail cognitif, exigeant pour les élèves, suppose que ces derniers soient un tant soit peu aidés par l'enseignant. Les deux registres épistémologiques de savoirs convoqués dans le document peuvent ainsi conduire les élèves à des réussites différenciées. Ceux qui réussissent aux premières questions et échouent aux dernières auront l'idée qu'il reste encore des choses à apprendre, certes, mais ces « choses » ne sont pas exactement de même nature. Le passage de savoirs factuels, correspondant aux définitions des trois types de vaisseaux sanguins, à des savoirs sollicitant la mémoire de la classe ainsi que des mises en lien d'une certaine complexité, marque un saut cognitif dont il n'est pas sûr que l'enseignant ait mesuré l'importance et pour lequel nous allons voir comment il est géré en classe.

4. Différents usages *in situ* du document

Au cours de la première séance introduisant le concept de circulation du sang, la classe est divisée en deux groupes : une demi-classe visionne un film sur le don du sang pendant que l'autre demi-classe doit compléter, en présence du professeur, le document (figure 1). Les résultats qui suivent portent sur l'usage du document que chaque élève possède. Divers ouvrages sont disposés sur une table, en libre accès : des manuels de l'école, des documentaires et un dictionnaire. Nous donnons d'abord une vue générale du déroulement de l'activité utilisant le document avant de repérer plus finement le travail de quelques élèves face au document dont nous venons de faire l'analyse *a priori*.

■ **Des éléments de l'action didactique conjointe autour du document**

Le professeur dévolue la tâche de la façon suivante : « *vous allez chercher dans les livres par groupes ; vous aurez un questionnaire auquel il faut répondre et ce questionnaire, à la fin, il va falloir le présenter aux autres* ». Exposée de la sorte, la tâche occulte totalement la question scientifique fondamentale attachée à la recherche documentaire qui n'est, de fait, pas identifiée comme la recherche d'une solution à un problème de nature biologique du type approvisionnement des muscles en dioxygène et nutriments. L'enjeu du travail est de remplir un questionnaire et de communiquer aux autres élèves de la classe, sans identification claire sur la nature de ce qu'il y a à communiquer. Voyons un extrait⁴ :

Extrait 1 - Interactions à la minute 23

29. « *P : vous avez des livres là [...] vous pouvez venir chercher [...] y a différents livres [...] vous travaillez à la BFM⁵ sur la recherche documentaire vous devez être capables de chercher dans un livre [...] on essaye de trouver ce que l'on cherche [...] vous avez lu les questions on vous a demandé des questions précises*

Les élèves se déplacent auprès des livres.

⁴ Dans les extraits, un élève identifié est désigné par les quatre premières lettres de son prénom, sinon il est indiqué par la lettre E.

⁵ Bibliothèque Francophone Multimédia de la ville.

30. P : *qu'est-ce qu'on vous demande [...] attention il faut pas tout lire [...] vous avez travaillé la recherche documentaire, comment vous avez fait*
31. Laur : *on a regardé le sommaire les sciences*
32. P : *ah ! vous avez regardé sur sommaire*
33. E : *oui, sur sciences*
34. P : *oui, mais les sciences c'est que le sang et les vaisseaux sanguins ?*
35. Dani : *des fois, c'est à la fin ! Ah ! J'ai trouvé, c'est le corps humain et l'éducation à la santé*
36. Chri : *c'est dans le cœur et la circulation du sang*
37. E : *moi, c'est le sang et le cœur »*

Les interventions du professeur visent à rappeler des techniques liées à la recherche documentaire, ce qui signe une remise en jeu de compétences acquises par ailleurs hors du champ scientifique concerné ; les régulations professorales au cours de l'activité sont clairement indépendantes des savoirs biologiques en jeu. Pour réaliser la tâche, les élèves s'emparent des livres, feuillentent, tentent de trouver des réponses au questionnaire, soit individuellement, soit par équipes de deux ou trois élèves. Le professeur est pressé de faire trouver aux élèves des réponses aux questions afin de les communiquer (« *bon, on avance pour pouvoir dire aux autres* ») et la recherche documentaire ne portant pas les fruits escomptés, le professeur propose à la minute 40 : « *bon, on va se remettre ensemble parce que je me rends compte qu'il y a plein de choses que vous ne savez plus sur la respiration [...] je m'aperçois qu'il y a plein de choses que vous avez oubliées dont vous ne vous souvenez plus [...] chut, je peux récupérer mes livres ?* ». Au cours de l'entretien post séance, le professeur fait part de sa déception : « *ça fait plaisir, ils ne se souvenaient plus de rien sur la respiration qu'on avait vue au CE2* », comme s'il était évident que deux années scolaires plus tard, et sans prendre en compte de nouveaux arrivants, les souvenirs pourraient être instantanément mobilisés. Devant cet échec, le professeur réunit le groupe pour une phase d'institutionnalisation au cours de laquelle les questions du document sont reprises, dans l'ordre, en commençant par la première question, pour être traitées collectivement jusqu'à l'arrivée de l'autre demi-classe qui a visionné le film. Voici un échange, au cours de ce moment collectif, qui porte sur la dernière question, alors que les élèves ont, au mieux, répondu aux deux premières questions.

Extrait 2 - Interactions à la minute 44

112. « P : *bon vous imaginez une artère ou un capillaire sanguin, c'est un tuyau où passe le sang [...] plus le tuyau est gros, plus le sang...*
113. E : *plus le sang il va vite*
114. P : *plus le tuyau est petit moins le sang va aller vite*

Pour le professeur, il s'agit de mettre en relation logique « vaisseau de petite section » avec « débit faible »⁶.

115. P : *donc à votre avis où on a besoin de vitesse et où on a moins besoin de vitesse ?*
116. E : *on a besoin de vitesse au cœur*
117. Etie : *non, dans les membres*
118. P : *alors, pourquoi on a besoin dans les membres ?*
119. Etie : *pour les faire bouger, pour donner de l'alimentation aux muscles pour les faire bouger*
120. P : *donc, il nous faut les vaisseaux sanguins les plus gros qui arrivent...*
121. Etie : *dans les muscles pour vite réagir pour bouger les bras et dans les jambes*
122. P : *donc on va avoir besoin d'un tuyau qui va conduire le sang ?...*
123. E : *plus vite*
124. P : *quel est ce tuyau qui va conduire le sang plus vite ?*
125. E : *artères*
126. E : *capillaires »*

⁶ Ceci est la traduction d'une incompréhension par l'enseignant : si le sang va plus lentement dans les capillaires que dans les veines, ce n'est pas parce que la section des capillaires est plus faible mais bien parce que la somme des sections des capillaires (en parallèle) est beaucoup plus grande que la section de l'artère.

Sur cet échange, on peut repérer deux obstacles dans la compréhension des échanges nutritifs liées d'une part à l'impossibilité de concevoir la porosité de certains tuyaux conduisant le sang pour envisager le passage d'éléments du sang des capillaires vers les organes et d'autre part, à la difficulté de concevoir un débit faible dans de très nombreux tuyaux de petit diamètre, favorable aux échanges. Ces notions de débit et de porosité ne sont pas appréhendables par les élèves de ce niveau. Le débat n'est pas tranché : qu'est-ce qui est le plus efficace pour apporter de l'énergie aux muscles ? Un tuyau de gros calibre qui amène rapidement une grande quantité de sang ou de fins capillaires ? L'analogie avec des tuyaux d'usage courant, type tuyau d'arrosage (tour de parole 112), introduit ici un obstacle supplémentaire ; transposer cette connaissance « vulgaire » aux capillaires peut s'ériger en obstacle à la construction du concept d'échanges nécessaires au niveau des organes. L'obstacle est d'autant plus prégnant dans cet extrait que l'on a construit, en premier, l'idée de sang canalisé (les trois premières questions du document) et pas la nécessité d'échanges avec les organes (cf. plus haut la manière dont le professeur a dévolu la tâche).

Même si les réponses au questionnaire ne sont qu'un reflet très partiel des activités cognitives des élèves, on constate qu'aucune réponse n'est notée au-delà de la deuxième question. À la première question (figure 1), les réponses obtenues correspondent, le plus souvent, aux écrits suivants : « *la main devient violette et les veines deviennent plus grosses* » ou bien « *les veines sont plus grosses* », ce qui correspond à des formulations faisant usage d'un vocabulaire que les élèves possèdent déjà. Les réponses obtenues à la deuxième question vont de : « *diamètre veine : environ 1 cm, diamètre artère : environ 2 cm, diamètre capillaire : 1/100 mm* » pour les réponses les plus complètes, à « *1/100 mm* » pour les réponses les plus laconiques. Toutes ces réponses, acceptables, sont situées dans un registre épistémologique de la description, avec un vocabulaire du quotidien (des « veines » ont été « vues » sous la peau).

■ **De stratégies différenciées à la construction d'explications pour des usages inégaux**

Focalisons-nous maintenant sur quelques usages différenciés du document afin de repérer des stratégies plus spécifiques mises en place par quelques élèves pour tenter de répondre aux questions du document et avançons dans le même temps quelques raisons à ces usages différenciés.

Assez rapidement (minute 32) et toujours sans avoir resitué l'enjeu biologique, le professeur régule l'activité des élèves en opérant un cadrage lâche de la manière suivante : « *regardez peut-être sur la feuille ; je vous ai mis un document qui peut vous aider* ». Cet indice est rapidement exploité par Dani qui a trouvé, à la fin du document, le diamètre des vaisseaux et appelle le professeur pour le lui dire et lire devant lui les informations du document :

Extrait 3 - Interactions à la minute 32

86. « *Dani : capi capillaire, diamètre un sur cent millimètres [...] vitesse de circulation du sang, environ 0, 5 millimètres par seconde*

87. *P : oui, mais est-ce que je vous demande la vitesse ? Qu'est-ce qu'on vous demande ? [Dani relie la phrase pointée du doigt par le professeur]*

88. *Dani : le diamètre, donc j'écris quoi ? J'écris ça ? (en désignant « 1/100 de millimètre » sur le document)*

89. *P : beh oui »*

L'élève recopie alors l'information relative aux capillaires sur sa feuille. Ainsi, Dani a répondu partiellement à la question par une simple copie d'information, validée par l'enseignant, sans évidemment mobiliser des connaissances sur la respiration (d'autant que Dani vient cette année seulement d'intégrer l'école) et sans prendre en compte les notions scientifiques relatives aux échanges nutritifs. Quand on demande à Dani d'expliquer où circule le sang, il répond que « *le sang circule dans les veines* » (entretien post) ce qui peut correspondre à un niveau de

connaissance identique à celui qu'il possédait au début de la séquence de travail. Il a bien recopié sur sa feuille le diamètre des capillaires, mais n'identifie pas ces derniers comme une catégorie particulière de vaisseaux sanguins ; il n'accède pas *a fortiori* aux raisons pour lesquelles les vaisseaux sont de calibres différents.

Dans un groupe contigu au groupe auquel appartient Dani, trois élèves, qui ont partiellement entendu les échanges précédents, ont l'intuition que des données chiffrées seraient intéressantes pour répondre aux questions. Ils repèrent donc des nombres sur les manuels à disposition (que ce soit le pouls ou le nombre de battements cardiaques en une journée), et entreprennent de les utiliser comme réponse à l'item 2, mais avec des confusions repérées par le professeur : « *bon, je pense que dans ce groupe qui rit beaucoup, à part confondre la distance parcourue par le sang dans les artères et le diamètre de cette artère...* ». Le professeur tourne alors les pages du livre pour pointer des éléments susceptibles de donner des indications, mais il ne formalise à aucun moment pourquoi telle donnée serait à écarter et telle autre pertinente pour la question posée. Finalement, les élèves lisent le passage concerné et recopient les données chiffrées sélectionnées par le professeur. Cette copie des données chiffrées peut être interprétée par les élèves comme une réussite de la tâche, alors qu'aucun enjeu biologique n'a été cerné. À l'issue de la séance, un élève du groupe indique qu'« *il est important d'apprendre ce qu'on a dans notre corps* » (entretien post), mais il est dans l'incapacité d'identifier un contenu biologique de façon plus précise.

Sur ces deux exemples, l'activité des élèves est un repérage d'une information puis sa copie sur une fiche, ce qui les conduit à une forme de réussite, reconnue par l'enseignant. Cette manière de faire, de la part des élèves, peut être mise en relation avec la façon dont le professeur a présenté la tâche (prise d'information pour remplir un questionnaire). Pour ce professeur, les savoirs scientifiques sont considérés comme des informations intéressantes « *à lire, écouter, regarder* » (entretien post protocole). Il n'y a alors aucune raison particulière de problématiser les questions biologiques : les réponses, factuelles, se trouvent dans les documents et sans lien avec l'explication d'un phénomène. En conséquence, la recherche d'informations est première devant la résolution d'un problème biologique et les stratégies employées par les élèves sont conformes au contrat didactique en vigueur dans cette classe, quand il s'agit de faire des sciences.

Intéressons-nous maintenant à un élève (Etie) qui s'emploie à mesurer les vaisseaux sanguins avec son double décimètre sur la photo d'une artériographie trouvée dans un manuel. Il est évidemment très difficile de mesurer de la sorte le diamètre des vaisseaux, mais cette stratégie suggère que seule une mesure objective des diamètres des vaisseaux devrait permettre de répondre à la question concernant les vaisseaux sanguins avec l'idée, peut-être, que l'activité scientifique à laquelle il réfère ce qu'on lui demande de faire dans la classe en ce moment, rime pour cet élève avec mesure ou quantification. Etie laisse ensuite de côté le livre sur lequel il mesurait préalablement et lit alors, pour lui-même, le document (figure 1), sans doute jusqu'à la fin, et parvient à saisir ce que le professeur n'a pas signalé : il y a nécessité d'apporter de l'énergie aux muscles ; ce qu'Etie formule de la manière suivante à la fin d'un échange avec le professeur : « *les muscles ont besoin d'énergie* » et qu'Etie reprendra sous une autre forme au cours du temps collectif déjà rapporté (extrait 2, tour de parole 119). Etie, interrogé en entretien post, précise qu'il a fréquenté des ressources documentaires relatives au fonctionnement du corps humain : « *je regarde des documentaires sur le corps avec mon père* » qui a été hospitalisé à la suite d'un anévrisme, ce qui autorise d'ailleurs Etie à dire qu'il « *s'y connaît un peu* » concernant « *les membres ou le cœur ou le sang* » (entretien post élèves). C'est, sans doute, parce qu'il est familiarisé avec des documents proches de ceux qu'il rencontre dans les manuels à disposition que cet élève, doté de ces éléments d'arrière-plan, peut mettre en perspective la tâche d'évaluation des diamètres des vaisseaux sanguins avec une compréhension de leur fonction dans une visée de nutrition et dépasser la simple liste des noms des différents vaisseaux sanguins à laquelle une résolution « plate » de la tâche pourrait conduire. Etie a ainsi tenté une objectivation du diamètre des vaisseaux sanguins par une mesure avec sa règle ; lu la fiche d'activité dans sa totalité ; compris que des vaisseaux sanguins ont pour fonction d'apporter de l'énergie au muscle (voir ci-dessus et tour de parole 121 de

l'extrait 2) ; a situé le champ de l'étude dans le domaine scientifique et a probablement construit des connaissances scientifiques, vraisemblablement parce qu'il accorde sens et valeur aux savoirs en jeu en lien avec une préoccupation familiale. Il est probable que, par un jeu d'aller et retour, la situation scolaire proposée par l'enseignant fait écho avec une préoccupation personnelle et que la situation familiale dans laquelle est impliqué l'élève donne un éclairage particulier à la situation scolaire d'apprentissage de savoirs scientifiques. Cet état de fait offre à cet élève la possibilité de déployer une stratégie qui lui permet, certes, de réussir la tâche (comme les autres) et surtout de la comprendre (à la différence des autres, sans doute). C'est bien un déjà-là, travaillé par la situation didactique proposée, qui sera dépassé pour conduire vers un apprentissage en sciences.

Enfin, on peut noter la manière de faire de John qui, après avoir recherché, sans succès, dans les manuels, pose la question suivante au professeur : « *avec le dictionnaire aussi on peut ?* » (pour chercher des réponses aux questions). Ainsi, trouver la définition d'un mot dans le dictionnaire est, pour cet élève, une stratégie tout à fait convenable pour répondre à la situation de recherche proposée ; ce que l'on peut tout à fait comprendre si l'on se réfère à la manière dont le professeur a dévolué la tâche, en ciblant des enjeux de recherche documentaire et de communication. Cette manière de faire, occultant l'enjeu biologique, détourne John des ressources documentaires prévues au profit d'une stratégie et de ressources qu'il estime appropriées pour réussir la tâche. Le professeur donne son accord à John pour chercher dans le dictionnaire, alors qu'à l'évidence cette méthode n'est pas la bonne, mais John est « en activité » et le professeur laisse faire cette recherche manifestement vaine. Le professeur considère qu'en soi, c'est suffisant pour cet élève « *qui ne comprend pas toujours* », d'ailleurs « *l'an prochain, il part en SEGPA* ». Si Etie a pu déceler que derrière la consigne d'une recherche documentaire se cachait un enjeu de nature scientifique, ce n'est pas le cas pour John. Ce dernier est peut-être pris dans un effet de brouillage induit par la présentation du professeur et ainsi, il n'arrive pas à identifier l'enjeu de la tâche. L'activité scientifique n'est pas identifiée pour elle-même, il y a confusion avec d'autres activités scolaires (Bisault & Berzin, 2009).

Conclusion

Nous avons voulu comprendre certaines raisons qui conduisent les élèves à des activités cognitives différentes à partir d'un document proposé en classe de sciences. Pour cela, nous avons procédé à une étude de cas qui a permis de repérer des usages différentiels d'un même document par des élèves et nous avons choisi de situer nos analyses dans le paradigme de l'action conjointe entre le professeur et les élèves pour tenter d'avancer des raisons, plurielles, aux usages que nous avons rapportés et qui conduisent à des apprentissages inégalitaires en sciences.

Parmi ces raisons, certaines peuvent être référées au professeur dès la conception du document, utilisé par les élèves, qui cristallise d'une part son rapport personnel aux objets de savoir en jeu (des savoirs scientifiques de type informatif et non problématisés) ainsi que sa propre lecture d'une démarche d'investigation telle qu'elle est proposée par l'institution (partir du vécu, proposer ensuite des hypothèses pour dégager une série de connaissances à propos des vaisseaux sanguins). Ces conceptions professorales (des savoirs et de la manière de les enseigner) sont, en partie, des guides pour l'action du professeur et alimentent des pratiques conjointes qui tendent, dans la classe, à éluder les enjeux biologiques au profit d'aspects transversaux (comme la recherche documentaire). Ces manières de faire entretiennent des malentendus sur les enjeux poursuivis et n'aident pas les élèves dans le repérage et l'identification des savoirs biologiques qui restent anecdotiques pour la plupart d'entre eux.

Cette absence d'aide au repérage des savoirs biologiques, notamment lorsqu'il s'agit de gérer le passage de savoirs descriptifs à des éléments organisés explicatifs, est préjudiciable à pratiquement tous les élèves sur l'étude que nous rapportons. Les stratégies utilisées par la plupart d'entre eux valorisent les réponses ponctuelles dans une vision cumulative de savoirs

vrais ou faux. Un élève semble capable d'organiser et relier des connaissances pour produire des explications à un phénomène car le *sens* et la *valeur* qu'il accorde aux savoirs en jeu lui permettent, pour des raisons personnelles, de saisir des enjeux que le professeur n'explique pas.

Comprendre la réussite singulière d'un élève permet de repérer en quoi les dispositifs conçus et mis en œuvre dans cette séance produisent les effets rapportés, pour la plus grande partie de la classe (si ce n'est toute la classe).

Les différentes stratégies cognitives menant à des performances très inégales autour d'un même document contribuent à installer (durablement ? ce serait l'enjeu d'autres recherches, avec d'autres temporalités) les élèves dans un rapport aux savoirs scientifiques où ces derniers sont soit identifiés comme des réponses à des problèmes et des questions que l'on se pose (les savoirs prennent alors le statut d'éléments de compréhension du monde), soit considérés comme des savoirs cumulatifs, disjoints, vrais ou faux, sans aucun lien avec des questionnements sur le monde, et c'est ce dernier cas qui est le plus fréquent dans cette classe. Le développement précoce de ces postures épistémologiques très marquées, en lien avec le fait que les élèves n'ont pas reçu les signes leur permettant d'identifier les manières de parler, faire et penser les sciences, laisse augurer des réussites, à moyen et long terme, différentielles selon les élèves.

Bibliographie

- ASTOLFI J.-P. & PETERFALVI B. (1993), « Obstacles et construction de situations didactiques en sciences expérimentales », *Aster*, n°16, p.103-141.
- BACHELARD G. (1938, 2004), *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Librairie philosophique, Vrin.
- BAUTIER E. & RAYOU P. (2009), *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, Paris, Presses Universitaires de France.
- BAUTIER E. & GOIGOUX R. (2004), « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue Française de Pédagogie*, n°148, p.89-100.
- BAUTIER E. & ROCHEX J.-Y. (1998), *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?*, Paris, Armand Colin.
- BISAULT J. & BERZIN C. (2009), « Analyse didactique de l'activité effective des élèves en sciences à l'école primaire », *Éducation et Didactique*, volume 3, n°2, p.81-103.
- BROUSSEAU G. (1986), « La relation didactique : le milieu », *Actes de la 4ème école d'été de didactique des mathématiques, IREM Paris 7*, p.54-68.
- CHARLOT B. (1997), *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.
- CHARLOT B., BAUTIER E. & ROCHEX J.-Y. (1992), *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin.
- CHEVALLARD Y. (1991), *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée sauvage.
- DUCROS B. (1989), *Le concept de circulation du sang : productions d'outils didactiques*, Thèse non publiée, Université de Paris VII.
- LAVARDE A. (1992), *Contribution à l'étude de la schématisation dans l'enseignement de la circulation sanguine*, Thèse non publiée, Université de Paris VII.
- LAVARDE A. (1994), « Figurabilité dans le domaine de la circulation sanguine », *Didaskalia*, n°3, p.79-91.
- LHOSTE Y. (2006), « La construction du concept de circulation sanguine en 3^e : problématisation, argumentation et conceptualisation dans un débat scientifique », *Aster*, n°42, p.79-108.

MEN (2008), *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, BO HS, n°3 du 19 juin 2008.

MEN (2012), *Progressions pour l'école élémentaire*, BO, n°1 du 5 janvier 2012.

OCDE PISA (2012), « Notes par pays », OCDE, France, p.1-12, www.oecd.org/france/PISA-2012-results-france.pdf, consulté le 18 août 2015.

ORANGE C., LHOSTE Y. & ORANGE-RAVACHOL D. (2008), « Argumentation, problématisation et construction de concepts en classe de sciences », *Argumenter en classe de sciences*, C. Plantin & C. Buty (dir.), Lyon, INRP, p.75-116.

PAUTAL E. (2014), *Didactique des SVT. Études de pratiques conjointes*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

PAUTAL E. (2013), « De l'action à l'activité d'enseignants et d'élèves : une aide pour comprendre l'enseignement et l'apprentissage en sciences du vivant », *RDST*, n°8, p.115-136.

ROCHEX J.-Y. & CRINON J. (2011), *La construction des inégalités scolaires*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

SAUVAGEOT-SKIBINE M. (1993), « De la représentation en tuyaux au concept de milieu intérieur », *Aster*, n°17, p.189-204.

SCHUBAUER-LEONI M.-L. & LEUTENEGGER F. (2002), « Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire », *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*, F. Leutenegger & M. Saada-Robert (éds.), Bruxelles, De Boeck, p.227-251.

SENSEVY G. (2011), *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*, Bruxelles, De Boeck.

SENSEVY G. & MERCIER A. (2007), *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

SENSEVY G., MERCIER A. & SCHUBAUER-LEONI M.-L. (2000), « Vers un modèle de l'action didactique du professeur. À propos de la course à 20 », *Recherches en Didactique des Mathématiques*, volume 20, n°3, p.263-304.

Le composite dans les albums de littérature de jeunesse et ses effets différenciateurs : un exemple en cycle 2

Patricia Richard-Principalli & Marie-Françoise Fradet¹

Résumé

De récents travaux de l'équipe de recherche ESCOL étudient la nature « composite » des nouveaux supports d'apprentissage et leur étroite articulation avec la littérature scolaire. Cet article porte sur les critères du composite dans la littérature de jeunesse (hétérogénéité sémiotique et hétérogénéité discursive) et s'intéresse spécifiquement au cycle 2 de l'école primaire. L'hypothèse est que le caractère composite d'un album de jeunesse fait obstacle à la construction de sa signification par les jeunes lecteurs, particulièrement chez les élèves des milieux sociaux les plus éloignés de la littérature scolaire. Cette hypothèse est explorée à travers deux albums narratifs, lus à des élèves de deux classes de CE1 de milieu contrasté (ZEP vs. centre-ville). La compréhension de ces albums est évaluée par des rappels de récit. L'analyse qualitative des quatre rappels sélectionnés laisse penser que le degré élevé de composite de l'un des albums contribue à brouiller la compréhension des élèves de la classe ZEP, ce qui témoigne du caractère différenciateur du composite dans les albums de jeunesse.

L'album de jeunesse est devenu un support de travail fréquent dans beaucoup de classes du cycle 2 de l'école primaire. L'Institution a entériné son usage en publiant, en 2007, une liste de référence d'œuvres de littérature de jeunesse pour ce cycle. Plusieurs auteurs ont souligné la complexité croissante des œuvres contemporaines de littérature de jeunesse, qui font souvent appel à l'intertextualité et aux implicites culturels (Bonnéry, 2010), brouillent les indices de cohérence (Leclair-Halté, 2006), supposent des expériences du monde éloignées parfois des expériences effectives des élèves (Boiron, 2015)... On constate aussi que bien des enseignants accordent, dans le choix des albums qu'ils retiennent, une « prime » à « des œuvres énigmatiques et sophistiquées », pour reprendre l'expression de F. Quet (2009).

Dans la continuité des travaux de l'équipe Escol² sur la co-construction des inégalités scolaires, nous examinerons ici la complexité des albums de jeunesse et les effets de celle-ci sur la construction des significations par des élèves de milieu défavorisé à la lumière de la notion de « texte composite », proposée par Bautier, Crinon, Delarue-Breton et Marin (2012). Le terme « composite » recouvre des caractéristiques communes à différents supports d'apprentissage actuels (manuels, albums, fiches...) : l'hétérogénéité sémiotique et énonciative et la discontinuité. Celles-ci nécessitent des jeunes lecteurs des opérations cognitives de mise à distance et de mise en lien qui relèvent de la « littérature scolaire », laquelle suppose la construction de savoirs à partir du traitement de documents complexes, opérations inégalement réalisées selon la socialisation extrascolaire des élèves (Bautier, 2015). Nous avons sélectionné deux albums narratifs de fiction destinés à des enfants de six à huit ans, volontairement contrastés, dans le but d'analyser la spécificité du « composite » dans les albums de littérature de jeunesse et d'observer comment le caractère composite d'un album peut mettre certains élèves en difficulté.

¹ Patricia Richard-Principalli, maître de conférences en langue et littérature françaises & Marie-Françoise Fradet, professeure agrégée de français, Centre Interuniversitaire de Recherche sur la Culture, l'Éducation, la Formation, le Travail (CIRCEFT), Université Paris Est Créteil.

² CIRCEFT-Escol : Centre Interuniversitaire de Recherche sur la Culture, l'Éducation, la Formation, le Travail, équipe Éducation-Scolarisation.

1. La littérature de jeunesse à l'école : les listes de référence du cycle 2

Les programmes de 2002, qui légitiment l'étude de la littérature de jeunesse à l'école, s'accompagnent de la publication d'un document d'application pour le cycle 3, « Littérature cycle 3 » (2002), explicitant pour les enseignants les objectifs d'un tel enseignement et les démarches considérées comme pertinentes. Ce document propose une liste de 180 titres d'œuvres classés par « catégories », leur niveau de difficulté (évalué de 1, facile, à 3, difficile) et pour chaque titre des pistes d'analyse littéraire et d'exploitation didactique. C'est dans le document d'accompagnement intitulé « Lire et écrire au cycle 3 » (2003) que l'on trouve les critères d'évaluation du niveau de difficulté de ces œuvres, avec une grille d'analyse de la complexité des textes littéraires destinée aux enseignants. Les items retenus s'appuient implicitement sur des recherches en psychologie cognitive (les processus de compréhension), littéraires (les théories de la réception) et didactiques (les stéréotypes, la lecture littéraire à l'école). Cette liste à destination du cycle 3, actualisée à trois reprises (2004, 2007, 2013) est complétée en 2007 par la publication d'une liste de référence pour le cycle 2, également actualisée en 2013. La présentation adoptée est la même que pour le cycle 3, avec un classement par genres et l'indication du niveau de difficulté. Cette liste appelle plusieurs observations.

L'illustration est prédominante : l'album est très représenté en poésie et fait son introduction au théâtre, avec *La Comédie des ogres* ; les récits illustrés sont nombreux. Beaucoup de ces albums, récents, cultivent la confusion des genres, la polyphonie, l'inachèvement, comme l'a déjà signalé F. Quet (2009). Depuis 2007, les listes de référence en littérature ne sont plus accompagnées de notices, et ne l'ont jamais été pour le cycle 2. L'enseignant est donc livré à lui-même car il ne peut s'appuyer sur des supports institutionnels lui permettant de mieux cerner les enjeux littéraires et didactiques de chacune des œuvres. Le seul indice sur lequel il peut s'appuyer est le niveau de difficulté indiqué, mais les critères de ce niveau de difficulté ne sont pas explicités.

Ces éléments nous incitent à nous intéresser à la complexité des albums destinés au cycle 2, par ailleurs moins étudiée qu'à l'école maternelle ou au cycle 3.

2. L'exemple de deux albums : *Mini-Loup à l'école et Charivari chez les P'tites Poules*

Nous avons donc choisi deux albums destinés à des enfants de six à huit ans, à la difficulté contrastée, alors même que leur macrostructure est identique. L'un, *Charivari chez les P'tites Poules* (désormais *Charivari*), figure sur la liste ministérielle, et nous l'avons retenu pour son haut degré de composite, bien que la liste de références le considère comme « facile ». L'autre, *Mini-Loup à l'école* (désormais *Mini-Loup*) – hors liste mais faisant partie d'une série à grand succès (280 000 albums vendus chaque année, adaptation télévisée, produits dérivés) et aussi souvent utilisé dans les classes –, a été choisi, à l'inverse, pour son moindre degré de composite.

■ Critères d'analyse

Nous souhaitons ici préciser davantage les caractéristiques du composite lorsqu'elles concernent les albums de littérature de jeunesse.

Certes la complexité d'un texte littéraire se situe pour une part dans la langue utilisée et dans les connaissances encyclopédiques attendues de la part du lecteur (Eco, 1985). Ces aspects sont essentiels, mais ils ont été déjà étudiés en tant que tels à de nombreuses reprises par les chercheurs en littérature (entre autres, Jouve, 1993) comme par les linguistes (par exemple,

Lentin, 1981). Mais à cela s'ajoutent d'autres caractéristiques propres aux albums contemporains, et qui constituent justement le composite.

Nous considérerons ainsi que le composite dans un album de jeunesse se manifeste par :

- l'hétérogénéité des codes, qui ne recouvre pas seulement le pluricodage inhérent à tout album (texte et image), mais également une diversité en termes de statut et de nature de l'image, et en termes de choix typographiques (voir Bautier *et al.*, 2012) ;
- l'hétérogénéité discursive, révélatrice d'une polyphonie qu'il revient au lecteur de comprendre comme unifiée.

Nous empruntons à Bakhtine (1929) le concept de *polyphonie*, qu'il utilise de manière métaphorique pour caractériser le genre du roman. Pour lui, le roman, polyphonique, repose sur la multiplicité des consciences, des visions du monde et des discours, entre les personnages, et entre les personnages et le narrateur, alors que, dans l'épopée, tous les personnages ainsi que le narrateur et le récepteur partagent une même vision du monde. L'hétérogénéité discursive telle qu'elle peut se manifester dans un album se caractérise donc, selon nous :

- par une pluralité de « voix » portant une pluralité de visions du monde, qu'elles émanent du texte ou de l'image, caractérisées par des choix linguistiques ou visuels spécifiques : coexistence au sein d'une même page d'énoncés en discours direct dont les énonciateurs sont implicites, d'énoncés oraux proches tantôt d'un oral familier tantôt d'un oral écrit (sur ce point voir l'analyse de Bautier *et al.*, 2012)... ;
- par une pluralité de situations de double énonciation visant un double destinataire, tantôt le lecteur enfant et le lecteur adulte, tantôt le lecteur enfant s'en tenant à l'explicite et le lecteur enfant expert ou cultivé (jeux de mots, allusions culturelles, etc.).

Le degré ou l'intensité d'éléments discursifs hétérogènes et sa conjonction avec l'hétérogénéité des codes sont donc révélateurs du degré plus ou moins composite d'un album.

■ **L'exemple de Mini-Loup à l'école et de Charivari chez les P'tites Poules**

Mini-Loup raconte la première journée à l'école d'un petit loup anthropomorphisé qui ne veut pas s'y rendre car il croit que toutes les maitresses sont des ogresses. La réalité lui montrera qu'il se trompe. *Charivari* raconte, lui, les bouleversements qu'entraîne l'arrivée d'un chat noir chez des petites poules superstitieuses. Malgré le rejet dont il est l'objet de la part de la plupart des volailles, le chat défendra le poulailler contre de terribles rats, gagnant ainsi la reconnaissance de toute la basse-cour. La macrostructure de ces deux récits est donc similaire, ainsi que leur thématique (la peur), comme le détaille le tableau qui suit.

Tableau 1 - Analyse comparée des deux albums

Critères d'analyse	Résultats comparés entre Mini-Loup à l'école et Charivari chez les P'tites Poules
Situation de départ	Clairement identifiable dans les deux cas
Personnage principal	Personnage animal anthropomorphisé (loup, chat)
Système des personnages	Chaque personnage principal se trouve au milieu de personnages qui gravitent autour de lui (parents, camarades et maitresse ; basse-cour)
Problème	Peur de la maitresse de la part du personnage ; peur que suscite le personnage dans la basse-cour
Conséquences	Chaine de péripéties entraînant dans les deux cas une évolution du personnage
Résultats	Situation finale s'opposant à la situation initiale

Nous supposons que le caractère composite du second album, dont nous analyserons maintenant les marqueurs, y compromet la compréhension de ces éléments par les élèves.

- *L'hétérogénéité des codes*

La relation texte-image n'est guère problématique dans *Mini-Loup* : l'image est le plus souvent redondante et sans difficulté majeure, selon un même cadrage et un même format, et vise à illustrer une situation et une seule. Le texte ne présente aucune variante typographique susceptible de rompre la linéarité du récit sauf au moment où Mini-Loup, enfermé dans le placard avec son camarade Anicet, croit sa dernière heure arrivée. Encore ne s'agit-il là que du simple passage à une écriture en capitales d'imprimerie.

Le cas de *Charivari* est très différent. Les illustrations sont ici beaucoup plus variées, en format, en cadrage, hors cadre ou non. En complémentarité presque systématique avec le texte, elles sont souvent proches de la séquentialité de la bande dessinée et présentent une disposition et un nombre variables d'une page à l'autre. Elles sont associées à des choix typographiques également très variés comme le montrent les onomatopées incluses dans de nombreuses images ou encore les gras et les italiques qui ponctuent régulièrement le texte pour souligner la violence du rejet du chat noir par la basse-cour.

En prenant le relais l'un de l'autre et en appui avec des ruptures typographiques, texte et image instaurent donc une discontinuité que le jeune lecteur doit identifier et anticiper s'il veut « faire du continu avec le discontinu » (Bautier *et al.*, 2012).

- *L'hétérogénéité discursive*

Celle-ci est étroitement corrélée au traitement de l'hétérogénéité des codes.

La pluralité des voix

Celle-ci est ici liée à la nature de la structure narrative et actancielle. Dans *Mini-Loup*, la structure narrative est simple, fondée sur la transformation du personnage principal qui d'apeuré devient « apeurant », et respecte l'unité d'action et l'unité de temps ; les personnages sont peu nombreux et facilement identifiables (Mini-Loup et ses proches, la maîtresse). Le traitement anaphorique est simple (à deux exceptions près, le nom du personnage principal est utilisé en alternance avec le pronom « il » que la proximité avec le référent permet d'identifier sans difficulté), le discours direct, très fréquent, est systématiquement introduit par des verbes de parole et mis entre guillemets, avec une ponctuation externe très expressive.

Dans *Charivari*, l'organisation narrative est plus complexe : retour en arrière, structure ascendante (suivant la progression manque-amélioration-manque comblé, d'après la typologie des contes de Paulme, 1976), sans unité d'action ni de temps. Les personnages sont nombreux et s'expriment tous par le discours direct, qui porte la narration. Rarement signifié par un verbe introducteur du dialogue (il l'est à trois reprises, et par des verbes particulièrement expressifs et relevant plutôt du registre soutenu), il est le plus souvent marqué par un tiret. L'emploi systématique du tiret en l'absence de tout verbe introducteur rend parfois difficile l'identification de celui qui parle, d'autant que ce choix s'accompagne parfois de l'usage du discours indirect libre.

La pluralité des situations de double énonciation

Dans *Mini-Loup*, l'histoire s'adresse sans ambiguïté à n'importe quel enfant – l'univers de référence est proche de celui des élèves –, sans allusions culturelles, intertextuelles, jeux de mots ou situations d'habitus culturel marqué qui viseraient l'adulte lecteur ou l'enfant cultivé. Les phrases sont courtes et simples, avec un lexique relevant de la langue courante, à l'exception de quelques mots vieillissés comme « polissons » ou « sornettes », ou spécialisés comme « truffe ».

À l'inverse, dans *Charivari*, les jeux de mots abondent dès la désignation des personnages. La très grande variété dans la dénomination par dérivation (Carmen, Carmélito, Carméla) se double

d'une caractérisation souvent humoristique qui nécessite des connaissances fines de la langue et du monde (Coquenpâte, Molédecoq, Coqueluche, Pitikok, Rattila). Celui qui est le plus souvent nommé est bien sûr le personnage principal dont on peut suivre l'évolution à travers ce même procédé (« Chat-Mouillé » / Poule mouillée, vagabond, chat sans maison, chat-nu-pieds / va-nu-pieds, Chat Botté).

Les clins d'œil culturels sont aussi nombreux dans les paroles des personnages depuis la poule Carméla préparant « un bon lait de poule » au petit chat pour le réchauffer, en passant par la basse-cour qui, découvrant le vol des œufs, s'écrie comme Harpagon dans *L'Avare* : « Au voleur ! À l'assassin ! Au meurtrier ! Justice, juste ciel, on a volé nos œufs ! » jusqu'au chef de bande Rattila pastichant la réplique de *Quai des brumes* « T'as de beaux œufs, tu sais ! »

Le lexique utilise en outre toute la palette de la langue : vieillie (« sornettes »), soutenue (« un air chafouin ») à familière (« pétoche » ; « boucan »), et son pouvoir d'expression (« mettre une ratatouille », pour « mettre une raclée » ; déformation de la prononciation de Coqueluche).

Enfin, dans l'image même, la représentation du Chat Botté selon Doré constitue une intericonicité – ce que Ferenczi et Poupart (1981) définissent comme le procédé de l'allusion appliqué à l'image – nécessaire pour comprendre la fin de l'album, en étroite intertextualité avec le conte de Perrault.

Si toutes ces allusions sont jubilatoires pour un lecteur adulte ou éclairé, et à lui destinées, elles sont loin du niveau d'acculturation moyen des apprentis lecteurs, en particulier de ceux qui n'ont pas acquis, dans leur milieu familial ou à l'école, l'habitude de mettre en relation l'histoire qu'ils lisent ou qu'on leur lit avec d'autres histoires qu'ils connaissent déjà.

L'analyse des deux albums selon les critères définis (hétérogénéité des codes, hétérogénéité discursive de nature double) permet donc d'observer une différence radicale entre eux, le degré de composite étant minimal dans *Mini-Loup* et maximal dans *Charivari*.

3. Méthodologie

Afin d'étudier comment des élèves de cycle 2 s'approprient de tels supports, nous avons mis en place deux situations successives de lecture par le maître, suivies chacune d'un rappel de récit écrit, dans deux classes contrastées de Cours élémentaire première année (CE1) de Seine et Marne, l'une en Zone d'éducation prioritaire (ZEP), avec un public très majoritairement défavorisé socialement, la classe A ; l'autre en centre-ville, comportant très peu d'élèves issus de milieux sociaux défavorisés, la classe C. Ce choix devrait permettre d'observer si le caractère composite du support accentue les inégalités de réussite entre élèves aux caractéristiques scolaires et sociales différentes.

■ **Déroulement et consignes**

La lecture proposée ne fait pas l'objet d'un dispositif didactique, n'entre pas dans une séquence programmée ; elle pourrait s'apparenter à une situation de lecture « offerte » ou « plaisir », comme on en rencontre souvent en maternelle et parfois au cycle 2. Les deux albums sont proposés aux enseignantes, avec modification de *Charivari*, trop long pour être lu en une seule fois en classe³ : nous avons indiqué aux enseignantes que l'un est simple et l'autre complexe, et que nous voulions comparer leur réception par les élèves. La lecture se fait en novembre 2011, à une semaine d'intervalle. La passation se déroule de la façon suivante :

³ La fin et certaines péripéties sont supprimées de la version à lire (suppression de la p.19 à la p.23 incluses ; reprise p.24 et suppression de la fin, nous faisons arrêter la lecture à la p.44).

- Avant de lire, l'enseignante dit : « Soyez attentifs, car vous aurez à raconter l'histoire de *Mini-Loup/des Petites Poules* par écrit ».
- L'enseignante lit l'histoire comme elle en a l'habitude : elle est libre d'accentuer les aspects qu'elle souhaite et de montrer les images comme elle l'entend.
- Les élèves partent en récréation.
- À leur retour en classe, ils font le rappel à la suite de la consigne donnée (« Racontez par écrit l'histoire de *Mini-Loup / des Petites Poules* »). La durée est libre mais n'excède pas une demi-heure, le temps mis par chacun étant indiqué par l'enseignante sur la copie.

Le rappel de récit, considéré par les psychologues cognitivistes comme un moyen efficace d'évaluer la compréhension en lecture (pour une revue sur le rappel, voir Lavigne *et al.*, 2007), consiste, pour les élèves, à reformuler avec leurs propres mots, à l'oral ou à l'écrit, une histoire lue ou entendue, en mettant en œuvre deux opérations cognitives : la sélection des informations retenues comme importantes et la structuration du rappel autour de ces informations. Il atteste donc de la capacité à produire des significations à partir des informations reçues.

Soulignons que le rappel de récit, introduit dans les programmes de l'école maternelle et élémentaire en 2002 et pérennisé dans ceux de 2008, ne fait pas partie des pratiques enseignantes, ni dans ces deux classes, ni dans les autres classes de ces deux écoles. Les élèves se trouvent donc dans une situation inédite pour eux, qui l'est doublement, car ils sont de plus rarement mis en situation d'écriture aussi longue.

■ Contexte

En plus des spécificités des deux écoles (ZEP/centre-ville), le contexte d'enseignement dans la classe est différent sur plusieurs points :

- l'ancienneté des enseignantes : une jeune enseignante (A) vs. une enseignante très expérimentée (C) ;
- la pratique de la lecture d'histoires : une enseignante qui lit rarement des histoires (A) vs. une enseignante qui le fait régulièrement (C) ;
- l'étayage de la lecture : une enseignante qui lit de façon expressive et qui accompagne sa lecture de quelques commentaires seulement au moment où les élèves commencent à décrocher (A) vs. une enseignante qui théâtralise constamment et qui commente sans cesse la situation évoquée par le texte et reformule systématiquement les mots jugés difficiles (C) ;
- l'usage du support : l'enseignante A montre les illustrations après lecture, sans les commenter ; l'enseignante C ne les montre pas toutes, et ajoute à sa lecture des éléments verbaux pour transcrire certains indices visibles uniquement sur l'image ;
- la construction d'un horizon d'attente : si l'enseignante A s'en est strictement tenue au protocole indiqué et réalise l'activité de manière décontextualisée, l'enseignante C commente d'emblée le premier album (« c'est important la première fois qu'on va à l'école ») et insère sa seconde lecture dans un réseau : d'autres ouvrages de la série « Petites Poules » ayant été lus, elle fait rappeler aux élèves les personnages récurrents et les enrôle avec enthousiasme dans la lecture⁴, cependant que l'enseignante A prend formellement en compte la remarque d'un élève (E : « je le connais, je l'ai déjà lu » ; M : « alors tu pourras nous aider à comprendre ») mais n'en fait rien.

■ Données

Nous disposons des quatre séances enregistrées et de 41 rappels de récits écrits. Nous avons retenu pour l'analyse qui suit les rappels les plus longs et les plus complets qui émanent à

⁴ « Les Petites Poules, vous les connaissez: nous avons lu la dernière fois ? *Un poulailler dans les étoiles, La Petite poule qui voulait voir la mer.* Alors là on retrouve des personnages qu'on a vus à la fin : Carmelito et sa petite sœur que vous ne connaissez pas, Carmen. Carmela et Pitikok, est-ce que vous pouvez me rappeler qui ils sont ? Carmela est la maman de Carmen, et donc Pitikok est le ? le papa de Carmen/ Carmela était une petite poule de quelle couleur ? / E : blanche/ et Pitikok, de quelle couleur ? / E : rouge / et leur enfant ? rose./ Aujourd'hui je vais vous lire *Charivari chez les Petites Poules*. Un charivari, c'est un bouleversement, on va voir pourquoi. Vous écoutez bien, je vais commencer. »

chaque fois des deux mêmes élèves : Ellen et Léo dans la classe C, Audrey et Kina dans la classe A. Ces élèves, identifiés comme de bons élèves par les enseignantes, possédaient une bonne capacité d'écriture, nécessaire pour réaliser un rappel écrit. Le temps utilisé par chaque élève est indiqué entre parenthèses. Dans les transcriptions qui suivent, l'orthographe est normalisée ; nous avons indiqué la ponctuation utilisée par l'élève mais ajouté une barre oblique quand une pause syntaxique non marquée est nécessaire.

4. Résultats

Les critères d'analyse portent sur les éléments fondamentaux du récit (tableau 1 ci-dessus) : sa structure (pour une revue, voir Denhière, 1984), universelle et constitutive dès le plus jeune âge de la perception du monde, et les personnages, dont les recherches littéraires (notamment Eco, 1985 ou Jouve, 1992) et didactiques (par exemple Dufays, 1994 ou Tauveron, 1995) ont mis les enjeux en évidence. Seront donc observées : l'identification de la situation initiale, celle du problème posé, celle d'une partie au moins des événements qui en découlent, celle de la situation finale ; l'identification du personnage principal ; l'identification du système de personnages du récit.

■ *Mini-Loup à l'école*

Tableau 2 - Les productions des élèves (Mini-Loup)

<p>Ellen, classe C (23 minutes) Mini-loup va à l'école Mini-loup pour la première fois de sa vie va à l'école. Son ami lui a dit que les maitresses vont le manger. La maman de Mini-loup demande à Mini-loup / qu'est-ce que tu as / maman j'ai peur de l'école / n'aie pas peur mon chou. Papa entend ça / Mini-loup va à l'école ! maman et Mini-loup sont pas rassurés. Mini-loup a très très peur et il tremble son voisin lui dit / la maitresse va te manger et commence une bagarre. Elle les met dans le placard et sont en larmes. On va nous manger.</p>	<p>Léo, classe C (25 minutes) Mini Loup à l'école Aujourd'hui Mini loup va à l'école. /Bonjour / Mini loup où es-tu /sous le lit. / pourquoi dit la maman / eh bien un copain m'a raconté les maitresses. va nous manger / mais non elles ne mangent pas / une heure plus tard. Mini-loup est à l'école / est mort de peur et son voisin le cochon lui dit que la maitresse va bien déguster le petit loup. Et le petit cochon a pris un pinceau avec de la peinture verte et il peignit le nez de petit loup et c'est à ce moment loup dit AAAAH ! et il a de la peinture partout et il vite accourut dans le placard et maitresse dit / mais non je ne vais pas te manger et il rentre chez lui de bonne humeur /</p>
<p>Audrey, classe A (25 minutes) Mini-loup va à l'école Mini-loup oh il n'est pas là / il est sous le lit / Mini-loup j'ai pas envie d'aller à l'école / il y a la maitresse veut nous manger puis il allait à l'école / il avait peur / il se cachait derrière sa chaise puis il demanda à son voisin / il lui demanda / tu peux me mettre de la peinture sur mon nez hou hou !! / ne me mangez pas / mais non je veux pas vous manger / je mange pas les enfants quand les enfants se lèvent je leur dis assez voilà</p>	<p>Kina, classe A (25 minutes) Mini-loup va à l'école Le soleil se lève / la maman de Mini-loup va dans sa chambre / Mais il est pas dans sa chambre / il était caché en dessous de son lit / pourquoi tu es caché / j'ai peur d'aller à l'école / explique-moi pourquoi tu as peur / et petit loup expliqua / parce que j'ai peur des maitresses / ce sont des ogresses qui mangent les enfants / mais non c'est des mensonges / Le père énervé la maman</p>

Aucun des quatre rappels n'est complet : chaque élève favorise certains éléments et en oublie d'autres. Si la situation initiale et le problème (pour tous, l'aspect marquant est la peur et son intensité) sont identifiés, les rappels des élèves A ne proposent qu'une chaîne partielle des actions, qui sont presque complètes chez les élèves C. Le personnage principal ne prête pas à confusion, les quatre élèves ont perçu qu'il s'agissait de Mini-Loup, que tous déclinent sans ambiguïté. Si Audrey (classe A) focalise sur le loup et la maitresse, les deux protagonistes principaux, les trois autres élèves font également intervenir d'autres personnages, la mère, le

père, le camarade (le cochon). Certes, les élèves de la classe C maîtrisent mieux certains aspects de la production écrite (par exemple les verbes introducteurs du dialogue). Mais en ce qui concerne la compréhension de l'histoire (repérer les personnages, tirer les informations les plus importantes, le problème du personnage, etc.), les deux classes s'en tirent de la même manière.

■ **Charivari chez les P'tites Poules**

Tableau 3 - Les productions des élèves (Charivari)

<p>Ellen, classe C (28 minutes) Charivari chez les petites poules C'est un matin. Les poules pêchent mais les poules font du bruit. Coqenpâte dit « attendez j'en ai un gros mais c'est un sac » / Coqenpâte ouvre le sac et crie, / Sauve qui peut / c'est un chat noir. Un an plus tard le chat a grandi grandi grandi. Et un jour le chat sauve tout le monde.</p>	<p>Léo, classe C (30 minutes) Un beau matin l'ouverture de la Pêche / les poules ne ratent rien au monde. Rien de Rien de poisson / et c'est à ce moment-là que une poule a un poisson. Il l'attrape / ce n'est pas c'est chat noir ! / Carmél et Carmélito demandent / quel est ton prénom demande Carmél. Il n'a pas de nom / et il raconte son histoire / et au poulailler Pipicop a dit / viens je te conduis dans le nid d'ami / et le lendemain les œufs ont disparu / le lendemain l'eau est en pierre. Les poules lui disent / va-t'en / et le chat noir dit / au revoir. (Et demain) plus un geste les poules bouuu !! / la porte s'est ouverte / et le chat noir à deux en état de nuire / et il a pris otage / il est relâché le troisième en état de nuire.</p>
<p>Audrey, classe A (28 minutes) Carmen la poule et le chat mouillé noir / Il était une fois un chat qui allait à la pêche / puis il voyait des poules passer dans la route. Il traversait puis le chat les regardait / les fixait dans les yeux / puis paf ils ont disparu / puis il les retrouvait / il les suivait jusque chez leur maison / puis il rentra à leur maison / qu'est-ce que tu fais là / je te connais pas / tu t'appelles comment / chat mouillé / je vous ai suivi / je peux prendre les œufs non. Explique pourquoi tu es venu / parce que j'aime suivre les gens / viens on va se balader / puis il le jeta dans / puis il sortait dans et revint manger les poules / au revoir</p>	<p>Kina, classe A (30 minutes) La poule et le chat mouillé Il était une fois un garçon qui s'appelait Auguste qui allait à la pêche avec ses amis / ils mirent leur filet dans l'eau puis Auguste attrapa un poisson / il réussit / leurs copains ou copines veulent regarder / ce poisson est à moi / et alla chez lui et il vit un chat noir / les chats noirs portent malheur / un garçon intelligent comme toi ne peut pas croire à cette bêtise / et Carine va voir le chat noir / quel est ton prénom / je n'ai pas de prénom / dit le chat noir / je vais t'appeler chat mouillé / un jour quand tu seras grand tout le monde répètera / et il rentra avec le chat mouillé</p>

Classe C

Ellen a compris la structure fondamentale du récit : c'est l'histoire d'un chat qui au début est rejeté et ensuite accepté. Elle entre dans le récit par le schéma actantiel, en se situant comme pour Mini-Loup du côté des personnages. De son côté, Léo s'attache à rendre compte d'une chronologie (le récit comme succession d'actions), mais ne perçoit pas le problème (le conflit chat/certaines poules est inexistant). Il restitue des fragments du texte qu'il associe entre eux.

L'aspect axiologique de l'histoire n'est pas discerné par ces élèves (les préjugés, le rejet de l'étranger), mais on peut considérer que les éléments de composite ne les ont cependant pas empêchés de percevoir certaines étapes du récit. Si le texte d'Ellen semble plus succinct que celui de Léo, en revanche elle rapporte bien la situation finale et témoigne ainsi de sa capacité à repérer ce qui est le plus important dans l'histoire. Les diverses allusions culturelles n'ont donc pas empêché ces élèves de comprendre le déroulement du récit, ni les jeux de mots de désigner et d'identifier précisément et sans erreur les personnages, dont les noms sont repris à bon escient. De même, la pluralité des voix que traduit l'usage systématique d'un discours direct non marqué comme tel est bien visible ici. Dans les deux cas, il y a une distinction nette entre le récit et le discours direct, que ces deux élèves restituent avec des verbes introducteurs qui ne figurent

pas dans le texte (Ellen utilisant en outre partiellement des guillemets), ce qui montre que la polyphonie d'origine est comprise, et unifiée dans la restitution.

Classe A

Ces deux rappels témoignent de certaines compétences, en particulier la maîtrise des systèmes temporels du « récit historique » et du « discours ». Mais ils sont très différents des précédents : seule la situation initiale est retenue (la pêche), elle constitue l'essentiel du rappel qui très vite introduit des contresens et/ou des éléments étrangers auxquels s'agglomèrent quelques informations venues du texte : Audrey fait au moins trois erreurs (le chat pêche, il suit les gens et mange les poules), Kina invente Auguste et Carine. Nous y voyons une tentative pour construire tant bien que mal un récit à partir d'informations dont les liens logiques sont peu explicites dans l'album, en utilisant comme points d'appui quelques fragments du récit d'origine et un incipit connu, le « il était une fois » des contes. Les noms des personnages (hormis Carmen chez Audrey, soit le seul nom sans jeu de mots) ne sont pas repris, Kina devant même en passer par une redénomination personnelle. Le rappel juxtapose récit et discours direct sans démarcation (à l'exception du verbe « dire » utilisé une fois par Kina), dans une énonciation discontinue.

La comparaison des rappels écrits de quatre élèves « forts » met en évidence des différences que le degré de composite des albums semble en grande partie expliquer, même si les différences entre les manières de lire des enseignantes des deux classes nous obligent à une certaine prudence car elle a pu aussi contribuer à la meilleure performance des élèves de la classe C. Si les enjeux de *Mini-Loup à l'école* sont soumis à un filtre personnel d'appréciation, sa structure et ses personnages sont identifiés par les élèves et apparaissent dans la production de ceux-ci. En revanche, pour *Charivari*, la pluralité de voix et la pluralité de situations de double énonciation auxquelles s'ajoute l'hétérogénéité des codes, telles que nous les avons identifiées dans notre analyse de départ, brouillent et/ou parasitent la perception de la structure du récit et des personnages. On peut supposer que ces effets du « composite », constatés auprès d'élèves forts, existent *a fortiori* pour des élèves plus fragiles.

Conclusion

Ces rappels confirment que nos deux albums sont de complexité inégale, une complexité en partie liée au degré de composite tel que nous l'avons défini : hétérogénéité des codes et hétérogénéité discursive entendue comme pluralité des voix et double énonciation. Si *Mini-Loup* est compris par les quatre élèves, *Charivari* se révèle beaucoup plus difficile. Il est particulièrement difficile pour les élèves de la classe A, dont la seule stratégie est la production d'un récit personnel respectant le schéma canonique, mais où seuls subsistent des fragments non unifiés du texte initial. Les élèves de la classe C parviennent davantage à relier les informations de manière cohérente et à rendre compte du déroulement du récit, même s'il n'est pas complet, sans être fondamentalement perturbés par les divers obstacles que présente l'album.

Les élèves retenus étant des élèves « forts », considérés par les enseignantes comme les meilleurs de chacune des classes, cette différence entre l'école A et l'école C laisse largement augurer des effets différenciateurs des textes littéraires composites sur des élèves fragiles, s'il n'y a pas prise en compte et prise en charge de cette spécificité du support par l'enseignant. La différence observée est sans doute corrélée à des pratiques enseignantes dont on sait qu'elles peuvent différer entre les écoles de ZEP et les autres (Rochex & Crinon, 2011) et qu'elles ne prennent pas toujours en compte des « dispositions » inégalement partagées.

Cette étude limitée dans son ampleur demanderait à être prolongée par une étude plus large, englobant un plus grand nombre de classes, avec une lecture par l'adulte harmonisée dans toutes les classes et passant par des rappels oraux, permettant de prendre en compte les productions de tous les élèves.

Les résultats obtenus rendent cependant sceptique non seulement quant à l'évaluation de *Charivari chez les P'tites poules*, jugé facile par les experts du ministère, mais aussi quant au choix ministériel de suggérer des œuvres aussi complexes aux enseignants de cycle 2 sans aucun accompagnement didactique, alors qu'elles portent en l'état le risque d'accroître les inégalités scolaires.

Bibliographie

- BAKHTINE M. (1929/1970), *Problèmes de la poétique de Dostoïevski*, Lausanne, L'Âge d'homme.
- BAUTIER E. (2015), « Quand la complexité des supports d'apprentissage fait obstacle à la compréhension de tous les élèves », *Spirale*, n°55, p.11-20.
- BAUTIER E., CRINON J., DELARUE-BRETON C. & MARIN B. (2012), « Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? », *Repères*, n°45, p.63-79.
- BOIRON V. (2015), « Pratiques de lecture d'albums de littérature de jeunesse dans deux classes de petite et moyenne section de maternelle », *Spirale*, n°55, p.31-42.
- BONNERY S. (2010), « Les modèles sociaux du rapport à la culture véhiculé par la littérature de jeunesse », *Actes du colloque Enfance et cultures : regards des sciences humaines et sociales*, S. Octobre & R. Sirota (dir.), Paris, <http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/actes/bonnery.pdf>, consulté le 29 janvier 2015.
- DENHIÈRE G. (dir.) (1984), *Il était une fois, Compréhension et souvenir de récits*, Lille, Presses Universitaires de Lille.
- DUFAYS J.-L. (1994), *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*, Liège, Mardaga.
- ECO U. (1985), *Lector in fabula*, Paris, Grasset.
- FERENCZI V. & POUPART R. (1981), *La société et les images : approches didactiques*, Paris, Didier.
- JOUVE V. (1992), *L'Effet-personnage dans le roman*, Paris, Presses Universitaires de France.
- LAVIGNE J., GIASSON J. & SAINT-LAURENT L. (2007), « Le rappel de récit : comparaison de trois méthodes de cotation », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, volume 10, n°2, p.165-179.
- LECLAIRE-HALTE A. (2006), « Lecture formelle ou participative ? », *Lidil*, n°33, p.117-134.
- LENTIN L. (1981), *Comment apprendre à parler à l'enfant, aperçu d'une expérience en cours*, Paris, ESF.
- PAULME D. (1976), *La mère dévorante. Essai sur la morphologie des contes africains*, Paris, Gallimard.
- QUET F. (2009), « Qui résiste aux albums résistants ? », *L'élève et la lecture d'albums. Quelle compréhension du texte et des images ?* E. Canut & A. Leclaire-Halté (éds.), *Diplyque*, n°17, p.97-115.
- ROCHEX J.-Y. & CRINON J. (dir.) (2011), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- TAUVERON C. (1995), *Le Personnage : une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*, Paris, Delachaux et Niestlé.

Corpus d'albums

- DUBOIS Ch. & HEINRICH Ch. (2010), *Charivari chez les P'tites poules*, Paris, Pocket.
- MATTER Ph. (1996), *Mini-Loup à l'école*, Paris, Hachette.

Circulation, déambulation et textes hétérogènes

Catherine Delarue-Breton & Jacques Crinon¹

Résumé

On se propose ici de montrer quelques aspects de la manière dont les élèves établissent – ou non – une certaine continuité entre des éléments hétérogènes, au cours d'activités de lecture de textes composites (Bautier et al., 2012), donc non linéaires, plurisémiotisés ou présentant des énoncés de statuts variés. Il s'agit notamment de mettre en évidence la labilité de certains élèves – mais aussi la difficulté des autres – à établir une continuité entre des éléments divers issus de ces supports, mais aussi entre les éléments évoqués et d'autres éléments issus de leur expérience propre. Le rôle de l'enseignant dans ce contexte, et plus particulièrement la manière dont il contribue – ou non – à l'élaboration de cette continuité, sera également questionné, à plusieurs niveaux : le choix du support ; le choix (conception et/ou mise en œuvre) du dispositif mis en place ; l'arbitrage des interactions langagières avec les élèves et entre élèves ; la nature de la prise en compte de l'expérience propre des élèves.

Tout pédagogue cherche à « faire réussir » l'apprentissage de son élève, affirme Marguerite Altet (2013), et il y a tout lieu de penser que cela vaut *a fortiori* pour les élèves les plus fragiles. Pour autant, les choix pédagogiques effectués par les enseignants pour leur venir en aide, tout en attestant d'une bienveillance certaine, peuvent paraître parfois inattendus, ce qui nous amène à considérer qu'au-delà d'un style enseignant (Altet, 1993), le contexte d'intervention d'un professeur agit autant sur ce professeur qu'il agit lui-même sur le contexte.

La question des supports exploités en classe, notamment, fait partie intégrante de ces choix, et paraît d'autant plus digne d'intérêt que ceux-ci sont le produit d'une évolution considérable, liée sans doute aussi bien à l'évolution des recherches dans les didactiques des disciplines qu'à l'évolution de notre société littératisée, où le numérique (mais pas seulement celui-ci) modifie les manières de faire avec les documents, eux-mêmes plus fragmentés, moins linéaires et plus hétérogènes qu'autrefois (Bautier et al., 2012).

L'ancrage théorique retenu pour cette contribution est ainsi celui de la *coconstruction des inégalités scolaires* (Charlot, Bautier & Rochex, 1992 ; Bautier & Goigoux, 2004), qui affirme que deux types de facteurs conjugués sont en cause dans les processus de construction des inégalités entre élèves : d'une part les dispositions dont sont porteurs les élèves en entrant à l'école, en lien avec leur mode de socialisation familiale, d'autre part les pratiques pédagogiques, susceptibles de diminuer ou d'accroître ces différences (Rochex & Crinon, 2011 ; Delarue-Breton, 2012).

Lors des activités de lecture, la nature des supports convoqués, ainsi que la nature des dispositifs mis en place par les enseignants pour les aborder, et notamment la manière dont ils prennent en charge – ou non – leur complexité, est susceptible d'accroître ou de réduire ces difficultés. Ces supports présentent en effet un caractère hétérogène, qu'il s'agisse de textes non continus au sens des évaluations PISA (listes, schémas, graphiques, etc.), non saturés au sens de Poslaniec (2002) (blancs ou trous dans la narration, mais aussi dans d'autres genres ou types de textes) ou encore composites (Bautier et al., 2012 ; Delarue-Breton & Bautier, 2013 ; Bautier & Delarue-Breton, 2013), c'est-à-dire plurisémiotisés (textes et images d'ordres divers, dessins, photos) et présentant une hétérogénéité discursive (énoncés de statuts variés, avec une alternance entre consignes et commentaires, entre récit et discours, imbriqués ou non dans des images, etc.).

¹ Catherine Delarue-Breton, maître de conférences & Jacques Crinon, professeur des universités, Centre Interuniversitaire de Recherche sur la Culture, l'Éducation, la Formation, le Travail (CIRCEFT), Université Paris Est Créteil.

1. Labilité des uns, ballotage des autres : des dispositions différentes

Face à ces supports hétérogènes, les élèves, dotés d'une expérience antérieure qui les prédispose à les aborder d'une manière plus ou moins autonome (Delarue-Breton, 2012), sont inégaux d'emblée. Toutefois, cette labilité de certains élèves se définit pour nous tout autant dans les rapports entretenus d'une manière générale par l'élève depuis sa prime enfance avec les objets du monde extérieur – qui contribuent à développer ce que Winnicott (1975/1971) nomme *expérience culturelle* – que dans l'expérience littéraire ou l'expérience de lecture, quel qu'en soit le support. Nous nous attacherons donc d'abord à définir en quoi peut consister cette *labilité vis-à-vis des objets du monde extérieur*, qui participe selon nous au processus qui conduit à aborder avec plus ou moins d'aisance ces supports hétérogènes, sans prendre en compte, dans un premier temps, leur spécificité.

Au plan théorique, nous nous appuyons pour cela sur deux types de travaux.

D'une part, sur les travaux du psychanalyste anglais Winnicott (1975/1971), repris plus tard par le sociologue Belin (2002), qui définissent l'expérience culturelle comme une expérience de déambulation entre monde du dedans et monde du dehors, autrement dit comme une expérience de tissage des significations internes et externes au sujet. La notion de *déambulation* nous paraît particulièrement pertinente pour décrire psychiquement l'expérience de lecture dans la mesure où elle sous-tend l'existence d'un va-et-vient perpétuel entre le monde intérieur du sujet et le texte ou support de lecture en tant qu'objet qui lui est extérieur.

Winnicott parle ainsi d'*attitude plus ou moins créative* du sujet vis-à-vis de la réalité extérieure, attitude qui dépend de la teneur des expériences antérieures, de leur densité, de leur variété et de leur diversité². Autrement dit, plus l'expérience culturelle antérieure du sujet a été dense et variée en matière de déambulation entre *monde du dedans* et *monde du dehors*, plus elle a de chances de se densifier encore, fait qui pourrait contribuer à rendre compte des processus qui conduisent certains élèves à progresser à l'école d'une manière exponentielle, tandis que d'autres y accumulent les expériences négatives. Précisons toutefois que les processus engagés ne sont nullement irréversibles à l'âge scolaire et que, selon nous, l'école a donc un rôle à jouer – et un rôle d'importance – dans ce processus.

D'autre part sur les travaux d'Edgar Morin (2000) concernant la notion de *compréhension*, qui ne se limite pas ici à la seule compréhension des textes écrits, mais renvoie, dans une approche intégrative qui nous paraît particulièrement pertinente pour aborder nos objets, à la compréhension des énoncés, des situations, etc. ; il définit la notion selon deux modalités opposées mais complémentaires, où *comprendre* signifie, au plus près de son étymologie, rapprocher des éléments, les mettre en lien, les tenir ensemble :

- 1^{re} modalité : la *compréhension intellectuelle*, relevant de l'explication objective, explicite ;
- 2nde modalité : la *compréhension intersubjective*, relevant de formes implicites de perception du sens, dans des processus d'empathie, d'identification et de projection. Cette deuxième forme de compréhension relève de l'éprouvé commun, de la résonance psychique, de la connivence, etc. La notion de compréhension y est donc entendue plutôt en termes de processus psychiques qu'en termes d'opérations cognitives.

² Précisons sur ce point qu'il ne s'agit pas tant de « quantité » de l'expérience que de diversité : c'est parce que l'expérience antérieure a pu porter sur des objets très variés, qu'ils soient ou non en lien avec l'école, qu'elle peut se densifier davantage, et porter sur de nouveaux objets. Il ne s'agit donc nullement ici, comme il est parfois fait, de mettre en cause un éventuel « manque de culture » des élèves, mais de mettre en évidence la nécessité de la diversité de l'expérience psychique pour comprendre ce qui contribue à construire un rapport plus labile et donc plus créatif au monde.

Si l'on croise les travaux de Winnicott concernant l'expérience de nouage des significations internes et externes au sujet, et ceux de Morin concernant la compréhension intersubjective, on peut considérer que les élèves sont susceptibles d'être dotés de dispositions d'emblée très disparates en matière d'approche des textes. Le seul fait d'ignorer ces disparités nous apparaît déjà comme différenciateur en soi.

Pour prendre des exemples dans le corpus construit par Gomila (2007)³, constitué d'une quarantaine de séances de lecture de textes dans des cours préparatoires, on observe ainsi des différences importantes entre élèves concernant la mise en lien d'éléments de natures diverses. Pour une élève, lors d'une séance de lecture suivie (jour après jour) d'un récit pourvu d'une illustration, on observe une grande aisance à tisser entre eux des éléments hétérogènes, aussi bien dans le temps didactique qu'en dehors de celui-ci (elle est parfois en phase avec la classe, parfois en décalage, et poursuit son cheminement seule), éléments issus aussi bien de son expérience propre (elle fait référence à des lectures antérieures ou à son imagination), que de l'expérience collective de la classe (elle renvoie à un mot rencontré lors d'un jeu collectif en classe), du texte lui-même sous différents angles (elle passe aisément d'une prise en compte de la graphie du texte à la prise en compte d'un élément d'ordre énonciatif, syntaxique ou encore lexical), de l'illustration (elle y fait explicitement référence à deux reprises pour expliquer le sens d'un terme ou indiquer pourquoi elle sait que c'est ce terme et non un autre qui est écrit dans le texte). Cette élève instaure ainsi un continuum à travers des activités successives variées, auxquelles elle ajoute elle-même des digressions, sans pour autant perdre le cap de la construction du sens du texte à lire : les interventions verbales de cette élève, de natures pourtant très différentes, convergent toutes vers la construction du sens du texte.

D'autres élèves cependant, semblent beaucoup moins à l'aise pour rapprocher des éléments épars, formulent des remarques locales ou ponctuelles à certains moments de la séance, remarques plus ou moins pertinentes, qui portent tantôt sur le code (reconnaissance d'un mot écrit grâce à telle ou telle lettre par exemple), tantôt sur le sens global d'un passage (formulation d'hypothèses fondées sur l'expérience plutôt que sur le texte ou les illustrations) ; ils alternent rarement les deux et on ne peut observer cette congruence qui apparaît dans les propos de l'élève évoquée précédemment. Certaines remarques semblent même naître du contexte par associations d'idées, sans pour autant contribuer à l'élucidation du sens du texte, qui est pourtant l'enjeu de la séance. Certaines séances de classe de ce corpus, où chacun semble plus attaché à faire prévaloir son point de vue qu'à le confronter réellement à celui d'autrui, donnent ainsi davantage lieu à un éclatement de la production de significations qu'à une mise en lien convergente des éléments hétérogènes tirés du texte (Delarue-Breton, 2010 ; Bautier *et al.*, 2012).

Les dispositions liées à l'expérience antérieure des élèves dans le moment de la séance ne peuvent cependant être considérées comme seules en cause dans les différentes formes de déambulation que l'on peut observer lors des activités de lecture.

2 Rôle de l'enseignant : des dispositions différentes, renforcées par les pratiques pédagogiques

Au sein de la classe, les élèves ne sont en principe pas confrontés seuls à un texte, quel qu'il soit, et il y a lieu de chercher à mieux comprendre le rôle de l'enseignant, qui nous apparaît comme central, dans une perspective de réduction des inégalités, pour faciliter la prise en charge de ces éléments épars.

Pourtant, la première remarque que nous pouvons formuler à cet égard est que le tissage de ces éléments hétérogènes semble rarement faire l'objet, en tant que tel, d'une planification explicite

³ C. Gomila a mis à disposition des chercheurs le corpus important élaboré pour sa thèse, et notre équipe l'a exploité en partie.

de la part des enseignants lors des activités de lecture, autant qu'on ait pu en juger à travers les pratiques des douze enseignants qui ont été enregistrées et livrées dans ce corpus.

D'autre part, si ces modes de circulation font peu l'objet d'une planification explicite, la manière dont les interactions langagières maître/élèves contribuent spontanément à favoriser cette circulation dans le temps même des activités nous semble varier non seulement selon les enseignants, mais aussi, ce qui nous apparaît comme plus remarquable, pour un même enseignant, en fonction du niveau des élèves qui lui sont confiés.

L'analyse de deux séances de CP⁴ (observations écologiques) comparant les interventions de la même enseignante (dite enseignante A) dans deux séances de lecture différentes, l'une avec un groupe d'élèves considérés comme plus faibles, l'autre avec les élèves les plus à l'aise en lecture, laisse apparaître une différence dans la manière à la fois d'organiser et de conduire la séance, au plan langagier, qui suggère une coconstruction (à un deuxième niveau) de la difficulté au sein même de la classe. Certes, le fait que cette enseignante ait choisi deux textes différents pour ses deux groupes d'élèves, un album pour les « forts » et une bande dessinée pour les « faibles », introduit dans notre étude deux variables au lieu d'une. Toutefois, ce choix participe justement déjà à la différence de positionnement vis-à-vis des deux groupes d'élèves, et nous paraît particulièrement intéressant à analyser. Il se peut que la nature du support BD, que nous décrivons plus loin, ait entraîné paradoxalement des difficultés supplémentaires de compréhension de la part des élèves du groupe « faible » et, par conséquent, contribué aussi à renforcer les différences de positionnement de l'enseignante. Mais c'est précisément cela que nous voulons mettre en évidence.

Il ne s'agit pas tant ici en effet d'explorer séparément l'aisance des élèves, ou l'habileté, le savoir-faire et les choix de l'enseignante, que la rencontre entre les deux : cet exemple laisse entrevoir des hypothèses qui viendraient revisiter les études sur les effets-maître (Bressoux, 1994) impliquant une variabilité des mêmes enseignants en fonction du public auquel ils s'adressent, mais aussi sans doute en fonction de la manière dont ils se le représentent, et se représentent leur mission à son endroit. Nous émettons donc l'hypothèse que les enseignants, pour certains d'entre eux, sont paradoxalement susceptibles de mieux accompagner les élèves les plus à l'aise (ou qui leur apparaissent comme tels), notamment en pratiquant un arbitrage plus ferme dans les interactions langagières, n'hésitant pas à infléchir franchement leur propos et refusant plus nettement les propositions d'élèves qui leur paraissent inopportunes, tandis qu'ils adopteraient une position plus incertaine, plus prudente voire plus en retrait, dans certains cas, vis-à-vis des élèves les plus fragiles. Nous parlons ici de posture paradoxale, dans la mesure où ce sont précisément les élèves qui en ont le plus besoin qui bénéficieraient le moins des arbitrages fermes des enseignants.

Dans la séance que cette enseignante conduit avec le groupe des élèves « faibles », à partir du support reproduit en annexe 1 (BD *La clé*, corpus Gomila, 2007)⁵, certains propos d'élèves font ainsi apparaître les difficultés de l'enseignante à accompagner ces élèves peu à l'aise en lecture dans une représentation globale du sens du texte : des formules du type « on n'a rien compris » ou « on (ne) comprend rien là » apparaissent une vingtaine de fois lors de la séance, et on constate une indistinction au sein du discours enseignant, dans le traitement réservé aux différents propos des élèves, qu'ils soient pertinents au regard du texte, ou non (les propos pertinents sont en gras⁶) :

⁴ CP: Cours Préparatoire, accueillant des élèves de 6-7 ans.

⁵ Nous proposons ailleurs une analyse développée de ce support (Delarue-Breton, 2011).

⁶ Le code de transcription utilisé est inspiré du Groupe d'Aixois de Recherche en Syntaxe (GARS). *M* désigne l'enseignante, *LL* désigne plusieurs élèves, *L* désigne un élève non identifié, l'emploi d'un *prénom* renvoie à un élève identifié ; les pauses brèves sont marquées par le signe +, les pauses plus longues par -- ; [...] signifie qu'il y a une coupure dans le texte ; les mots entre crochets droit sont ajoutés par le transcripteur ; le signe ↗ indique l'expression d'une attente, à l'endroit des élèves, de la part de l'enseignante.

- M *tout à l'heure on nous parlait de la fenêtre maintenant on nous parle de l'échelle qu'est-ce qui se passe donc dans cette histoire ↗*
- Charlène *on n'a rien compris là*
- Aurore *c'est courte c'est courte moi j'ai compris c'était courte*
- M *tu peux nous nous raconter ce qui se passe là dans le début de cette histoire ↗*
- Charlène *on n'a rien compris là on n'a rien compris là*
- Aurore **Lapinou il a oublié sa clé dans la maison**
- Salim *et non et alors comment il fait pour fermer la clé comment il fait pour fermer la porte si il a oublié sa clé dans la maison*
- Aurore *ben tu vas voir et après la fenêtre est il regarde la fenêtre elle est fermée*
- M *et pourquoi on nous dit la fenêtre est fermée ↗*
- Charlène *parce que il a fermé à clé voilà*
- Salim *il essaye de la pousser*
- M *et pourquoi il essaye de la pousser ↗*
- Salim *c'est parce que*
- Charlène *comme ça il rentre*
- Salim *je sais pourquoi il a fermé à clé pour pas que les voleurs ils passent ils rentrent dans la maison*
- Charlène **mais il y a pas de voleur**
- Salim *mais quelqu'un*
- Ondine *mais tu as déjà vu là des voleurs*
- M *et alors est-ce qu'il peut rentrer par sa fenêtre fermée ↗*
- Ondine **non**
- Salim *mais oui*
- M *alors qu'est-ce qu'il va chercher à faire ↗ qu'est-ce qu'il cherche à faire ↗*
- Ondine *il il passe par la cheminée*
- Aurore *il passe par la cheminée*
- Salim *il est trop gros*
- M *hum hum*
- Ondine *ouais il est trop gros*
- Aurore** **alors c'est l'oiseau qui va le remplacer il a trouvé la clé**
- Salim *je sais*
- L *moi je comprends rien*
- M *et comment il s'y prend pour passer par la cheminée ↗*
- [etc.]

Aurore a compris ce qui se joue dans l'ensemble de la page (le lapin a laissé sa clef à l'intérieur de la maison, la porte s'est refermée et il ne peut plus y pénétrer), mais son propos, contredit puis noyé dans la masse des autres, ne fait pas l'objet de commentaire de la part de l'enseignante, dont le discours est constitué exclusivement de questions. Salim, qui ne connaît manifestement pas cette possibilité qu'une porte puisse se claquer et demeurer fermée bien que la clef soit restée à l'intérieur, exprime son opposition au point de vue d'Aurore (propos en caractères droits), mais l'échange entre les deux élèves n'est ici pas arbitré par l'enseignante. Ainsi, Salim, qui fait pourtant une remarque qui montre pourquoi il ne comprend pas ce qui se joue dans le texte, demeure sur ses représentations initiales.

Une autre enseignante (dite enseignante B) utilise le même support, également avec le groupe d'élèves qu'elle juge les plus fragiles, et l'on observe également un arbitrage très faible des propos des uns et des autres, qui va dans certains cas jusqu'à valider des propos erronés :

M *ma clé on voit le dessin de la clé + de la clé et il dit ma clé ça veut dire quoi si il dit ma clé ↗ Marlène ↗*
 Marlène *ça veut dire que c'est sa clé à lui*
 M *oui*

Or le propos du lapin ne signifie nullement que c'est sa clef à lui, mais exprime sa surprise lorsqu'il s'aperçoit, au contraire, que celle-ci n'est plus en sa possession : « Ma clef ! ».

Deuxième exemple :

M *il croit que sa clé est quelque part et alors qu'est-ce qu'il a fait avec cette clé ↗ hein Florent + il dit ma clé ça veut dire quoi ↗ ça veut dire ↗*
 Florent *il a perdu*
 M *il l'a perdue très bien Florent*

Ici encore, l'enseignante valide le propos erroné de Florent : la clef n'est pourtant nullement perdue, elle se trouve à l'intérieur de la maison, et les différentes vignettes traduisent les différents stratagèmes du lapin pour accéder à l'intérieur de la maison, afin de recouvrer la clé qui s'y trouve effectivement.

L'autre séance menée par l'enseignante A, mais cette fois-ci avec le groupe qui manifeste le plus d'aisance, consiste en une lecture d'album (voir annexe 2).

Au cours de cette séance, l'enseignante infléchit beaucoup plus nettement le cours des interactions, attirant l'attention des élèves sur un point de détail, sur le sens d'une phrase ou au contraire leur permettant de prendre de la distance ou de récapituler un passage lu lorsqu'ils sont en difficulté, lorsqu'ils expriment un désaccord ou une incompréhension, ou encore lorsqu'ils ne s'aperçoivent pas qu'ils se trompent ; nous citons ici quelques remarques de l'enseignante elle-même :

*alors attends Julie elle est pas d'accord avec toi
 de qui on parle là ↗
 comment on le sait ↗
 et pourquoi personne ne l'aime comment on apprend ça ↗
 qu'est-ce qu'on apprend sur l'image ↗
 alors on va relire là depuis le [début]
 il y a quelque chose qui va pas dans votre phrase là essayez de trouver
 ce qui va pas vous voyez bien vous n'arrivez pas à comprendre
 et là c'est écrit de la même manière ↗
 alors est-ce que ça veut dire la même chose ↗
 [etc.]*

L'analyse comparée de ces deux séances menées par la même enseignante avec deux groupes d'élèves aux performances inégales laisse ainsi apparaître des différences à plusieurs niveaux.

D'abord, en ce qui concerne le choix du support ; les supports choisis par cette même enseignante sont radicalement différents pour chacun des groupes, le support BD, beaucoup plus complexe au plan sémiotique (voir ci-dessous), étant pourtant réservé aux élèves les plus fragiles. Nous avons développé ce point ailleurs (Bautier *et al.*, 2012 ; Rochex & Crinon, 2011), mais nous réaffirmons ici que la prise en compte de la diversité des élèves est susceptible de souffrir aussi bien d'une absence de prise en compte que d'une prise en compte inappropriée des plus fragiles. Le choix du support album pour les élèves les plus fragiles eût peut-être – nous n'en sommes cependant pas sûrs – permis d'éviter de placer les élèves dans l'aporie, mais le fait

qu'ils l'aient été avec le support BD nous permet d'affirmer qu'en présence d'élèves désemparés, on observe paradoxalement une moins grande fermeté des arbitrages enseignants.

Ensuite, en ce qui concerne le choix du dispositif et de son enjeu : la question de la visée pragmatique du récit – pourtant d'ordre existentiel – est largement envisagée avec le groupe d'élèves le plus à l'aise (le personnage central s'interroge sur les causes du mépris d'autrui à son endroit), alors que le dispositif mis en place avec l'autre groupe vient morceler le support au point de laisser dans l'ombre le sens pourtant littéral de la page de BD, abordée comme si elle se réduisait à une somme de vignettes clivées entre elles (Delarue-Breton, 2011).

Enfin, l'arbitrage des interactions langagières avec les élèves et entre élèves apparaît, nous l'avons souligné, comme nettement plus assumé dans le groupe des élèves à l'aise, alors qu'il apparaît comme incertain dans l'autre groupe. La nature de la prise en compte de l'expérience propre des élèves y fait d'ailleurs sens dans le premier groupe, et celle-ci vient souvent éclairer le sens du texte, alors qu'elle perturbe plutôt son élaboration dans le second.

3 Documents composites : nouveaux supports, nouvelles difficultés, ou difficultés plus visibles ?

L'hypothèse forte qui sous-tend la recherche en cours est que les supports convoqués par les enseignants lors des séances de lecture ou d'écriture présentent eux-mêmes une hétérogénéité qui n'est pas sans effet sur les difficultés rencontrées par les élèves. Ainsi, le support BD évoqué précédemment, composite dans la mesure où il alterne des énoncés de statuts variés (titre, propos dans les phylactères, bandeau sous la vignette) et des images sémiotiquement complexes (flaque aux pieds du lapin figurant l'abondance de la sueur par exemple), est précisément celui qui est choisi par deux enseignantes pour le groupe d'élèves jugé le plus en difficulté, ce qui laisse penser que sa complexité n'est pas perçue par celles-ci. L'exemple présenté ici est un cas de figure particulier, qui nous conduit cependant à affirmer que les spécificités des supports contemporains – qui ne caractérisent pas seulement les supports littéraires – ne sont pas nécessairement perçues par les enseignants qui les utilisent en classe (voir Simons *et al.* dans ce même numéro).

Pour en rendre compte, nous proposons la notion de *texte composite* (voir aussi Bautier *et al.*, 2012). Cette notion concerne aussi bien des textes littéraires que des textes documentaires, des textes à vocation pédagogique comme des pages de manuel ou des fichiers, et traduit une évolution significative des textes pédagogiques proposés aujourd'hui aux élèves (Vigner, 1997).

Le texte composite est un texte dont le *tissu*, précisément, fait dans une certaine mesure défaut, et il nous semble que c'est précisément là que réside son caractère remarquable : des éléments hétérogènes – schémas, dessins, photos, énoncés de statuts différents – sont mis en présence sur la page ou la double page, à disposition des élèves, sans que la manière dont ils sont susceptibles de s'articuler soit explicitée au sein du support (le support n'indique pas à l'élève comment passer de l'un à l'autre) ou orientée (le support n'amène pas l'élève à cheminer de telle ou telle manière, et les liens entre les divers éléments du support sont implicites, à construire). Par ailleurs, le support convoque des énoncés de statut fort différents, en l'occurrence des énoncés de type récit, dialogue, titre, voix off, qui nous conduisent à parler d'hétérogénéité discursive. Hétérogénéité sémiotique, hétérogénéité discursive et discontinuité sont donc les caractéristiques essentielles que l'on peut retenir pour décrire ces écrits pédagogiques contemporains, quelle que soit la nature ou la visée du support concerné (littéraire, scientifique, historique, etc.).

Cette mise à disposition de données pourrait ainsi produire à la fois des appuis, des éléments facilitant le travail des élèves, et des obstacles potentiels, des entraves à leur activité cognitive :

- appuis

- les données sont là, permanentes, puisque écrites et/ou fixes, présentes sur le support, d'une manière synoptique. Si les données ne sont pas présentes dans le discours pédagogique, si l'élève n'a pas écouté/entendu, il peut les trouver sur le support, y revenir, etc. ; elles sont donc bien à disposition des élèves, qui peuvent s'en emparer pour avancer et développer des stratégies pour apprendre/comprendre.

- obstacles

- les données sont éparses ou peuvent apparaître comme telles, ne sont pas rangées, ou ordonnées, ou du moins pas d'une manière explicite, sans doute d'une manière beaucoup moins explicite que dans le discours pédagogique. Les élèves sont donc susceptibles de ne pas savoir par quel bout les prendre. Tous ne savent sans doute pas s'en emparer de la même manière (notamment en vertu d'un rapport plus ou moins créatif au monde, éventuellement socialement situé).
- si les données sont présentes sur le support, les enseignants sont peut-être conduits à penser qu'ils n'ont ni à les apporter ni à les organiser, ou plutôt sont peut-être conduits à ne pas penser qu'il est de leur ressort de les apporter et/ou organiser. En effet, bien que les supports utilisés en classe n'aient pas, d'une manière générale, vocation à être proposés aux élèves en dehors d'une forme de médiation pédagogique, il semble que celle-ci prenne pourtant peu en charge leur hétérogénéité sémiotique et discursive. C'est en ces termes qu'il paraît utile de s'interroger sur l'effet de ces types de supports également sur la pratique enseignante, et donc indirectement sur les apprentissages des élèves.

La spécificité des supports composites est ainsi susceptible d'être simultanément un atout pour les élèves à même de restaurer une continuité ou une homogénéité à partir d'éléments hétérogènes, et de faire obstacle pour d'autres. Ces documents constituent en effet en quelque sorte une *banque de données*, qui conservent une certaine permanence (les données sont là sur la double page, à disposition), et les élèves qui « circulent aisément » n'ont donc qu'à puiser pour utiliser ce dont ils ont besoin en temps voulu, tandis que les autres, qui ont besoin d'être accompagnés plus étroitement dans cette circulation, auraient davantage besoin qu'apparaissent *au moment opportun* les données successivement, leur « livraison brute en une fois » étant susceptible d'écraser la pertinence de chacune d'entre elles et de constituer des obstacles à cette circulation fluide.

Ces documents composites nous apparaissent donc à la fois comme supports non seulement susceptibles de renforcer les difficultés existantes concernant la mise en lien d'éléments hétérogènes, par rapport à d'autres supports plus linéaires, mais aussi, et peut-être surtout, comme révélateurs des difficultés susceptibles d'être éprouvées par des élèves moins expérimentés que d'autres dans les processus de déambulation psychique entre monde intérieur et réalité extérieure, et en particulier comme révélateur des difficultés moins visibles, lorsque les élèves sont en prise non plus avec des textes composites mais avec les énoncés complexes, requérant eux aussi la mise en lien d'éléments hétérogènes. Précisons toutefois ici qu'il ne s'agit en aucun cas de déplorer l'usage de ces supports en classe : ces supports sont présents également dans la société en dehors de l'école, et il est donc du ressort de cette dernière de permettre aux élèves dont le mode de socialisation familiale y prédispose le moins de se les approprier. Nous soulignons en revanche la nécessité d'une prise en charge de la spécificité de ces supports au sein des dispositifs pédagogiques, faute de quoi ces derniers risquent de se révéler très contreproductifs avec les élèves les plus fragiles.

Conclusion

La notion d'*attitude plus ou moins créative vis-à-vis de la réalité extérieure* telle qu'elle est définie par Winnicott nous semble particulièrement utile dans le cadre de ces travaux, notamment parce qu'elle se définit en vertu d'une aptitude, construite dans l'expérience, à mettre en lien des

éléments hétérogènes et à les intriquer avec l'expérience antérieure du sujet. Pour autant, il nous paraît indispensable de mettre en évidence le rôle de l'enseignant dans le développement d'une attitude créative vis-à-vis des savoirs et documents proposés aux élèves. De ce point de vue, les différentes formes de morcèlement ou de décomposition que nous observons parfois dans la classe (morcèlement du support, du groupe classe et centrage sur les individus, morcèlement du dispositif pédagogique, voir Delarue-Breton, 2011) nous semblent particulièrement contreproductives dans une perspective de réduction des inégalités, si cette décomposition de l'activité en classe n'est pas suivie de temps consacrés à la recomposition.

Les éléments que nous avons avancés ici comme hypothèses, à partir d'une analyse comparée des variantes dans la pratique d'une même enseignante confrontée à deux groupes d'élèves différents, réalisée à titre exploratoire, se recoupent avec d'autres travaux mettant en évidence la tendance actuelle au morcèlement des tâches scolaires et ses effets sur les apprentissages des élèves (Bautier & Rochex, 1997/2007 ; Bonnéry, 2007 ; Butlen, Masselot & Pezard, 2003 ; Crahay, 2007 ; Dolz & Ollagnier, 2000).

Les perspectives de recherches qu'ouvrent ces hypothèses sont de trois ordres.

Du côté des élèves, il nous semble particulièrement utile de chercher à mesurer la représentativité de ces phénomènes et à confirmer l'hypothèse selon laquelle ces différences en termes de labilité pour articuler des significations hétérogènes et convoquant des sources ou sphères différentes (texte, illustration, expérience propre, expérience collective) sont socialement situées. À cette fin, une recherche prenant en compte les catégories socioprofessionnelles des familles, et visant, à partir de rappels de récit, à mener des investigations sur les manières de convoquer des éléments hétérogènes, est en cours. Les premiers résultats des différents volets de cette recherche conduisent à faire état des remarques suivantes.

- Les élèves de milieux favorisés produisent spontanément (c'est-à-dire sans l'aide de l'adulte) des significations cohérentes et en lien avec l'enjeu du support, qu'il s'agisse d'un support en littérature de jeunesse (Delarue-Breton & Bautier, 2013 ; Crinon & Richard-Principalli, 2013), d'un support en sciences (Bautier & Delarue-Breton, 2013 ; Viriot-Goeldel & Delarue-Breton, 2013) ou d'un support en Histoire (Delarue-Breton, 2015).
- À l'opposé, les élèves de milieux défavorisés produisent dans une très large proportion des significations locales, segmentées, partielles, qui ignorent l'enjeu ou la visée globale du support (mêmes références). En ce qui concerne notamment la littérature de jeunesse, on observe que la restitution d'éléments du récit ne privilégie pas, contrairement à ce qui se produit dans le cas d'élèves de milieux favorisés, les événements déterminants pour la suite du récit, mais des événements ponctuels, qui ont pu marquer les élèves pour des raisons diverses, en lien avec leur expérience propre.
- De même, quand les uns prennent en compte les aspects multidimensionnels du support (effet d'écho, interaction texte image, références hypertextuelles, etc.), les autres s'en tiennent souvent à une lecture événementielle, qui s'écarte peu de la successivité des faits.

Du côté des enseignants, il apparaît ensuite que l'absence de prise en charge de la spécificité des supports composites est à confirmer et à quantifier, à travers une enquête sur les représentations des enseignants concernant l'aide à apporter aux élèves les plus faibles dans les domaines concernés, et notamment sur la nature de la prise en charge des supports spécifiques que constituent les textes composites, probablement pas identifiés comme tels par tous les enseignants. Il y aurait lieu de travailler dans cette voie à partir de textes littéraires et de textes documentaires présentant des caractéristiques comparables.

Enfin, sur le plan qualitatif, il nous paraît également nécessaire de chercher à mieux comprendre dans quelle mesure l'attitude des élèves est susceptible d'infléchir la mise en œuvre d'un dispositif, mais aussi, en retour, sa conception. Car nous supposons que ces arbitrages discrets, peu directs, observés avec des élèves en difficulté et nettement moins observés dans les

classes regroupant des élèves de milieux favorisés sont aussi le produit de mises en œuvre difficiles, où la prise en compte de l'individu, qui rencontre la faveur de l'institution, semble devoir l'emporter sur la nécessité d'élaborer un discours collectif, alors que cette individualisation apparaît comme particulièrement préjudiciable à la construction du sens des textes. Or il semble que cette individualisation des relations enseignant/élève prenne dans certains cas des formes radicales, allant jusqu'à exclure les tiers – donc inscrivant le dialogue scolaire dans un rapport enseignant-élève duel et non triangulé – au détriment de l'élaboration collective dont on sait aujourd'hui combien elle est nécessaire, précisément, aux élèves les plus démunis face aux énoncés de savoir, littéraires ou non, qui font l'objet des interactions scolaires visant les apprentissages littératiés.

Bibliographie

ALTET M. (1993), « Styles d'enseignement, styles pédagogiques », *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*, J. Houssaye (éd.), Paris, ESF, p.89-101.

ALTET M. (2013), *Les pédagogies de l'apprentissage*, Paris, Presses Universitaires de France.

BAUTIER E., CRINON J., DELARUE-BRETON C. & MARIN B. (2012), « Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? », *Repères*, n°45, p.63-79.

BAUTIER E. & GOIGOUX R. (2004), « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue française de Pédagogie*, n°148, p.89-100.

BAUTIER E. & ROCHEX J.-Y. (1997), « Apprendre : des malentendus qui font la différence », *La scolarisation de la France*, J.-P. Terrail (dir.), *Critique de l'état des lieux*, Paris, La Dispute, Repris dans J. Deauvieau & J.-P. Terrail (dir.) (2007), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, p.227-241, Paris, La Dispute.

BELIN E. (2002), *Une sociologie des espaces potentiels. Logique dispositive et expérience ordinaire*, Bruxelles, De Boeck Université.

BERNSTEIN B. (2007), *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique*, Laval, Les Presses de l'Université de Laval.

BONNERY S. (2007), *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris, La Dispute.

BRESSOUX P. (1994), « Les recherches sur les effets-école et les effets-maitres », *Revue française de pédagogie*, n°108, p.91-137.

BUTLEN D., MASSELOT P. & PEZARD M. (2003), « De l'analyse de pratiques effectives de professeurs d'école débutants nommés en ZEP/REP à des stratégies de formation », *Recherche et formation*, n°44, p.45-62.

CHARLOT B., BAUTIER E. & ROCHEX J.-Y. (1992), *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin.

CRAHAY M. (2007), « Apprendre et enseigner : du simple au complexe et vice versa », *Enseigner*, V. Dupriez & G. Chapelle (éds.), p.154-164, Paris, Presses Universitaires de France.

CRINON J. & RICHARD-PRINCIPALLI P. (2013), « Littératie scolaire et textes composites au cycle 2 de l'école primaire : l'exemple d'album de jeunesse », Communication au 13^{ème} colloque international du réseau Recherche Éducation Formation (REF), symposium Pour une construction empirique de l'archi-élève lecteur et scripteur, Genève, 10-11 septembre 2013.

DELARUE-BRETON C. (2011), « Hétérogénéité, tensions implicites et influences sur les formats de travail proposés aux élèves dans l'enseignement apprentissage de la langue première à l'école », *Recherches en Éducation*, n°10, p.45-55.

DELARUE-BRETON C. (2012), *Discours scolaire et paradoxe*, Louvain, Academia-L'Harmattan.

DELARUE-BRETON C. (2015), « D'un document à l'autre : circulation des savoirs et déambulation différenciée des élèves », *Didactiques en pratique*, n°1, p.18-24.

DOLZ J. & OLLAGNIER E. (2000), *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck.

GOMILA C. (2007), *Le discours métalinguistique de la classe de lecture : comment les enseignants de cours préparatoires et leurs élèves qui apprennent à lire parlent du langage*, Thèse pour le doctorat en sciences du langage, Université de Paris III.

MORIN E. (2000), *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil.

POSLANIEC C. (2002), *Vous avez dit « littérature » ?* Paris, Hachette Éducation.

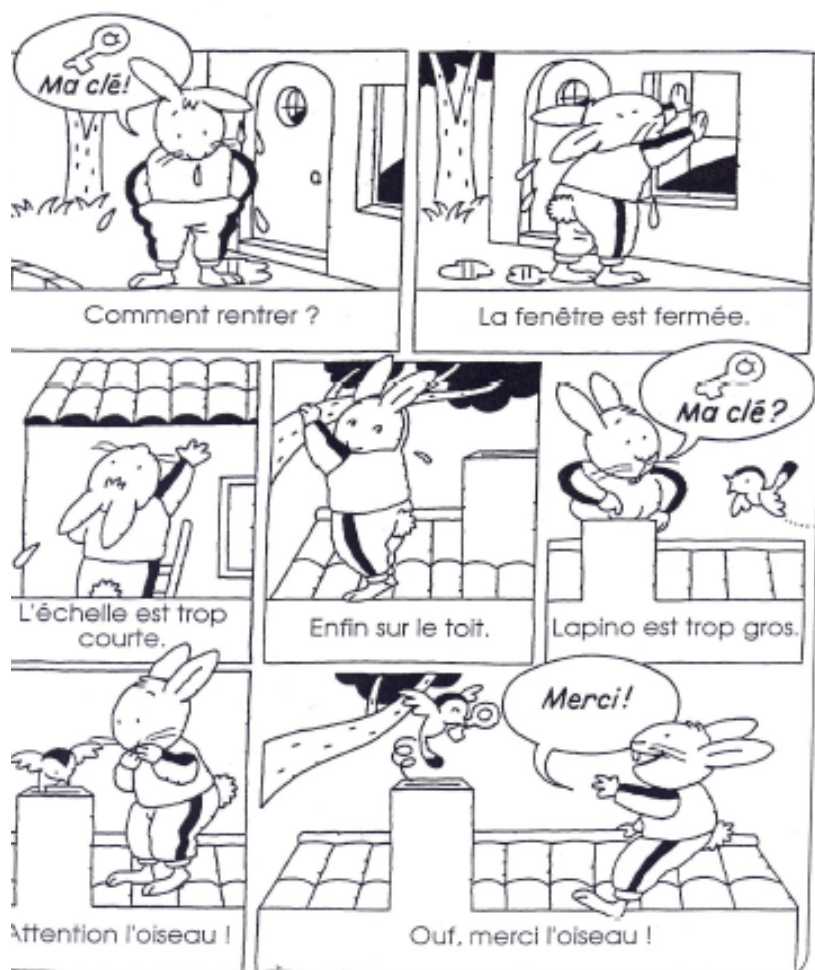
ROCHEX J.-Y. & CRINON J. (2011), *La construction des inégalités scolaires*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

VIGNER G. (1997), « La représentation du savoir : mise en page et mise en texte dans les manuels scolaires », *Écritures et textes d'aujourd'hui. Cahiers du français contemporain*, n°4, M. Marquillo Larruy (coord.), p.47-81.

WINNICOTT D.W. (1975/1971), *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Traduction de C. Monod et J.-B. Pontalis, Paris, Gallimard.

Annexe 1⁷

La clé



⁷ Ce support fait partie du corpus de la thèse de C. Gomila (2003), sa source est inconnue.

Annexe 2

Extrait de Ulisses Wensell, Barbro Lindgren, *Histoire du petit monsieur tout seul*, Bayard jeunesse, Les Belles Histoires n°19 (n.p.).

Il était une fois
un petit monsieur tout seul.
Personne ne l'aimait.
Il était pourtant gentil.
Mais les gens disaient
qu'il avait l'air bête,
qu'il était trop petit
et que son chapeau était ridicule.
Les gens étaient méchants.



Le petit monsieur leur disait bonjour
en soulevant son chapeau.
Mais les gens ne l'aimaient pas plus pour ça.
Quand le petit monsieur se promenait,
les chiens lui montraient les dents
et des méchants lui faisaient
des croche-pieds.



La nuit, le petit monsieur
pleurait dans son lit.
Il se sentait trop seul, et il pensait :
- Personne ne m'aime. Pourquoi ?
Je suis pourtant gentil. -



La fiche à l'école maternelle : un objet littéraire paradoxal

Ariane Richard-Bossez¹

Résumé

Cet article s'intéresse au rôle que les fiches jouent dans la construction des savoirs à l'école maternelle et aux différenciations que ces supports peuvent produire, en se basant sur une enquête de terrain réalisée dans six classes de grande section socialement contrastées. Il détaille trois dimensions relatives à l'utilisation des fiches dans les classes d'école maternelle qui, en se conjuguant, participent aux différenciations cognitives dans la construction des savoirs des élèves. Il montre, tout d'abord, que les fiches ne sont pas des supports neutres dans la mesure où elles s'appuient sur un mode d'apprentissage spécifique et où elles contribuent à façonner les savoirs eux-mêmes. Ensuite, il présente les différents registres d'interprétation à partir desquels les élèves se saisissent des fiches, en insistant sur le fait que seule une minorité d'élèves s'appuie sur un registre littéraire correspondant aux attentes scolaires. Enfin, il souligne comment la dimension matérielle des fiches tend à renforcer les approches les moins littéraires des savoirs. Cet article amène ainsi à mieux comprendre comment les fiches ne permettent pas aux élèves d'intégrer la dimension littéraire s'ils ne la maîtrisent pas antérieurement et comment le rapport aux savoirs et la matérialité propres à ces supports pédagogiques contribuent, au contraire, à renforcer les registres les plus éloignés des attentes scolaires.

Les fiches d'exercices photocopiées sont actuellement un des supports les plus utilisés pour les activités d'apprentissage à l'école maternelle française (Bautier, 2008). Plusieurs recherches ont déjà souligné leur participation aux difficultés scolaires des élèves (Bautier, 2008 ; Joigneaux, 2015). Nous proposons, dans cet article, de poursuivre ces réflexions en nous intéressant au rôle que les fiches jouent dans la construction des savoirs à l'école maternelle. Ceci, à partir d'une enquête de terrain effectuée entre novembre 2010 et juin 2011 dans six classes de grande section² socialement contrastées (trois classes en zone d'éducation prioritaire, trois classes "ordinaires") de l'aire toulonnaise. Cette recherche s'est plus particulièrement centrée sur l'observation d'activités d'apprentissage de la langue écrite.

L'analyse des données récoltées (notes de terrain, transcriptions d'enregistrements audio de séances pédagogiques, photos de travaux d'élèves) a permis de distinguer trois dimensions relatives aux fiches et à leurs usages dans les classes qui, en se conjuguant, participent aux différenciations cognitives des apprentissages chez les élèves. La première de ces dimensions est la spécificité du rapport aux savoirs proposé par les fiches. La deuxième est l'interprétation différenciée des fiches par les élèves et leur plus ou moins grande distance par rapport au registre scolaire. Enfin, la troisième de ces dimensions correspond à la matérialité même des fiches qui tend à renforcer les approches des savoirs les plus éloignées de celles qui sont attendues. Ces trois dimensions permettront de souligner une forme de paradoxe propre aux fiches : être un objet fortement littéraire, mais tendant à favoriser, chez certains élèves, le recours à des registres non littéraires.

¹ Docteure, Laboratoire Méditerranéen de Sociologie (LAMES), Université d'Aix-Marseille.

² La grande section est la troisième et dernière année d'école maternelle, destinée aux enfants de 5-6 ans.

1. Les fiches et leur rapport aux savoirs

Le rapport aux savoirs proposé par les fiches s'exprime plus particulièrement dans deux directions : d'une part par le recours à des modalités spécifiques d'apprentissage des savoirs et, d'autre part, par un façonnage des savoirs eux-mêmes.

■ *Un mode d'apprentissage spécifique*

Le mode d'apprentissage privilégié par les fiches se caractérise par son caractère à la fois individuel, autonome et scolaire.

• *Un apprentissage considéré comme individuel*

L'individualisation de l'apprentissage que proposent les fiches a déjà été soulignée dans la littérature (Bautier, 2008). En effet, le plus souvent, la fiche est conçue pour être complétée individuellement par chaque élève sans l'intervention d'autrui. Du fait de cet usage, cet objet tend, au moins dans son intention, à exclure l'aspect collectif de l'apprentissage et le rôle que des tiers (enseignant ou pairs par exemple) peuvent y jouer.

Plusieurs éléments sont révélateurs de cette individualisation. En premier lieu, la présence du prénom de l'élève sur la fiche manifeste la destination personnelle de cet objet. La formulation des consignes exclusivement à la deuxième personne du singulier est un autre indice montrant l'intention de s'adresser directement et individuellement à l'élève. De la même manière, on y trouve des éléments évaluatifs, sous forme de commentaires ou de dessins (visage plus ou moins souriant selon le degré de réussite de l'exercice par exemple), qui montrent que l'évaluation de la production réalisée est attribuée à un élève en particulier. Enfin, l'indice le plus révélateur de cette individualisation est la différenciation des tâches dont certaines fiches sont porteuses. Ainsi, dans certaines classes, les fiches proposées sont déclinées en deux ou trois versions censées s'adapter aux différents « niveaux » des élèves. Ces formes de différenciation inscrites dans les fiches elles-mêmes tendent ainsi à renforcer la dimension individuelle du rapport au savoir proposé.

• *Un apprentissage basé sur l'autonomie de l'élève face aux savoirs*

Le rapport au savoir attendu dans les fiches est également dominé par la recherche d'une relation autonome de l'élève aux savoirs. Cela s'exprime notamment par le biais du codage des consignes. Ainsi, sur certaines fiches, des symboles visent à rendre ces consignes accessibles aux élèves qui, à l'école maternelle, ne sont pas encore lecteurs. Ceci peut se faire de plusieurs manières : le codage de l'action à réaliser (un dessin d'une paire de ciseaux pour indiquer qu'il s'agit de découper, une croix pour « barrer »...) ou un exemple illustrant la consigne (un modèle du mot à entourer par exemple). Le deuxième type d'indice de cette volonté d'autonomisation de l'élève par rapport au savoir est la présence de référents sur la fiche elle-même. Ces référents sont des éléments de savoir nécessaires à la réalisation de l'exercice demandé : modèle d'alphabet, de lettres, etc.

Ajoutons à cela que l'utilisation des fiches se fait le plus souvent dans le cadre d'« ateliers autonomes », c'est-à-dire de moments où, après une présentation de l'activité par l'enseignant, les élèves travaillent par petits groupes (généralement six à huit) hors de la présence continue de l'adulte (Joigneaux, 2015). Par conséquent, au cours de ces ateliers, la régulation de l'activité et le cadrage des savoirs en jeu sont en quelque sorte transférés à la fiche elle-même.

• *Une scolarisation du rapport aux savoirs et au langage*

Troisième dimension du rapport au savoir proposée par les fiches : son caractère fortement scolaire, proche des usages en cours dans d'autres niveaux éducatifs. Ainsi, la date est un

élément systématiquement présent sur les fiches, sous des formes variées (tampon, écriture manuscrite). Au-delà de son intérêt intrinsèque, cette référence témoigne également d'une socialisation au rituel scolaire d'écriture de la date quotidiennement pratiqué à partir de l'école élémentaire. Autre élément de cette relation scolaire au savoir : le rapport asymétrique entre enseignant et élève. Il s'observe, tout d'abord dans la formulation des consignes qui recourent au mode impératif : « *Colorie* », « *Découpe* », « *Reconstitue* »... Ensuite, cette scolarisation est également visible dans la présence systématique d'évaluations, de commentaires et de corrections sur les fiches fortement imprégnés de caractère scolaire (« *Très Bien* », « *A reprendre* »...). Cette forme de rapport pédagogique correspond donc, là encore, à ce qui a cours dans le reste du système éducatif. Enfin, les fiches s'appuient, comme aux autres niveaux de scolarité, sur un « *rapport scriptural-scolaire au langage et au monde* » (Lahire, 1993). En effet, par nature, l'usage d'un support papier induit un recours important aux ressources de l'écrit que ce soit dans la formulation des exercices (consignes écrites, mots, textes... mais aussi tableaux, cases...) ou dans leur réalisation (usage d'un outil scripteur pour compléter la fiche).

Ainsi, les fiches instaurent-elles une forme de rapport au savoir spécifique qui tend à exclure d'autres modes d'apprentissage plus collectifs, davantage accompagnés par l'enseignant ou basés sur d'autres formes de médiation (manipulation d'objets, jeux de société, activités basées sur la seule médiation orale par exemple). Ces modes alternatifs sont cependant observables dans les classes, mais de façon nettement moins fréquente que le recours aux fiches.

■ **Un façonnage des savoirs**

Les fiches participent également au façonnage des savoirs qu'elles médiatisent. Nous détaillerons quatre formes de ce façonnage.

• *Une sélection des savoirs à partir de tâches restreintes*

Cette première forme de façonnage peut s'observer par le biais des consignes présentes sur les fiches. Celles-ci montrent deux choses. Premièrement, elles sont systématiquement formulées en termes d'actions. Ainsi, si l'objectif est un savoir d'ordre intellectuel, ce qui est demandé est une tâche très concrète. Deuxièmement, le type de tâches proposé est assez peu varié. Parmi les fiches que nous avons recueillies, la tâche la plus fréquente est « *Découpe et colle* ». Trois autres consignes sont également relativement courantes, bien qu'à un degré moindre : « *Écris* », « *Colorie* » et « *Entoure* ». Enfin, d'autres consignes sont présentes dans notre corpus, mais de manière isolée. Il s'agit des actions : « *Barre* », « *Complète* », « *Ordonne* » et « *Relie* ». Ainsi, si le nombre de fiches est important dans les activités des classes, au final les tâches qu'elles proposent sont relativement restreintes et répétitives.

Cette restriction des formes d'activités d'apprentissage met tout d'abord en lumière une tendance forte des fiches à rabattre les savoirs sur l'exécution d'une tâche. De la sorte, ce qui importe est davantage ce que doit faire l'élève que ce qu'il doit connaître, comme cela a déjà été souligné par d'autres auteurs (Bautier, 2008). Mais, on peut aussi penser, plus largement, que ces tâches pilotent en quelque sorte l'activité d'apprentissage. Ainsi, indirectement, seraient privilégiés les savoirs susceptibles de donner lieu à une tâche réalisable par le biais d'une fiche. C'est en ce sens que nous interprétons, par exemple, la forte proportion de fiches concernant la dimension technique de l'écrit (étude des sons, des lettres, de leurs correspondances) au détriment de son aspect social (aspect communicationnel ou littéraire par exemple), ce dernier apparaissant plus difficilement transformable en tâches simples.

• *Un cloisonnement des savoirs*

Un deuxième effet perceptible dans les fiches est la propension à y considérer les savoirs comme fortement cloisonnés entre eux. En effet, chaque fiche repose sur un aspect de savoir relativement réduit et dont l'existence semble relativement indépendante des savoirs présents dans les autres fiches. Il s'agit par exemple de distinguer ponctuellement un son particulier, certains mots précis, ou encore de reconstituer des phrases spécifiques. À chaque fois, il s'agit

donc d'un savoir au spectre relativement restreint et au caractère fortement autonome. Si des liens existent parfois entre fiches, ceux-ci touchent essentiellement au thème abordé, mais non à leur contenu cognitif proprement dit. Précisons que notre propos ne signifie pas que les enseignants conçoivent leurs fiches sans se soucier des liens entre elles ou de la cohérence de leur progressivité, mais que ces éléments restent non apparents dans les fiches elles-mêmes et, par conséquent, pour les élèves.

- *Une contextualisation des savoirs*

Une autre transformation en lien avec la transposition des savoirs dans des supports tels que les fiches est la tendance à renforcer la contextualisation des savoirs mobilisés. Ainsi, dans les fiches utilisées à l'école maternelle, le plus souvent les apprentissages visés sont insérés dans des thématiques liées aux activités de la classe : un album de littérature jeunesse étudié, une fête calendaire, un évènement vécu... De la sorte, par exemple, il ne s'agira pas de faire la correspondance entre différents types d'alphabets, mais de transcrire les noms des personnages d'une histoire lue en classe dans différentes écritures. Cette contextualisation s'exprime, dans la quasi-totalité des fiches, par le recours à des photos ou des dessins pour illustrer l'activité demandée. Cet aspect iconique est d'autant plus central que, s'adressant à des élèves non lecteurs, ces illustrations peuvent être considérées comme le premier vecteur de sens perçu. Cette opération participe au façonnage des savoirs dans la mesure où leur localisation dans des contextes spécifiques tend à estomper leur dimension plus générique

- *Un cadrage implicite des savoirs*

Dernière forme de façonnage proposée par les fiches : le cadrage implicite des savoirs. Celui-ci s'exerce notamment par le biais de la dimension graphique et de l'usage d'étiquettes pour compléter les fiches.

Par dimension graphique, nous entendons les éléments tels que les lignes, tableaux, cadres, points, pointillés présents sur les fiches dont Goody (1979) a montré le rôle d'organisation et de structuration de la pensée. Cette dimension constitue une forme de cadrage de l'activité des élèves, mais celle-ci reste de l'ordre de l'implicite dans le sens où elle peut contraindre l'action de l'élève sans que l'apprentissage sous-jacent soit pour autant forcément perçu par ce dernier et puisse être réinvesti dans d'autres tâches en l'absence d'un tel guidage. Plusieurs éléments graphiques présents sur les fiches ont ainsi pour fonction de guider l'action. C'est le cas de points indiquant où doit commencer l'écriture ou de pointillés, lignes ou interlignes destinés à guider le tracé de lettres ou de mots ou le collage des étiquettes. Dans d'autres cas, les éléments graphiques peuvent également recouvrir une fonction autocorrective en matérialisant le nombre d'emplacements à compléter. Le rôle des cases est particulièrement important puisque ces éléments graphiques permettent de mettre l'accent sur des unités linguistiques particulières. Ainsi, une case destinée à un mot mettra l'accent sur l'unité globale qu'il constitue alors qu'un découpage du mot en autant de cases que de lettres insistera davantage sur cette dernière unité.

Les étiquettes (rectangles de papier découpés destinés à être collés sur une fiche), quant à elles, peuvent également constituer une forme de cadrage similaire. Elles ont en effet pour caractéristique d'isoler sur un matériau mobile des unités diverses (dessins, lettres, syllabes, mots, phrases). De ce fait, elles permettent une focalisation plus grande sur ces unités en les dissociant des autres unités présentes sur la feuille. Cependant, comme le souligne Gachet-Delaborde (2009), le fait que ces différentes unités soient intégrées à des supports de même type (un rectangle de papier) peut également, potentiellement, provoquer des confusions entre ces différentes unités.

Les fiches ne sont donc pas un simple vecteur des savoirs, mais au contraire participent à leur façonnage de plusieurs façons. Les différents éléments que nous venons de souligner restent néanmoins virtuels dans le sens où leur actualisation dépend de l'usage qui en est fait et de la manière dont ils sont investis par les élèves.

2. L'interprétation cognitive différenciée des fiches par les élèves

C'est sur cet aspect que nous allons maintenant nous pencher en montrant les manières différenciées dont les élèves interprètent les fiches qui leur sont proposées. Deux pôles d'interprétation peuvent être distingués.

■ *L'interprétation des fiches sur un registre littéraire : apanage d'une minorité*

Par registre littéraire, nous entendons ici, en nous appuyant sur la définition de la littératie étendue proposée par Bautier (2009), non seulement le recours à des techniques propres à la langue écrite, mais également, et plus largement, à un rapport second (Bautier & Goigoux, 2006) au monde, à ses objets et au langage. Soulignons, en outre que ce registre correspond aux attentes de l'institution scolaire (Bautier, 2009). C'est un registre peu maîtrisé dans les classes que nous avons observées, seuls un ou deux élèves par atelier le mobilisant, soit moins d'un quart des élèves. Précisons cependant qu'il s'observe chez des élèves appartenant à l'ensemble des classes que nous avons observées, que celles-ci soient situées en zone d'éducation prioritaire ou non.

• *La saisie des unités linguistiques sur un registre second*

Ce registre s'observe, en premier lieu, par la saisie sur un mode second des unités linguistiques de base présentes dans les fiches. Cela peut s'observer, par exemple, au niveau phonologique. Ainsi, lors d'un atelier où il s'agissait de classer dans une fiche des dessins selon qu'ils contenaient ou non le son [o], Marion regarde une étiquette et prononce en articulant distinctement chaque syllabe du mot correspondant « *gi-ra-fe* », s'arrête pour réfléchir puis dit « *non* » et pose l'étiquette sur la case-poubelle de la fiche. On voit donc ici que cette élève sait isoler un son spécifique au sein d'un mot et, de ce fait, qu'elle sait suspendre, la signification du mot étudié pour ne prendre en compte que ses propriétés sonores.

Certains élèves peuvent également faire preuve de la maîtrise de la composition d'un mot à partir de lettres. Cela peut se repérer par exemple chez Mia qui doit reconstituer le mot « carnaval » à partir d'étiquettes-lettres. Après avoir découpé toutes ses étiquettes, elle prend soin de les mélanger pour ne pas se faciliter la tâche puis, sûre d'elle, va chercher directement la colle sans avoir précédemment posé ses lettres et demandé à l'enseignante de vérifier son travail. Elle colle les lettres correctement et rapidement, sans aide extérieure.

Cette maîtrise peut également s'observer au niveau des mots et des phrases. Ainsi, Maeva qui, devant identifier les noms des personnages d'une histoire lue en classe, aperçoit l'étiquette portant l'expression « la vieille dame » qui est la seule à être composée de trois mots et s'exclame « *trop fac' (pour facile) !* ». Quand l'enseignante lui demande pourquoi cela lui semble facile, elle explique que c'est « *parce qu'il y a plusieurs mots* ». On voit donc que cette élève sait prendre des indices typographiques (espace blanc entre les termes) pour distinguer les mots les uns des autres et se servir de leur nombre comme repère. Autre exemple, quand l'enseignante demande de faire une phrase à partir de cette même histoire, Rémi propose sans hésiter « *L'esclave tombe dans le fleuve* », montrant ainsi qu'il sait constituer une phrase en respectant les critères syntaxiques que cela recouvre.

• *Un comportement de lecteur déjà intégré*

Un autre aspect de ce registre littéraire se remarque aux attitudes de lecteur que certains élèves ont développées. Cette maîtrise se donne par exemple à voir dans la capacité à associer des lettres avec les sons qui leur correspondent. Ainsi, Anaëlle reconnaît le mot « couronne » parmi

plusieurs étiquettes et justifie sa réponse en expliquant « *parce qu'il y a le C qui fait [k]* ». D'autres élèves font preuve de connaissances qui mènent au déchiffrement de certains mots, comme Ali qui fait remarquer à sa voisine que, lorsqu'elle a complété sa fiche avec des « le » ou des « la » écrits en cursive, ses A ressemblent à des D du fait de la trop grande hauteur du jambage vertical. Prenant l'exemple de l'expression « la théière » il lui dit « *ça fait déhière* ». Même si cette lecture est erronée puisque le A n'était pas l'initiale du mot « théière », elle traduit néanmoins une forme de compréhension du rôle des lettres et des sons qu'elles produisent. Au-delà de la correspondance entre lettres et sons, certains élèves font preuve d'attitudes qui sont celles de véritables lecteurs. Ainsi, quand il s'agit de retrouver le mot « recette » écrit en plusieurs écritures, Lio suit avec son doigt les lettres du mot en écriture cursive sans avoir besoin de se référer au modèle qui est en majuscules d'imprimerie. Certains élèves montrent également une maîtrise du sens de lecture/écriture. Ainsi, Leïla et Eric ne se contentent pas de reconstituer avec justesse les phrases à partir des étiquettes-mots qui leur sont fournies, ils le font de surcroît en respectant l'ordre conventionnel des mots de cette phrase.

■ ***Des registres d'interprétation des fiches majoritairement non littératiés***

Cependant, ce mode d'interprétation littératié des fiches est loin d'être majoritaire dans les classes observées et des registres d'interprétation basés sur des ressources autres que celles de l'écrit sont également décelables. Nous en avons distingué trois. Ils se caractérisent par des interprétations des situations d'apprentissage qui diffèrent du registre littératié par une relation plus forte avec la situation proposée. La dimension littératiée des savoirs est ici non perçue ou détournée. Ces registres sont les plus fréquents dans notre corpus de données. Précisons qu'ils ne sont pas exclusifs et peuvent s'exprimer simultanément.

• *Des fiches interprétées sur un registre familial*

Une première forme d'interprétation non littératiée des fiches s'appuie sur un registre d'ordre familial. Ici, les savoirs médiatisés sont reçus comme des éléments du quotidien. L'interprétation des savoirs se base alors sur des associations de sens entre la situation scolaire et d'autres situations issues du monde ordinaire, sans qu'un rapport d'ordre second soit attribué à la situation scolaire.

On peut ainsi observer des associations relatives aux expériences personnelles de l'élève, que ces expériences soient familiales, individuelles ou scolaires. Prenons un exemple : lors de la présentation d'une fiche portant sur des mots liés à l'univers du Japon devant lesquels les élèves doivent écrire les articles « le » ou « la », l'enseignante fait préciser oralement aux élèves les articles correspondants à chaque mot. Lorsque « le judo » est évoqué, un des élèves annonce « *Maîtresse, ma sœur et mon frère, ils font du judo à l'école* » et un autre ajoute « *Moi aussi* », entraînant rapidement une digression sur un autre thème que celui souhaité. Ainsi, ces expériences personnelles, en entrant en résonance avec les activités scolaires, peuvent être considérées par certains élèves comme l'élément majeur de la situation.

À d'autres moments, ce sont des associations de sens plus générales qui sont faites. Celles-ci dépassent le cadre des expériences personnelles, mais, par évocation, entraînent des relations entre l'activité scolaire et d'autres phénomènes, s'appuyant, là aussi, sur un registre familial. C'est par exemple le cas de Mia qui doit colorier des dessins selon qu'ils contiennent ou non le son [y]. Elle est très attentive aux couleurs réelles des objets qu'elle colorie. Ainsi, elle colorie les dessins sans tenir compte du critère relatif au son demandé, mais précise en revanche « *La poubelle, elle est grise* » ou demande en pointant le dessin de l'usine, dont apparemment elle ne connaît pas le nom, « *Et ça, je sais pas ce que c'est en couleur* ». Les objets qui servent de base aux activités scolaires et le sens qu'ils revêtent dans la vie courante peuvent donc être l'aspect dominant de la situation proposée pour certains élèves.

- *Des fiches interprétées sur un registre perceptif*

Cette deuxième forme d'interprétation des savoirs se base, elle, sur des perceptions visuelles ou auditives. Comme dans le point précédent, on verra que la démarche mobilisée par les élèves se distingue du registre littéraire.

Un premier élément de ce registre perceptif se donne à voir dans la prédominance accordée à la dimension iconique des objets pédagogiques. En effet, les dessins illustrant les fiches peuvent servir d'indices pour la réalisation des tâches scolaires sans que leur caractère littéraire soit, pour autant, mobilisé. Ainsi, quand l'enseignante présente une fiche sur laquelle il s'agit de réécrire les mots de l'histoire d'une poupée japonaise (Yumi) en lettres capitales, les commentaires de plusieurs élèves s'orientent immédiatement sur les dessins présents sur la fiche :

- « *Moi, je viens de voir Yumi ! Elle est où Yumi comme ça ?* » ;
- « *Ça, c'est le thème de Yumi. Elle est là Yumi !* » ;
- « *On l'a cette histoire maîtresse ?* » ;
- « *Ben oui, c'est Yumi, la petite fille, la petite kokeshi* » ;
- « *Oh, j'ai vu Yumi !* » ;
- « *Maîtresse, j'ai vu Yumi et son petit animal* ».

De la sorte, on voit que la dimension iconique de la fiche imprègne le mode d'interprétation de l'activité pour nombre d'élèves, ceci du fait de sa dimension visuelle, mais aussi affective, comme ici où il s'agit d'un personnage auquel les élèves semblent attachés.

Un autre indice de l'appui sur un registre perceptif est le recours à des associations visuelles ne faisant pas entrer la dimension littéraire en ligne de compte. C'est un phénomène très fréquent dans la réalisation d'exercices basés sur la reconstitution de mots ou de phrases à partir d'étiquettes où certains élèves réalisent la tâche demandée en se basant sur la comparaison visuelle entre le modèle et les étiquettes. Ainsi, Aminata reconstitue une phrase en comparant successivement chacune de ses étiquettes avec chaque mot de la phrase-modèle. Ces associations basées sur une perception visuelle sont également l'occasion de confusions entre formes proches. Des mots sont ainsi souvent confondus lorsque leur initiale ou leur début est identique. C'est cette même difficulté à laquelle est confronté Nasser quand il cherche à reconstituer le mot « carnaval » à partir d'étiquettes-lettres en minuscule cursive : il prend l'étiquette du « n » à l'envers (qui de ce fait ressemble à un « u »), il regarde toutes les lettres du mot « carnaval » et, ne trouvant pas la lettre correspondante, finit par la poser sous la lettre « v ».

- *Des fiches interprétées sur un registre pragmatique*

Ce dernier registre d'interprétation s'exprime par le primat de l'agir ou par la focalisation de l'attention sur l'aspect formel du résultat sans prise en compte de la dimension littéraire sous-jacente.

Dans un certain nombre de cas, l'observation montre que les activités sont réalisées en se basant avant tout sur l'action demandée. Cela est particulièrement visible dans les activités de découpage/collage d'étiquettes où les tâches à réaliser semblent pour certains élèves être l'objectif de l'activité. Ainsi, Nasser qui reconstitue une phrase à l'aide d'étiquettes-mots et qui commence par coller directement ses étiquettes sans qu'elles correspondent à la phrase demandée. Quand l'enseignante passe et s'aperçoit de ses erreurs, elle décolle les étiquettes mal positionnées. Nasser les recolle apparemment au hasard. C'est également ce genre de stratégie, basée sur l'action à réaliser, que l'on peut observer chez Sarah qui doit compléter une fiche avec des mots illustrés par des dessins et dont la première syllabe est effacée. En haut de la fiche, les syllabes à utiliser sont indiquées (RA-RE-RI-RO-RU). Sarah, après quelques hésitations, écrit de façon linéaire toutes les syllabes manquantes presque dans le même ordre que celui écrit en haut de la fiche sans tenir compte de l'aspect phonologique attendu.

Dans cette même logique pragmatique on peut également remarquer que certaines tâches sont réalisées en se préoccupant essentiellement de l'aspect final et apparent du résultat en s'appuyant sur des critères autres que littératiés. C'est le cas par exemple quand des élèves se basent sur la mémorisation du résultat souhaité, en cherchant à le reproduire. C'est ce que fait Fatou quand elle demande « *Escargot, on entend [o] ?* » et que, n'obtenant pas de réponses, dit d'un air déçu « *je me rappelle plus* ». Cette remarque nous montre que cette élève tente de se souvenir des réponses données par l'enseignante lors de la présentation de l'activité, sans s'appuyer sur les propriétés phonologiques du mot. On peut considérer que la réalisation des activités demandées par copie sur un pair est également un indice de cette même attention au résultat final attendu. Ainsi, Henri, quand il doit compléter sa fiche en entourant le mot « carnaval » écrit dans plusieurs écritures, commence par regarder sur son voisin et attend que celui-ci continue pour poursuivre à son tour en entourant les mêmes mots que lui. De la même manière, Hussein copie sur Fatou pour écrire sur sa fiche les lettres de l'alphabet dans le bon ordre : il écrit le F « en miroir » comme elle, puis recopie la suite de lettres « VWX », mais comme le V de Fatou est un peu penché il écrit L à la place du V. Certains élèves mobilisent même des stratégies de copie relativement sophistiquées, puisqu'ils arrivent à copier sur un voisin se trouvant face à eux et dont la fiche est orientée dans le sens inverse à la leur.

Enfin, une autre manière de réaliser une tâche en cherchant à ce que l'aspect final corresponde à la réponse attendue, mais en recourant à des stratégies qui ne sont pas celles souhaitées, se donne à voir dans les activités de lecture ou d'écriture pour lesquelles le sens graphique n'est pas pris en compte. Concernant l'écriture, prenons l'exemple de Dylan qui doit écrire la date sur sa fiche. Au tableau est écrit « la date : 14/01 ». À l'emplacement prévu sur sa fiche, il commence par écrire « la date : », puis le chiffre « 4 » avant le « 1 », puis « / » suivi de « 1 » et « 0 ». Ce même type d'attitude est observable dans des activités de lecture. Ainsi, Mia pointe les mots écrits sur sa fiche avec son index en commençant par leur droite tout en disant le nom du dessin situé au-dessus des mots.

Précisons que ces différents registres d'interprétation des fiches ne sont pas considérés ici comme des erreurs de la part des élèves, mais comme révélateurs de la diversité des régimes de connaissances que les élèves convoquent. En outre, il convient de noter que, dans nos observations, ces deux pôles semblent relativement indépendants du mode de présentation de l'activité faite par l'enseignant et du degré d'explicitation des savoirs dans cette présentation. Ces différentes formes d'interprétation se côtoient ainsi généralement au sein d'une même activité. Cela nous amène à penser que les élèves s'appuient sur des procédures qu'ils ont intégrées antérieurement et qu'une explication orale aussi explicite soit-elle n'est pas suffisante pour leur faire prendre conscience de l'écart entre leur production et le registre visé ni de leur permettre de construire d'autres modes d'appréhension des fiches, et ce faisant des savoirs. Bien entendu, le processus d'apprentissage n'est pas linéaire et les registres non littératiés peuvent être des étapes provisoires dans ce processus. Cela nécessite cependant que ces interprétations alternatives puissent être détectées par l'enseignant, signalées aux élèves et retravaillées. Or, ce n'est généralement pas le cas puisque, comme nous l'avons précisé précédemment, le travail sur fiche se fait le plus souvent en autonomie sans que l'enseignant soit présent, celui-ci contrôlant les traces laissées par les élèves sur les fiches *a posteriori*. Or la complexité du cheminement mis en œuvre par les élèves n'est généralement pas perceptible à la simple vue du résultat final et il est fréquent que des enseignants considèrent comme réussies des fiches réalisées sur un registre autre que littératié. De la sorte, non seulement les difficultés existent, mais elles sont de plus non perçues et, de ce fait, non reprises.

3. Une matérialité renforçant les approches non littératiées des savoirs

Dans cette troisième et dernière partie, nous voudrions souligner comment la matérialité des fiches participe au renforcement des approches non littératiées des savoirs. Cela peut sembler paradoxal dans la mesure où les fiches peuvent être considérées comme le signe d'un degré

accru de littérisation des apprentissages scolaires. Cependant, cet aspect littérisé, quand il n'est pas maîtrisé par les élèves, comme nous l'avons vu précédemment, n'est pas pris en compte et la fiche devient alors un objet où seuls les indices visuels sont significatifs.

■ **Le renforcement du registre familial**

La dimension matérielle des fiches peut participer au renforcement du registre familial, essentiellement du fait de la dimension iconique des fiches qui, comme nous l'avons vu, sert d'appui pour la compréhension des exercices proposés pour de nombreux élèves.

Pour illustrer ce point, nous prendrons l'exemple d'une fiche sur laquelle les élèves devaient colorier des phrases lues par l'enseignante avec deux couleurs distinctes selon que ces phrases étaient relatives au personnage principal de l'histoire (M'Toto, une petite fille africaine) ou à sa maman, le choix des couleurs étant libre. Une des élèves, Lynda, est particulièrement en difficulté avec cet exercice et se perd dans les couleurs qu'elle doit utiliser pour colorier. Vers la fin de l'exercice, après la lecture d'une des phrases par l'enseignante, une autre élève, Leïla, annonce qu'elle va colorier la phrase en rouge, couleur qu'elle a choisie pour les phrases correspondant au personnage de M'Toto. Lynda lui dit alors :

Lynda : « *M'Toto, elle est pas en rouge* »

Leïla « *Ouais, c'est une petite fille. Elle est en marron M'Toto [référence à la couleur de sa peau]* »

Lynda « *Ouais, elle est en marron et elle est en rose [couleur qu'elle a elle-même choisie pour colorier les phrases liées à ce personnage]* »

Leïla « *Moi j'aime bien le rose, mais c'est beau le orange [couleur qu'elle a choisie pour les autres phrases]. Mais j'aime bien le rose* ».

Dans cet échange, on peut percevoir l'interférence entre le registre familial (les associations de sens et affectives attribuées aux couleurs) et la logique littérisée attendue. De plus, il apparaît que c'est la matérialité de la tâche demandée (associer une couleur à un personnage) plus que l'objectif (associer des phrases à un personnage) qui trouble cette élève. Ce même exercice réalisé sous forme de questions-réponses orales par exemple n'aurait probablement pas provoqué ce genre de confusions.

■ **Le renforcement du registre perceptif**

Nous avons souligné dans la première partie de cet article que la présence de référents sur les fiches, comme des modèles de mots ou des alphabets par exemple, pouvait constituer un cadrage cognitif de l'activité des élèves. Cependant, cet appui peut être relativement ambivalent dans la mesure où il se base essentiellement sur des opérations associatives. En effet, nombre d'élèves s'appuient sur la comparaison avec ces modèles pour retrouver des mots ou des lettres. Ceci n'est pas forcément un problème en soi et peut constituer une aide pour les apprentissages. Néanmoins, dans certaines situations, on peut constater les limites de cette approche. C'est par exemple le cas de Salima qui doit écrire sur une fiche les nombres correspondants aux jours du mois de mars. Ne parvenant pas à le faire directement, elle s'appuie sur le calendrier de la classe qui est affiché sous le tableau. Or, il s'agit du calendrier du mois précédent (février) qui s'arrête à la date du 28. Elle complète alors consciencieusement sa fiche en recopiant chacun des nombres du calendrier jusqu'au nombre 28. Ensuite, gênée par le fait que le calendrier affiché s'arrête à cette date alors qu'il reste des cases à compléter sur sa fiche, elle hésite, cherche autour d'elle, puis finit par s'arrêter ne sachant pas comment poursuivre au-delà du 28. Cela nous montre que cette élève a complété sa fiche de manière associative sans réussir à se détacher de cette opération pour la dépasser. En ce sens, on peut considérer que les référents présents sur les fiches (ou affichés sur les murs de la classe) peuvent renforcer des attitudes associatives et ne permettent pas à tous les élèves d'aller vers une approche plus littérisée des savoirs en jeu.

■ **Le renforcement du registre pragmatique**

Les fiches, du fait de leur matérialité, peuvent également renforcer, chez les élèves qui ne maîtrisent pas la dimension littératiée, des approches pragmatiques des savoirs. Nous prendrons deux exemples pour illustrer ce phénomène.

Premier exemple, celui de Julian qui complète une fiche en classant des étiquettes-dessins selon la place du son [a] (symbolisé par un point noir) dans les syllabes composant ces mots (représentées par des arcs de cercle) :

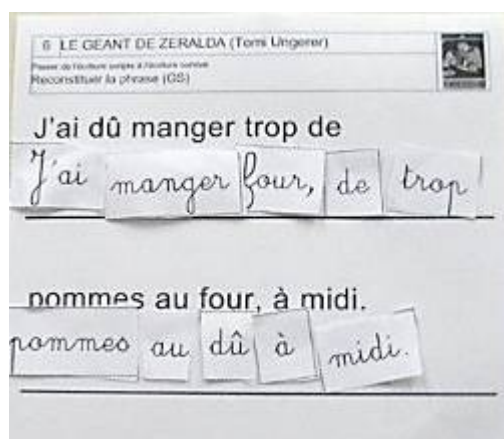
Illustration 1 - La fiche de Julian



Julian a du mal à compléter sa fiche, l'enseignante passe le voir plusieurs fois pour lui faire recompter les syllabes des mots et chercher la place du son [a]. Lorsqu'il est seul, il se retrouve confronté à des difficultés d'ordre matériel. Ainsi, pour le mot « lapin », il prononce son nom à haute voix et essaie de le poser sur la première ligne, ce qui correspond aux deux critères demandés. Cependant, les deux emplacements de la première ligne sont déjà occupés par d'autres étiquettes. Comme il n'y a plus de place, il le pose finalement sur la deuxième ligne. Pour le mot « panda », il ne reste plus qu'une place libre sur la troisième ligne, il y pose donc sa dernière étiquette. On voit ainsi que, malgré la compréhension des critères demandés, ce qui l'emporte ici est davantage la matérialité de la fiche avec ses emplacements disponibles ou non.

Second exemple, celui de Sarah qui doit reconstituer une phrase à partir d'étiquettes-mots écrites dans une autre écriture :

Illustration 2 - La fiche de Sarah



Lorsqu'elle réalise cet exercice, Sarah ne semble prendre en compte que la correspondance entre la longueur des mots de la phrase écrite sur la fiche et celles des étiquettes. Ainsi elle commence par écrire sur la première ligne « J'ai/manger/four/de » et « pommes/au/dû/à/midi » sur la deuxième ligne. De la sorte, les deux lignes d'étiquettes qu'elle a posées semblent correspondre à la longueur des pans de phrases écrits sur la fiche. Cependant, il lui reste l'étiquette « trop » qu'elle n'a pas encore placée. Elle semble hésiter et finit par poser cette étiquette à la fin de la première ligne où il reste de la place. Avant de coller, elle modifie la position de ses étiquettes en semblant chercher l'alignement avec la première ligne, mais n'y parvient pas, car la taille des caractères des étiquettes est plus grande que celle du modèle. Ici aussi, l'approche de cette élève est donc renforcée par la matérialité de la fiche qui entraîne des confusions entre longueur de la phrase et correspondance des mots.

Conclusion

Au fil de cet article, nous avons voulu détailler trois aspects relatifs aux fiches et à leurs usages qui participent à des différenciations dans la construction des savoirs à l'école maternelle. Premièrement, nous avons insisté sur le fait que les fiches ne sont pas des supports neutres dans la mesure où elles s'appuient sur un mode d'apprentissage spécifique et où elles contribuent à façonner les savoirs eux-mêmes. Deuxièmement, nous avons souligné que l'interprétation cognitive de ces fiches par les élèves était plurielle, une minorité les interprétant sur un registre littéraire, correspondant aux attentes scolaires, alors que la majorité les saisit sur des registres familial, perceptif ou pragmatique, et ce relativement indépendamment du mode de présentation des savoirs par l'enseignant. Troisièmement, nous avons mis en évidence la manière dont le rapport aux savoirs et la matérialité propres aux fiches tendent à renforcer les approches les moins littéraires.

La combinaison de ces trois dimensions participe ainsi à maintenir, voire creuser, des différenciations cognitives entre deux types d'élèves. D'une part, ceux qui, du fait de leurs apprentissages scolaires ou familiaux antérieurs, maîtrisent déjà la dimension littéraire et peuvent la réinvestir dans les fiches qui leur sont proposées. D'autre part, ceux pour qui cette dimension n'est pas encore familière et pour lesquels le travail sur fiche contribue à renforcer des registres éloignés des attentes scolaires. Ainsi, la fiche apparaît-elle être un objet d'apprentissage paradoxal qui, bien que fortement littéraire, ne permet pas à tous les élèves d'accéder à cette dimension.

Bibliographie

- BAUTIER E. & GOIGOUX R. (2006), « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue Française de Pédagogie*, n°148, p.89-100.
- BAUTIER E. (Dir.) (2008), *Apprendre à l'école, apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*, Lyon, Chronique Sociale.
- BAUTIER E. (2009), « Quand le discours pédagogique entrave la construction des usages littéraires du langage », *Pratiques*, n°143-144, p.11-26.
- GACHET-DELABORDE M. (2009), *Formes et sens de l'univers graphique en maternelle : études de cas et enjeux didactiques*, Thèse de doctorat en sciences du langage soutenue à l'Université de Metz.
- GOODY J. (1979), *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- JOIGNEAUX C. (2015), « Les élèves de maternelle face aux fiches », *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*, S. Bonnéry (dir.), Paris, La Dispute, p.83-108.
- LAHIRE B. (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

L'autonomie de l'élève et ses supports pédagogiques

Héloïse Durler¹

Résumé

Cette contribution se base sur les résultats d'une enquête ethnographique sur les pratiques pédagogiques visant à favoriser l'autonomie des élèves à l'école primaire. Elle aborde les spécificités des outils pédagogiques utilisés dans les classes observées, les activités intellectuelles qu'ils exigent et les dispositions qu'ils sollicitent. Elle traite de la pluralité des usages effectifs de ces outils par les élèves, en considérant en particulier les usages considérés comme « déviants » par les enseignants. Les catégories de déviance sont alors analysées comme autant d'indices de l'existence de compétences prérequisées par les outils, qui, parce qu'elles ne sont pas explicitement objectivées et transmises, contribuent à la constitution d'inégalités sociales dans les premiers degrés de la scolarité.

Cette contribution traite des processus par lesquels des supports pédagogiques utilisés à l'école primaire structurent des pratiques d'enseignement et d'apprentissage. On indiquera comment ces supports contribuent à organiser le travail des élèves et dans quelle mesure les conceptions de l'apprentissage qu'ils contiennent interviennent dans la création d'inégalités scolaires.

Une enquête de terrain (Durler, 2015) réalisée entre février 2006 et juin 2008 dans un établissement scolaire genevois a permis d'observer les outils utilisés en classe par les élèves et les enseignants (fiches photocopiées, tableaux, panneaux, listes, emploi du temps, « *plan de travail*² », « *portfolios* », classeurs, etc.), ainsi que les pratiques discursives et non discursives qui entourent l'utilisation de ces supports matériels (questionnement, reformulations, jugements, etc.). L'établissement a été choisi en fonction de la composition sociodémographique de son public, comprenant une surreprésentation d'enfants issus des milieux populaires et d'origine étrangère. Plus de 200 heures d'observations ont pu être faites dans neuf classes, de la 2^e enfantine (2E) à la 3^e primaire (3P)³.

Afin de compléter le corpus de données d'observations de classes, on a réalisé des entretiens semi-directifs de longue durée avec cinq professeurs, ainsi que des observations de réunions d'enseignants, formelles (conseils des maîtres, etc.) ou informelles (repas de midi, surveillances de récréation, etc.). Pour appréhender les variations dans les pratiques d'apprentissage des élèves, on a choisi d'observer de façon plus intensive quatre élèves de milieu populaire dans leur classe et dans leur famille, par l'intermédiaire d'une proposition d'aide aux devoirs sur l'année scolaire. Enfin, dans l'objectif de saisir ce qui intervient dans la constitution de différences entre les élèves dans l'appropriation des supports pédagogiques, on a mené des entretiens semi-directifs auprès de dix élèves d'une même classe de 2^e primaire, et avec neuf familles de milieux populaires, dont les enfants avaient des performances scolaires variables : quatre étaient désignés comme étant « *en difficulté* » par leur enseignant, cinq sont qualifiés d'élèves « *moyens* » ou « *forts* ».

¹ Chargée d'enseignement, UER AGIRS, GReSTE, Haute Ecole Pédagogique - Vaud, Suisse.

² Les citations et termes issus du corpus de données sont indiqués en italique et placés entre guillemets.

³ Au moment de l'enquête, la scolarité débute à Genève par deux années d'école enfantine (1E-2E), suivies de six années d'école primaire (1P-6P). Depuis la rentrée 2011, avec la mise en œuvre du concordat intercantonal HARMOS, la scolarité est obligatoire pour tous les enfants âgés de quatre ans révolus au 31 juillet et débute directement par l'école primaire qui comprend huit années numérotées de la 1P à la 8P.

L'élève réalise dans l'ordre de son choix le travail demandé et mentionne dans un tableau la difficulté perçue de l'exercice. Ce système de notation, par coches, se retrouve lors d'ateliers réalisés par les élèves en autonomie : l'élève doit noter s'il a réalisé ou non un atelier, ce qui permet d'identifier ceux qui lui restent à faire. De manière générale, il est fréquent pour les élèves de recevoir des listes de tâches à réaliser (fiche d'exercices, ateliers, lectures, etc.). Ces listes sont alors copiées dans un cahier (le « *carnet de travaux à domicile* »), s'il s'agit de tâches à faire en devoirs, ou distribuées sous forme de fiches photocopiées, dans le cas des « *plans de travail* ». Certaines fiches sont rassemblées dans un « *portfolio* » dans le but de retracer les progrès de l'élève dans son travail.

À côté des fiches individuelles, certains supports, utilisés collectivement, sont affichés sur les murs des classes (« *tableau d'auto-évaluation* », « *tableaux des responsabilités* », emplois du temps, etc.). Ils ont pour buts d'organiser le travail des élèves, de rendre compte de son avancée au cours de la journée ou de l'année, ou encore de dresser le bilan des comportements des élèves.

Par exemple, on observe dans les classes des « *maisons des apprentissages* », affiches représentant une maison sur laquelle au cours de l'année sont collées des « *briques* » correspondant aux « *objectifs d'apprentissage* » du plan d'étude. Une « *brique* » peut par exemple correspondre à l'objectif « *Je connais l'alphabet et le nom des lettres* », « *Je reconnais le singulier et le pluriel* », « *Je reconnais le groupe verbal (groupe gris)* », « *Je connais les signes de ponctuation* », « *Je sais conjuguer le verbe "être" au présent* », « *J'associe des mots de la même famille* », etc.

Figure 2 - « *Maison des apprentissages* », classe d'Élisabeth (2P-3P)



Ces supports introduisent les élèves à une *discipline du reporting* (Monchatre, 2004) dans laquelle la traçabilité de l'activité est renforcée. La montée en responsabilité des élèves dans leur travail s'accompagne en effet de procédures leur demandant de noter, recenser, décrire leurs pratiques et, partant, d'accorder autant, voire davantage d'importance aux processus et aux traces du travail qu'à l'activité d'apprentissage elle-même. Les fiches, dont l'utilisation se répand dès la maternelle (Joigneaux, 2015) permettent aux enseignants à la fois de « *guider à distance* » et de « *suivre à la trace* » (Joigneaux, 2013a, p.44) le travail des élèves. On le constate, loin d'être synonyme de dégageant de toute contrainte, l'autonomie laissée à l'élève dans son travail est étroitement encadrée, notamment par des pratiques de compte-rendu (bilans, auto-évaluations, etc.).

2. Les activités intellectuelles du travail autonome

L'analyse des supports pédagogiques organisant le travail autonome des élèves dans les classes observées permet d'identifier une exigence élevée de réflexivité sur le travail, qu'il soit à réaliser, en cours de réalisation ou achevé. Lorsqu'il utilise ces supports, l'élève doit en effet être capable de *secondariser* (Bautier & Goigoux, 2004) ses activités scolaires, de les constituer en objets d'interrogation sur lesquels il est possible d'exercer un travail spécifique. La réflexivité requise par les supports pédagogiques a des implications tant cognitives que politiques, puisqu'elle informe autant un rapport aux savoirs qu'un rapport au pouvoir et à la personne de l'enseignant. Il ressort en effet du discours des enseignants que l'élève idéal, autonome, ne peut se contenter d'obéir aux demandes : on attend de sa part qu'il mette en œuvre des activités intellectuelles de questionnement du travail scolaire, par sa planification et son anticipation, d'abord, par des activités de métacognition au cours de sa réalisation, ensuite, et enfin, par des auto-évaluations, une fois celui-ci terminé. Ces intentions pédagogiques sont dans les faits loin d'être systématiquement réalisées : parce qu'elles reposent sur un ensemble de dispositions prérequisées chez les élèves, ces visées tendent à contribuer à la construction d'inégalités scolaires.

■ Planifier le travail scolaire

Dans les classes observées, certains supports pédagogiques utilisés demandent de prendre le travail scolaire comme objet de réflexion avant même sa réalisation. Le « *cahier de travaux à domicile* », le « *plan de travail* » et les tableaux récapitulatifs des ateliers sont des supports qui demandent par exemple aux élèves de planifier leur travail scolaire, de manière active et individuelle : ils ont à l'organiser eux-mêmes durant une période délimitée, apprendre à passer d'une activité à une autre sans intervention de l'enseignant, ne pas « *perdre de temps* », au risque de se mettre en retard, respecter les délais impartis (une, deux, voire trois semaines), etc.

Ces outils pédagogiques de planification du travail scolaire posent un cadre contraignant à l'intérieur duquel une autonomie est laissée aux élèves : un espace de choix leur est proposé, une liberté dans l'ordre des tâches à réaliser, l'organisation personnelle du travail, la méthode de travail, le choix du livre à lire, etc.

« *Sylvie : Alors on peut passer au plan de travail. Ils ont des périodes dans la semaine, pour le faire. Ça leur permet de gérer un peu leur travail. Ils ne sont pas obligés de faire, tous, les mêmes fiches en même temps. Ils savent que, maintenant, on a fait un planning, on fait le plan de travail, et qu'ils sont libres de choisir la feuille qu'ils veulent, dans le plan* » (Extrait du journal de terrain, classe de Sylvie et Nelly, 1P-2P, réunion de parents)

Ces outils sont indispensables à la réalisation solitaire des activités par les élèves, car ils leur permettent de reporter le travail bien après la distribution des consignes, de même qu'ils autorisent les enseignants à se mettre en retrait lors de son effectuation. Les élèves doivent anticiper les problèmes et se projeter dans le travail à faire : ils ont par exemple la possibilité de poser des questions à l'enseignant lorsqu'ils passent conjointement en revue l'ensemble des fiches du « *plan de travail* », avant de se mettre à la tâche. Ce type de support permet aussi aux enseignants de se rendre compte rapidement de l'état d'avancement du travail en consultant le tableau récapitulatif, sans avoir à questionner directement l'élève ou même à consulter les fiches réalisées.

En plus de rendre concrètement possible l'organisation du travail autonome de l'élève, ces supports pédagogiques réifient un temps optimisé et organisé, qu'il s'agit de ne pas « *perdre* », mais de rentabiliser. Avec ces outils, « il s'agit de générer des dispositions à maîtriser son temps, à respecter un emploi du temps, à s'organiser entre différentes activités, à ne pas rester oisifs et à occuper "intelligemment" son temps » (Thin, 1998, p.31). Cet objectif d'organisation du temps transparait dans l'utilisation de supports tels que des affiches détaillant l'« *emploi du temps* » de

la semaine, accroché en permanence sur le mur de la classe, ou encore le programme de la journée inscrit sur un tableau par l'enseignant en début de matinée. S'ils n'offrent pas aux élèves de prise directe sur l'emploi du temps annoncé, ces outils introduisent les élèves à l'anticipation des activités à venir et à l'usage d'un emploi du temps contraignant : les enseignants annoncent le programme de la journée, s'y réfèrent pour indiquer qu'ils passent d'une activité à l'autre, le temps qu'il reste pour réaliser une activité, le moment d'aller dans une autre classe (classe d'appui, de travaux manuels, de gymnastique, etc.).

■ **Exercer la métacognition**

La réflexivité de l'élève sur son travail scolaire s'exerce également au moment de sa réalisation. Des fiches peuvent ainsi contenir des questions lui demandant de montrer qu'il est capable d'identifier les objets d'apprentissages visés par une activité, ou encore de maîtriser les raisonnements lui permettant d'apprendre.

« Pendant que l'enseignante s'occupe d'une partie des élèves, je fais le "jeu du soleil" (un jeu de mathématiques visant à faire un premier apprentissage des additions) avec les élèves de 2^e enfantine. Les enfants doivent, une fois le jeu terminé, répondre sur une feuille à la question : "Qu'est-ce que j'apprends en jouant à ce jeu ?" » (Extrait du journal de terrain, classe de Maude 2E-1P)

Ces questions encouragent les élèves à transformer leur activité scolaire en objet de questionnement ou en *problèmes*, les incitent à visibiliser leurs interrogations et à expliciter leurs raisonnements. Ce sont aussi et le plus souvent les enseignants qui, oralement, interrogent les élèves au moment de la réalisation d'une tâche. À travers ces questionnements, les enseignants disent favoriser une « prise de conscience » chez les élèves de procédures qui se font habituellement de manière non consciente. Dans cette perspective, les enseignants les enjoignent fréquemment de « faire apparaître » leur raisonnement et d'en noter les étapes :

« Début de l'épreuve de mathématiques. Élisabeth, l'enseignante, dit aux élèves : "Je te rappelle, les 2P : les calculs que tu as faits à la machine, je veux les voir. Par exemple, 32 moins 5. Je veux voir tous les calculs que tu as faits" ». (Extrait du journal de terrain, classe d'Élisabeth, 2P-3P)

Par cette injonction, l'enseignante demande aux élèves d'écrire l'entier des opérations impliquées dans la réalisation d'un problème, dans le but de leur donner l'occasion de revenir sur d'éventuelles erreurs : le hasard, la chance, c'est-à-dire le non-maîtrisable et le non-reproductible sont donc clairement proscrits. À l'inverse, les élèves doivent montrer qu'ils maîtrisent les procédés d'apprentissage et les raisonnements qui les amènent à tel ou tel résultat.

« Élisabeth demande une explication à Ricardo qui a rédigé correctement une phrase dans son exercice de conjugaison : "Tu as fait au hasard ? Tu as demandé à un camarade ? Tu as regardé sur ton cahier de conjugaison ?" Ricardo dit que non ». (Extrait du journal de terrain, classe d'Élisabeth, 2P-3P)

Dans l'utilisation qu'il fait des outils pédagogiques, l'élève doit engager un rapport particulier à ses erreurs, fait de réflexivité (de reprise, de correction) et de hiérarchisation entre celles « dont il faut tirer profit » ou « qu'il faut comprendre » et les « fautes d'inattention », les « fautes bêtes », etc. Il lui faut distinguer les erreurs « importantes » de celles qui sont secondaires, dans le sens où elles ne sont pas considérées par les enseignants comme un obstacle à la réalisation autonome d'une activité. Dans cette perspective, les « petites fautes » d'orthographe, « fautes d'inattention », « fautes d'étourderie » peuvent être jugés comme mineures et ne nécessitant pas une correction systématique. Elles diffèrent des erreurs « de compréhension » que l'élève doit prendre l'habitude de « visibiliser », afin de les « travailler ». Au quotidien, cela peut se traduire lors de travaux écrits par de micro-injonctions des enseignants qui viennent rappeler aux élèves qu'il ne leur faut pas gommer leurs erreurs, mais laisser leur correction visible en se servant par exemple d'un crayon d'une couleur différente.

Ce que l'on peut surtout dégager de ces différentes observations, c'est le rapport relativiste (relativisant les notions de juste et de faux, au profit de la négociation et de l'argumentation) aux savoirs et aux règles qui est induit par les caractéristiques des supports pédagogiques et l'utilisation privilégiée par les enseignants. Avant même de *savoir* ou *réussir*, l'élève doit *savoir parler* de ce qu'il fait en classe.

« *Même s'ils ne comprennent pas encore tout, je dis aux parents : "S'ils n'arrivent pas à lire, ce n'est pas grave, l'essentiel c'est qu'ils arrivent à vous expliquer ce qu'on a fait, ce qu'on a travaillé. Ça fait déjà travailler le vocabulaire, la mémoire, etc."* » (Entretien avec Sylvie, enseignante 1P-2P)

Lorsqu'on analyse les propos des enseignants, on identifie une rupture avec une vision réaliste du savoir, au profit d'un rapport subjectiviste mettant en avant la « *réflexion* », l'« *argumentation* » ou encore l'« *expression personnelle* ». Ce sont alors les capacités de « *retour réflexif* » de l'élève sur ses erreurs ou sur son comportement et l'exigence de « *transparence* » (par rapport à ses raisonnements, à ses actions, etc.) qui tendent à être privilégiées dans le discours des enseignants.

Dans cette perspective, les enseignants disent vouloir « *avant tout* » transmettre aux élèves les « *outils* » qui leur permettent de se « *débrouiller* », afin qu'ils recourent à « *la démarche la plus adéquate possible* » (Entretien avec Élisabeth, enseignante 3P-4P). Les outils pédagogiques observés visent donc moins l'acquisition de *savoirs*, de définitions formalisées, etc., que de « *compétences* » (de classement, d'utilisation de documentation, etc.), savoir-faire et procédures indispensables à la réalisation autonome du travail scolaire.

■ **Évaluer son activité scolaire**

Les élèves doivent enfin faire preuve de réflexivité vis-à-vis de leur travail scolaire une fois celui-ci achevé : des tableaux, affiches ou fiches leur demandent de dresser *a posteriori* un bilan de leurs acquisitions scolaires, afin de les amener à se faire une vue d'ensemble de leurs activités, de leur progression, de leurs « *points forts* » comme de leurs « *points faibles* ».

On observe par exemple des pratiques collectives d'auto-évaluation du travail scolaire. Environ une fois par semaine (le vendredi, le plus souvent), les enseignants demandent aux élèves de se situer sur une grille à trois colonnes placée sur le tableau noir. Au sommet de chaque colonne figure la tête d'un bonhomme : l'un sourit, le deuxième affiche une expression neutre, le troisième grimace. Le prénom de chaque enfant inscrit sur une étiquette est placé dans une des colonnes du tableau. Lors des moments dédiés à l'auto-évaluation, les élèves lèvent la main quand ils estiment que leur étiquette doit être déplacée, ils ont alors à justifier cette demande.

Les pratiques les plus fréquentes sont cependant les auto-évaluations individuelles (par l'élève lui-même) ou la co-évaluation (avec l'enseignant). Très régulièrement, il arrive que les élèves aient à indiquer la difficulté perçue d'une tâche dans un tableau (soit en bas ou en haut d'une fiche d'exercice, soit sur le « *plan de travail* », soit sur une fiche à part). L'enseignant complète parfois cette auto-évaluation de l'élève par un commentaire :

« *En général, ils arrivent assez bien à s'évaluer. Ils devaient mettre des bonshommes qui sourient, qui boudent ou qui ont la bouche toute droite, pour montrer si l'objectif était très bien réussi, moyen ou pas du tout réussi. Comme ça, ils peuvent aussi regarder ce qu'ils doivent améliorer. Après, il y avait une autre colonne dans laquelle je dessinais à mon tour un bonhomme et j'écrivais une phrase de commentaire. Mais en général, ils arrivaient assez bien* » (Entretien avec Élisabeth, enseignante)

Il s'agit ainsi de donner l'habitude à l'élève de se « *positionner* » par rapport à un travail demandé (s'agit-il d'une activité « *facile* » ou « *compliquée* » ?) et d'identifier pourquoi. Ce travail d'identification *a posteriori* des acquisitions ou des éventuelles difficultés rencontrées par l'élève se fait aussi au moyen des « *maisons des apprentissages* », dans le but d'amener les élèves à

se rendre compte qu'ils avancent dans les apprentissages. Leur permettre de « *se situer* » et d'avoir une vision « *claire* » de l'enseignement qui leur est proposé, tel est l'objectif annoncé par les enseignants dans l'utilisation de ce support.

D'autres supports nécessitent de la part de l'élève qu'il « *communique* » sur son expérience, voire qu'il partage son « *ressenti* » (à propos d'une activité ou d'un travail demandé, etc.). Les outils d'auto-évaluation portent alors à la fois sur les acquisitions scolaires et sur les règles disciplinaires. Ils introduisent des formes souples de cadrage des interactions sociales. Il s'agit de faire adhérer l'élève à l'évaluation qui est portée sur lui, en le poussant à la formuler lui-même. Cet objectif se retrouve dans les « *fiches de réflexion* » qui demandent à l'élève, suite à une infraction des règles scolaires, de répondre à plusieurs questions concernant cette transgression, afin de l'amener à réfléchir et à lui faire prendre conscience de sa « *faute* » :

Figure 3 - « Fiche de réflexion », classe d'Élisabeth (2P-3P)

Date :

FICHE DE REFLEXION

Je nomme ce que j'ai fait :
.....
.....

J'explique ce que j'ai fait :
.....
.....
.....

Comment je me sens ?
.....
.....

Je réparerai mon geste de la façon suivante :
.....
.....

signature de l'élève : signature d'un parent :

Les supports pédagogiques privilégiés dans les classes observées laissent ainsi clairement entrevoir une exigence de réflexivité de la part de l'élève qui doit être capable, à travers différentes pratiques (planification, explicitation, auto-évaluation, etc.), de *secondariser* ses activités scolaires. Cette *attitude de secondarisation* nécessite qu'il ait « constitué le monde des objets scolaires comme un monde d'objets à interroger sur lesquels il peut (et doit) exercer des activités de pensée et un travail spécifique » (Bautier & Goigoux, 2004, p.91). Ces supports demandent aux élèves de maîtriser les « petits gestes d'études qui composent la littératie scolaire » (Joigneaux, 2013a, p.47) : se repérer dans des espaces graphiques, dans des tableaux, y inscrire des marques (des « *coches* ») afin de se situer sur un continuum ou sur une échelle, faire des retours en arrière pour reconstituer des étapes de raisonnements ou de réalisation d'une tâche, gommer certains éléments et en conserver d'autres, revenir sur une consigne que l'on n'a pas comprise, etc. Ces gestes d'étude s'inscrivent plus généralement dans un rapport réflexif au langage et à l'écrit : ils font appel à la capacité d'auto-objectivation du langage, à « la possibilité qu'offre le langage de se prendre lui-même pour objet de réflexion » (Joigneaux, 2013b, p.46). Ces habiletés ou gestes d'étude requis par les supports pédagogiques se rapportent aussi à un rapport particulier à soi et à son expérience, construit à travers des pratiques dans lesquelles l'enfant est considéré comme un interlocuteur « *à part entière* », qui a la possibilité de donner son avis, de développer une argumentation, d'expliciter ses choix.

On peut ainsi faire l'hypothèse que la réalisation du travail scolaire à travers ces supports pédagogiques est à l'origine de nouvelles inégalités scolaires. Lorsque l'on considère la proximité

ou la distance que les différents milieux sociaux entretiennent avec les habitudes réflexives d'expression de soi ou les pratiques d'objectivation du langage et de l'écrit, on peut imaginer ce que comporte de socialement discriminant l'injonction à l'introspection, au retour sur l'activité et à l'expression personnelle de l'enfant, contenue dans les outils pédagogiques. On peut supposer que les pratiques familiales de lecture et d'écriture (Lahire, 1993, 1995 ; Joigneaux, 2013b), les socialisations langagières (Bernstein, 1975 ; Nelson, 2005), les *formes de communication* familiales (Florin, 1999 ; Lareau, 2011/2003), socialement différenciées, ont une influence sur les formes d'expression de soi, inégalement rentables dans l'usage des outils utilisés en classe, dans la mesure où elles permettent de construire des compétences diverses en termes d'organisation, de rationalisation, de planification, et un rapport plus ou moins réflexif au temps et à l'activité (Goody, 1977 ; Olson, 1998).

3. Les usages « déviants » des outils pédagogiques

S'ils contiennent des attentes en termes d'usages, les supports pédagogiques ne les déterminent pas pour autant mécaniquement : les observations menées dans les classes montrent une pluralité d'utilisations par les élèves. Certains usages, parce qu'ils donnent lieu à des réactions et discours négatifs de la part des enseignants, peuvent être considérés comme des usages « déviants » (Becker, 1985) en regard de l'élève idéal, autonome, qui tient les délais imposés, et sait « *se concentrer* » tout en « *participer* » selon les codes valorisés scolairement. Ainsi, l'observation des usages effectifs des outils pédagogiques par les élèves, de même que les catégorisations de ces usages faites par les enseignants, indiquent que des compétences sont prérequisées par les supports pédagogiques. Pour parvenir à les utiliser dans le sens attendu, l'élève doit alors avoir construit hors de la sphère scolaire un ensemble de dispositions (savoir-faire, compétences, habiletés, etc.) inégalement distribuées socialement.

■ Le « problème » de la « lenteur »

La « *lenteur* » apparaît comme un premier usage « déviant » des outils pédagogiques. Alors qu'ils sont apparemment mis en place pour permettre à l'élève de réaliser les activités scolaires de manière autonome et dans le respect de ses rythmes personnels, la vitesse à laquelle l'élève effectue ces activités reste un critère discriminant, à l'origine de catégorisations entre les élèves : certains parviennent à réaliser « *dans les temps* » les activités demandées et de ce fait se voient considérés comme autonomes, alors que d'autres, « *trop lents* », ont « *besoin de plus de temps* » et par conséquent sont perçus comme moins autonomes. La « *lenteur* » devient ainsi une catégorie naturalisée, un « *problème* » qui touche certains enfants. Les enseignants se plaignent alors d'une population particulière d'élèves, selon eux en augmentation : les « *enfants qui ont besoin de plus de temps pour apprendre* » (Entretien avec Françoise, enseignante 1P).

Cette « *lenteur* » apparaît comme un symptôme des difficultés de certains élèves à entrer dans la logique des tâches demandées dans les supports : fiches et « *plans de travail* » exigent des élèves qu'ils travaillent seuls. Toutefois, on peut raisonnablement faire l'hypothèse que le problème n'est pas la « *lenteur* », conçue comme une qualité qui serait propre à l'élève (à sa nature), mais plutôt l'impossibilité pour certains élèves de réaliser une partie de ce qui leur est demandé, en l'absence de ressources leur permettant de percevoir les *prises* nécessaires à la résolution autonome des problèmes scolaires.

■ Le « manque de concentration »

Les enseignants peuvent aussi déplorer le « *manque de concentration* » de certains élèves dans l'utilisation des supports pédagogiques. Cette attente en matière de concentration indique que dans la réalisation autonome de son travail scolaire l'élève doit contrôler ses propres comportements. Il lui est demandé de rester centré sur lui-même et de travailler seul, sans « *envahir* » son entourage ni solliciter trop fréquemment l'enseignant :

« Fabio : "Naïma, elle a beaucoup de difficultés à rester dans son travail et à ne pas envahir son environnement, droite, gauche." Barbara : "À se centrer sur elle..." Fabio : "À rester centrée sur elle." » (Extrait du journal de terrain, conseil des maîtres)

« Anne-Claire, à propos de Simon (2P) : "J'ai remarqué que c'est un enfant qui est absolument incapable de faire quoi que ce soit tout seul. Si je fais avec lui, bon ça va. Il fait l'effort. Mais je veux dire, si je lui donne quelque chose à faire tout seul..." Sylvie : "Il ne fait pas, il ne fait pas." » (Extrait du journal de terrain, conseil des maîtres)

Pour reprendre l'hypothèse proposée par Bernard Lahire (1993), ces sollicitations et demandes d'information à l'enseignant ou entre élèves renvoient à des pratiques par lesquelles les élèves ne disposant pas de ressources suffisantes tentent tant bien que mal de s'adapter à un univers peu familier : ils ont constamment besoin d'un appui extérieur pour réaliser leur travail, il faut faire précéder la tâche d'un petit dialogue, poser des questions, etc. On peut supposer qu'il s'agit alors pour eux de faire face à l'insécurité créée par la situation, de rechercher une relation privilégiée avec l'adulte ou encore de trouver une place, même inadéquate en regard des normes scolaires, au sein du contexte de la classe.

Ces différentes attitudes apparaissent toutefois comme autant d'écart à la norme ou de formes de « déviances » à partir du moment où il est attendu des élèves qu'ils « se maîtrisent » tant intellectuellement que corporellement. Les outils pédagogiques qui supposent un travail autonome de l'élève participent ainsi à établir une ligne de partage entre ceux qui parviennent à « dominer leur nature » et « ceux qui ne savent pas maîtriser leur nature » (Bourdieu, 1989, p.154), entre les élèves « concentrés » et capables de maîtriser leur expression, leurs raisonnements et l'organisation de leur travail scolaire et ceux qui sont sommés de « faire des efforts », de s'« améliorer », de devenir plus « matures », c'est-à-dire plus « autonomes ».

■ **L'impératif de « participation » et ses résistances**

Dans le même temps, l'élève doit être « actif » dans son utilisation des outils pédagogiques, c'est-à-dire « participer » aux activités en classe, répondre aux questions posées par l'enseignant, s'exprimer lorsqu'on le sollicite, en particulier dans le cadre de bilans, auto-évaluations, ou autres moments de retour réflexif sur le travail scolaire. Permettre à l'élève d'être « acteur » de ses apprentissages, c'est pour l'enseignant l'occasion d'observer quels sont ses besoins ou intérêts et d'analyser les raisonnements mis en œuvre :

« Au moins, même si c'est tout faux ou presque tout faux, tu arriveras mieux à lui expliquer pourquoi il a tort ou à l'aider dans sa démarche. » (Entretien avec Élisabeth, enseignante 3P-4P)

La « bonne participation » de l'élève tend à primer sur l'exactitude des réponses ou des raisonnements. Ce sont avant tout ses capacités réflexives (sur son comportement, sur ses méthodes de travail, sur ses raisonnements, etc.) qui sont sollicitées. Des résistances, plus ou moins conscientes et volontaires, peuvent parfois apparaître, sous la forme de silences, notamment :

« Fabio. - Lui, il m'inquiète plus. Il reste dans son coin, il ne dit rien et il a un temps de concentration vraiment très réduit. Je n'ai vraiment pas l'impression qu'il comprend les consignes qu'on lui donne.

Aline. - Il est francophone ?

Fabio. - Alors, il est... bonne question. Dans les papiers, il est albanais, il est de langue maternelle albanaise. Il parle, mais le peu qu'il parle, c'est du français, mais je ne peux pas dire qu'il est francophone.

Barbara. - Il ne s'exprime pas. » (Extrait du journal de terrain, conseil des maîtres)

On peut supposer que la « possibilité » offerte à l'élève de s'exprimer et d'opérer un retour réflexif sur son expérience est à l'origine de nouvelles formes de discrimination. Certains élèves

appartenant aux milieux populaires peuvent être décrits par les enseignants comme des enfants « *bloqués* », « *rigides* » ou « *prostrés* » devant des supports pédagogiques qui leur demandent de mettre en œuvre des dispositions réflexives.

Des formes de résistances apparaissent ainsi chez certains élèves qui, soit par un repli sur eux-mêmes, soit par le silence ou encore par *malentendu sociocognitif* (Bautier & Rayou, 2009) ne « *participent* » pas et ne font pas un usage « *actif* », autrement dit réflexif des supports pédagogiques. Toutefois, ces usages se retournent presque toujours contre leur auteur, puisque les enseignants les interprètent toujours comme autant de *signes* indiquant qu'il faut poursuivre avec encore plus d'énergie le travail de « *mobilisation* » auprès de ces élèves. Le paradoxe réside donc dans le fait que c'est la plupart du temps sur les élèves qui rencontrent les plus grandes difficultés scolaires que la pression à la participation est la plus grande, alors que ce sont précisément ces élèves-là qui ont, de par leur socialisation familiale, une plus faible probabilité de posséder des ressources pour entendre ce qui leur est implicitement ou explicitement demandé, en termes de manifestation d'un intérêt pour les apprentissages scolaires ou d'explicitation de leurs pratiques.

Conclusion

Il ressort en filigrane des supports pédagogiques une conception de l'apprentissage selon laquelle l'élève doit construire lui-même ses savoirs, faire appel à ses propres ressources pour apprendre, s'approprier, intégrer les connaissances. Par le développement de compétences à la planification, la métacognition et l'auto-évaluation, l'objectif affiché est d'entraîner la réflexivité, au centre de la définition scolaire de l'autonomie. Cette visée « *masque* » cependant un ensemble d'habiletés ou de savoir-faire qui, en tant que ressorts peu visibles du travail intellectuel (Lahire, 2000), sont « *oubliés* », dans la mesure où ils ne se rapportent pas aux objectifs valorisés par les outils pédagogiques. Pour parvenir à réaliser les apprentissages attendus, l'élève doit alors posséder certaines dispositions (construites hors de la sphère scolaire) lui permettant de « *remplir les blancs* ». Ces prérequis « *transparents* » (Margolinas & Laparra, 2011) ou compétences implicitement attendues chez les élèves se situent tant sur le plan de savoir-faire et habiletés cognitives que sur celui des rapports à soi (son expérience, son travail, son comportement, etc.) et à autrui.

La volonté de faire *construire* des savoirs par l'élève contribue, « *passivement* » (Bonnéry, 2009, p.15), à la fabrication d'inégalités, car cette volonté oblige l'enseignant à passer sous silence des liens qui pourraient être perçus comme trop explicites, dirigistes ou cadrants : au nom de l'autonomie de l'élève, l'enseignant évite parfois d'indiquer très précisément une marche à suivre, de donner des précisions considérées comme « *terre à terre* » ou encore de donner des indices qui pourraient aider l'élève à effectuer le travail demandé. En l'absence de ressources constituées au sein de la famille (liées au langage, à l'habitude de s'exprimer sur son expérience, à la familiarité avec les conceptions scolaires d'apprentissage, etc.), il semble difficile pour une partie des élèves, en particulier lorsqu'ils sont issus de milieux populaires, de percevoir les *indices* utiles à la réalisation du travail scolaire à partir des supports pédagogiques observés. Les injonctions et conseils des enseignants, ainsi que les attentes contenues dans les supports pédagogiques, demandant aux élèves d'établir un rapport réflexif à leur travail scolaire, leur semblent alors étranges ou vides de sens.

Bibliographie

BAUTIER E. & GOIGOUX R. (2004), « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue Française de Pédagogie*, n°148, juillet-août-septembre 2004, p.89-100.

BAUTIER E. & RAYOU P. (2009), *Les inégalités d'apprentissage*, Paris, Presses Universitaires de France.

BECKER H. (1985), *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié.

- BERNSTEIN B. (1975), *Langage et classes sociales*, Paris, Minuit.
- BONNERY S. (2009), « Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage », *Revue française de pédagogie*, n°167, avril-mai-juin 2009, p.13-23.
- BONNERY S. (2011), « Sociologie des dispositifs pédagogiques : structuration matérielle et technique, conceptions sociales de l'élève et apprentissages inégaux », *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, J.-Y. Rochex & J. Crinon (dir.), Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p.133-146.
- BOURDIEU P. (1989), *La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Minuit.
- DURLER H. (2015), *L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- FLORIN A. (1999), *Le développement du langage*, Paris, Dunod.
- FOUCAULT M. (1975), *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard.
- GOODY J. (1977), *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Paris, Minuit.
- JOIGNEAUX C. (2013a), « Littératie, forme et inégalités scolaires : le cas de la « scolarisation » de l'école maternelle », *Le français aujourd'hui*, 2013/4, n°183, p.41-50.
- JOIGNEAUX C. (2013b), « La littératie précoce. Ce que les enfants font avec l'écrit avant qu'il leur soit enseigné », *Revue française de pédagogie*, n°185, p.1-46.
- JOIGNEAUX C. (2015), « Les élèves de maternelle face aux fiches », *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*, S. Bonnéry (dir.), Paris, La Dispute, p.83-108.
- LAHIRE B. (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- LAHIRE B. (2000), « Savoirs et techniques intellectuelles à l'école primaire », *L'École, l'état des savoirs*, A. Van Zanten (dir.), Paris, La Découverte, p.170-178.
- LAHIRE B. (2005), *L'esprit sociologique*, Paris, La Découverte.
- LAREAU A. (2011/2003), *Unequal Childhoods: Race, Class, and Family Life, Second Edition. A Decade Later*, Berkeley, University of California Press.
- MARGOLINAS C. & LAPARRA M. (2011), « Des savoirs transparents dans le travail des professeurs à l'école primaire », *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, J.-Y. Rochex & J. Crinon (dir.), Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p.19-32.
- MONCHATRE S. (2004), « De l'ouvrier à l'opérateur : chronique d'une conversion », *Revue française de sociologie*, 2004/1, volume 45, p.69-102.
- NELSON K. (2005), « Emerging levels of consciousness in early human development ». *The missing link in cognition : origins of self-reflective consciousness*, H.S. Terrace & J. Metcalfe (dir.), New-York, Oxford University Press, p.116-141.
- OLSON D.R. (1998), *L'univers de l'écrit*, Paris, Retz.
- THIN D. (1998), *Quartiers populaires. L'école et la famille*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

Le Carnet d'expériences et d'observations au cycle 2 : un outil d'apprentissage scientifique pour l'élève ?

Catherine Boyer, Cora Cohen-Azria & Abdelkarim Zaïd¹

Résumé

Depuis les années 2000, les élèves de la grande section de maternelle au collège doivent disposer d'un nouveau support : le cahier d'expériences et d'observations (CEO) qui doit développer des apprentissages relevant à la fois de la maîtrise de la langue, du vivre ensemble et de l'acquisition de compétences scientifiques. Le sens de ces apprentissages construits par les élèves, et dont le CEO garde les traces, sera analysé en mobilisant la notion de conscience disciplinaire développée par Yves Reuter (2003, 2007). Cette notion se définit comme la manière dont les acteurs scolaires (re)construisent les disciplines scolaires et permet d'approcher les difficultés des élèves. Il s'agit ici de présenter quelques résultats d'une recherche visant à analyser comment se construit la conscience disciplinaire scientifique chez les élèves de GS et de CE1 à travers l'outil CEO. Quelle matérialité est prise par le CEO ? Quelles sont les activités effectives réalisées par les élèves ? Que retiennent les élèves de l'usage du CEO ? Nous analyserons les productions d'élèves en GS et en CE1, dont l'entrée dans l'écrit est difficile ou plus facile, et les croiserons avec des entretiens réalisés à l'issue de leur travail et des observations de classe.

Sous l'impulsion de l'opération La Main à la Pâte, initiée par le prix Nobel Georges Charpak, l'Académie des sciences (1996) et les acquis de la recherche en didactique des sciences (Astolfi & Develay, 1991 ; Astolfi, 2008), un Plan de Rénovation de l'Enseignement des Sciences et de la Technologie à l'École (PRESTE) est mis en place, depuis 2000, en vue de faire évoluer les pratiques d'enseignement des sciences expérimentales à l'école.

Dans cette nouvelle conception de l'enseignement des sciences, a été institutionnalisé un cahier d'expériences nommé « Carnet d'expériences et d'observations »² (CEO), à partir de la Grande Section (GS) jusqu'au collège. Les objectifs qui sont développés relèvent à la fois de la maîtrise de la langue et du vivre ensemble et de l'acquisition de compétences scientifiques.

C'est cet outil d'écriture travaillé au sein des situations d'enseignement et d'apprentissages que nous décrivons et analyserons ici. Nous cherchons à comprendre si ce qui est appelé CEO (prenant des formes très variées dans les classes) participe à la construction de la conscience disciplinaire en sciences, et si oui, dans quelle mesure et de quelles manières. Ainsi, nous étudions la manière dont les acteurs scolaires (re)construisent la discipline scolaire Sciences, en orientant principalement notre regard sur les CEO mis en place par les enseignants de notre échantillon.

À l'école primaire, les disciplines scolaires émergent progressivement. Ainsi les contenus scientifiques et technologiques (sciences de la vie et de la Terre, physique et technologie) prennent forme sous l'intitulé « Découverte du Monde »³ au cycle 2 puis spécifiquement comme « sciences et technologie » au cycle 3. Ces moments sont l'occasion pour le maître de développer chez les jeunes élèves la maîtrise de la langue et des débats. Le CEO est censé être le témoin, ou du moins, l'espace graphique pérenne des traces laissées par les « moments à visées scientifiques » (Bisault, 2011).

¹ Catherine Boyer & Cora Cohen-Azria, maitres de conférences, Laboratoire Théodile-CIREL, Université Charles de Gaulle Lille 3 . Abdelkarim Zaïd, Laboratoire Théodile-CIREL, Université d'Artois.

² Dans les programmes de l'École en 2002 puis 2007.

³ Par commodité ici, nous parlerons de « sciences » plutôt que de Découverte du Monde, domaine qui regroupe également des aspects relatifs à l'histoire et à la géographie.

Il s'agit donc pour nous de répondre aux questions suivantes : quelle matérialité est prise par les CEO ? Que retiennent les élèves de l'usage du CEO ? Quels écarts entre les attentes des enseignants et ce qu'en construisent les élèves ?

Nous répondrons à ces questions à partir de l'observation d'une classe de GS et d'une classe de cours élémentaire première année (CE1). Nous analyserons les productions d'élèves, dont l'entrée dans l'écrit est plus ou moins facile, et les croiserons avec des entretiens réalisés avec ces derniers à l'issue des moments à visées scientifiques observés.

1. Quelques repères théoriques et méthodologiques

■ Cadre théorique

Les travaux en didactique des sciences ont mis en évidence l'importance de l'écriture et de son rôle dans l'apprentissage des sciences (Astolfi *et al.*, 1991 ; Ducancel & Astolfi, 1995 ; Orange *et al.*, 2001). Plus précisément, le CEO a été le sujet de recherches qui ont concerné principalement le cycle 3, c'est le cas par exemple de la recherche de Catherine Bruguière et Jacqueline Lacolle (2001) qui étudient la fonction des CEO et la médiation enseignante dans la conceptualisation de la fossilisation. Nous abordons ici le CEO d'un autre point de vue et sur un autre niveau scolaire. En effet, nous étudions des classes de cycle 2 en nous focalisant sur l'outil CEO (sachant qu'il peut prendre des formes variées selon les classes et les modes de travaux pédagogiques), comme élément pouvant participer à la conscience disciplinaire (Reuter, 2003-2007 ; Cohen-Azria *et al.*, 2013) en Sciences (Cohen-Azria, 2013).

Les situations scolaires de sciences sont des moments complexes reposant sur des pratiques scientifiques (mobilisation de concepts scientifiques, de démarches d'investigations), des pratiques scolaires (maîtrise de la langue, usage fonctionnel de l'écriture, dispositions à vivre ensemble) et des pratiques domestiques (manipulation d'objets de la maison, tels que les objets électriques de la maison, le sablier, etc.) (Bisault, 2011).

Nous mobilisons le concept de conscience disciplinaire afin d'approcher la manière dont les élèves reconstruisent la discipline Sciences. Yves Reuter (2007/2010, p.41) en propose la définition suivante : « *On pourrait définir la conscience disciplinaire comme la manière dont les acteurs sociaux et, en premier lieu, les sujets didactiques – élèves mais aussi enseignants – reconstruisent telle ou telle discipline. Cela nécessite donc de prendre en compte les formes de ces représentations (des disciplines pouvant être structurées de manière différente par les apprenants et les enseignants) ainsi que la plus ou moins grande clarté dont elles témoignent* ». Jusqu'à présent les travaux concernant les sciences ont porté sur des classes de cycle 3 (Cohen-Azria, 2013). Ils donnent à voir des spécificités concernant cette discipline. En effet, elle apparaît comme très diversifiée, hétérogène et s'actualisant sur des formes différentes. Sa construction est souvent enracinée dans une multitude de thèmes, que les élèves reconnaissent comme, le plus souvent, en lien avec le monde dans lequel ils vivent. Des constats empiriques sur la conscience disciplinaire (Cohen-Azria, Lahanier-Reuter & Reuter, 2013) mettent en évidence que les finalités sont nettement moins bien identifiées que les contenus et cela conduit à poser le problème du sens des apprentissages et de la difficulté pour de nombreux élèves à construire ce que l'école travaille.

Les notions de matières ou de disciplines étant encore très instables jusqu'en cours moyen deuxième année (CM2) (Reuter, 2007), nous nous intéressons à ce que nous considérons comme les prémices d'une conscience disciplinaire en sciences en étudiant ce qui se joue dès la grande section de maternelle et en CE1.

L'importance des indicateurs matériels (type de cahier, livre, salle, mobilisation d'outils, etc.) semble jouer un rôle important dans la conscience disciplinaire des élèves. Anne-Marie Chartier et Patricia Renard (2000) montrent, en effet, un lien entre les supports d'écriture et les différentes

disciplines scolaires. L'usage des supports d'écriture voulus par le maître structure la relation au travail scolaire et influence la représentation que s'en font les élèves. Nos observations durant les séances à dominante scientifique, ainsi que l'analyse des contenus et des supports d'écriture et enfin les entretiens avec les élèves nous permettent d'avancer sur notre questionnement.

■ **Aspects méthodologiques**

Les recherches portant sur la conscience disciplinaire se sont jusqu'à aujourd'hui principalement appuyées sur des questionnaires ou des entretiens avec les acteurs scolaires, relevant donc d'une dimension déclarative (Cohen-Azria *et al.*, 2013). Comme le précise Yves Reuter (2007), les formes de conscience disciplinaire sont fortement tributaires de l'enseignement et des configurations disciplinaires instaurées. C'est pourquoi il nous semble particulièrement nécessaire de croiser les productions des élèves utilisant le CEO et les conditions de l'enseignement-apprentissage afin de mieux étudier la construction de la conscience disciplinaire.

Cette recherche est une étude de cas descriptive. Elle porte sur l'analyse des CEO au cycle 2 et rend compte de leurs usages, ce qui n'a encore pas été traité sur ce cycle de l'école primaire dans les recherches antérieures. Elle a aussi une visée exploratoire car elle s'intéresse à caractériser ce que construisent les élèves utilisant les CEO.

Dans un premier temps et durant l'année 2008, un questionnaire a été renseigné par cent enseignants de cycle 2 de plusieurs circonscriptions du Nord de la France impliquées dans la mise en place des CEO. Puis, dans un second temps, des situations de classe ont été observées dans les deux niveaux du cycle 2 (GS et CE1). Chacun des enseignants volontaires a été vidéo-enregistré lors de séquences d'enseignement-apprentissage de leur choix à dominante scientifique. Dans chaque classe, le vidéo-enregistrement s'est particulièrement focalisé sur deux élèves. Les productions constituées par les CEO et toutes les traces écrites produites par les classes ont également été recueillies. Enfin, après chaque séance de classe, des entretiens individuels avec ces élèves ont été réalisés afin de recueillir leurs représentations quant aux apprentissages perçus, à l'utilisation des écrits scientifiques mis en place et à leur conscience disciplinaire. Les enseignants ont été également interrogés à l'issue des séances. Ces observations de pratiques effectives de classe sont mises en regard des pratiques déclaratives, dont rend compte le questionnaire, afin de mieux comprendre comment le CEO participe de la construction de la conscience disciplinaire en « sciences » au cycle 2.

Dans cet article, nous présentons les résultats et l'analyse des données recueillies en GS et en CE1. Dans la classe de GS⁴, nous avons observé trois élèves dont le rapport à la maîtrise de la langue varie aux dires de la maîtresse : Ra est dit très bon élève, Ch est qualifié de moyen et Th est « en difficulté ».

En CE1, il s'agit de deux élèves, Ju qui est plutôt décrit par l'enseignante comme un élève « en difficulté » et Fa comme étant plutôt à « l'aise » à l'écrit.

2. Les activités de classes observées et l'utilisation du CEO

Les séances de classes observées portent sur des moments d'investigation qui utilisent le CEO (telle était notre demande initiale auprès des enseignants). Un bref scénario est présenté ici afin de décrire les séances observées dans les deux classes.

⁴ Il s'agit d'une classe à double niveau MS et GS, nous ne nous intéressons qu'aux élèves de GS.

■ **Le sablier en GS**

Le projet de la classe est la création de sabliers afin de mieux mesurer les durées des jeux lors de séances d'éducation physique et sportive. Les deux moments observés prennent place vers la fin du projet. Il s'agit de savoir quelles matières sont les plus appropriées et quelle largeur de rétrécissement choisir pour le bon fonctionnement du sablier. Il s'agit également de proposer une solution pour que l'écoulement de la matière des sabliers construits dure trois minutes.

Pour la première séance observée, la tâche des élèves est de coder sur une affiche collective (tableau à double entrée) leurs résultats d'investigation concernant l'écoulement des matières, ce qui conduit à une discussion sur le codage nécessaire avant les manipulations. Le codage porte sur la force de l'écoulement observé.

Les élèves travaillent en binôme, chaque groupe dispose de deux matières différentes à tester (lentilles et sel fin / semoule et sable mouillé...) et des bouchons ayant des trous de trois tailles différentes. Chaque binôme reporte ses résultats sur le tableau à double entrée « collectif » avec l'aide de la maitresse en fonction des essais réalisés. Un temps collectif autour du tableau à double entrée obtenu conduit à barrer les matières qui ne fonctionnent pas et à indiquer la force de l'écoulement selon les matières (avec des flèches avec deux ou trois traits) selon le trou dans le bouchon. Pour terminer, la maitresse invite les élèves à écrire sur leur CEO les résultats et guide collectivement ce moment d'écriture.

Durant la phase d'investigation, Ra et Ch font les manipulations et remplissent le tableau à double entrée au fur et à mesure malgré quelques soucis de lecture chez Ch pour trouver le nom de la matière testée. Th, lui, n'a pas participé au travail du binôme ni rempli le tableau, il a regardé ses camarades. Lors de la phase de mise en commun et lecture du tableau à double entrée tous les élèves participent y compris Th.

Concernant le passage à l'écrit sur le CEO, Ra est autonome, Ch et Th ont eu des difficultés à savoir ce qu'ils devaient barrer et où ils devaient écrire car si l'affiche collective est en format portrait, le format du CEO impose qu'elle soit « découpée et collée » sur les deux pages (figure 1) sans la mise en page du tableau à double entrée. L'enseignante gomme les traces erronées sur le CEO lorsque l'élève se trompe. À la fin de la séance, tous les CEO ressemblent à celui-ci.

Figure 1 - CEO GS Th : les essais d'écoulement des sabliers

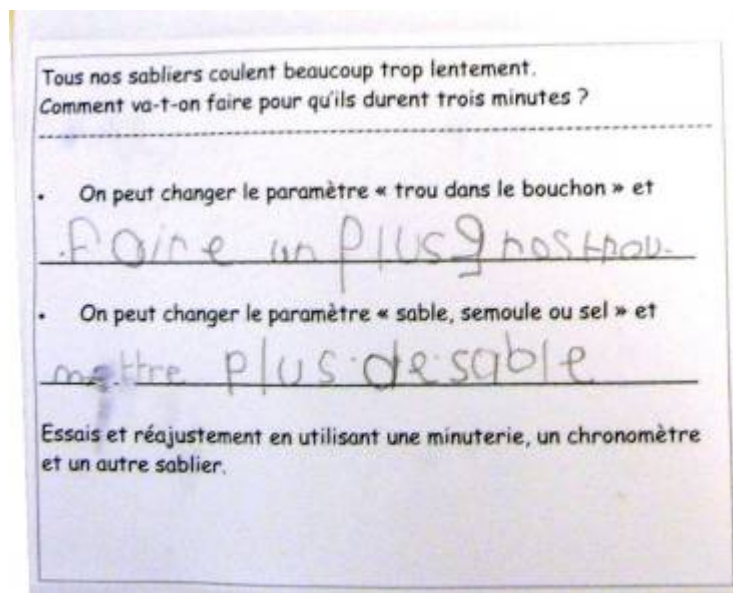
Situation	Commentaire
Sable mouillé	
Sable sec	
Grain de sel	
Sel fin	○ ○

Situation	Commentaire
Semoule fine	○ ○
Grain de semoule	
Eponge	
Sel	

Pour la séance suivante, les manipulations des élèves visent à faire en sorte que l'écoulement des sabliers « efficaces » réalisés antérieurement « dure » trois minutes. Les élèves vont donc modifier la taille des bouchons, la quantité de matière et utiliser des minuteurs, chronomètres ou sablier étalon. Une phase de mise en commun précède le temps d'écriture sur le CEO. Cette fois il s'agit non pas de lister les différents résultats pour chaque essai mais de faire une synthèse de la manière d'obtenir des sabliers « efficaces ». Le même texte à trou (que celui déjà collé dans leur CEO) est écrit au tableau. Les élèves (principalement Ra et une autre élève) formulent des

propositions qui seront écrites au tableau puis recopiées par les élèves au fur et à mesure sur leur CEO (figure 2).

Figure 2 - CEO GS Ra : les essais de durée d'écoulement des sabliers



Comme la séance précédente, Ra est autonome dans la copie, Ch se trompe de ligne (elle copie la première proposition sur la seconde ligne, la maitresse doit gommer et Ch recopie au bon endroit la seconde phrase). Là encore tous les cahiers ont donc le même texte de savoir (écrit avec des maîtrises calligraphiques diverses), sauf celui de Ch où tout n'a pas été recopié. Ici encore la difficulté pour l'élève à se repérer dans la page apparaît lorsqu'on ne maîtrise pas la lecture.

L'utilisation du CEO est donc préparée par la phase collective orale qui précède et fortement étayée par l'enseignante, les élèves recopiant ce qui est écrit au tableau.

■ **L'électricité en CE1**

Il s'agit d'un module mis en place à la fin du premier semestre et qui a déjà débuté depuis plusieurs séances. Les séances d'investigation observées portent sur les questionnements suivants :

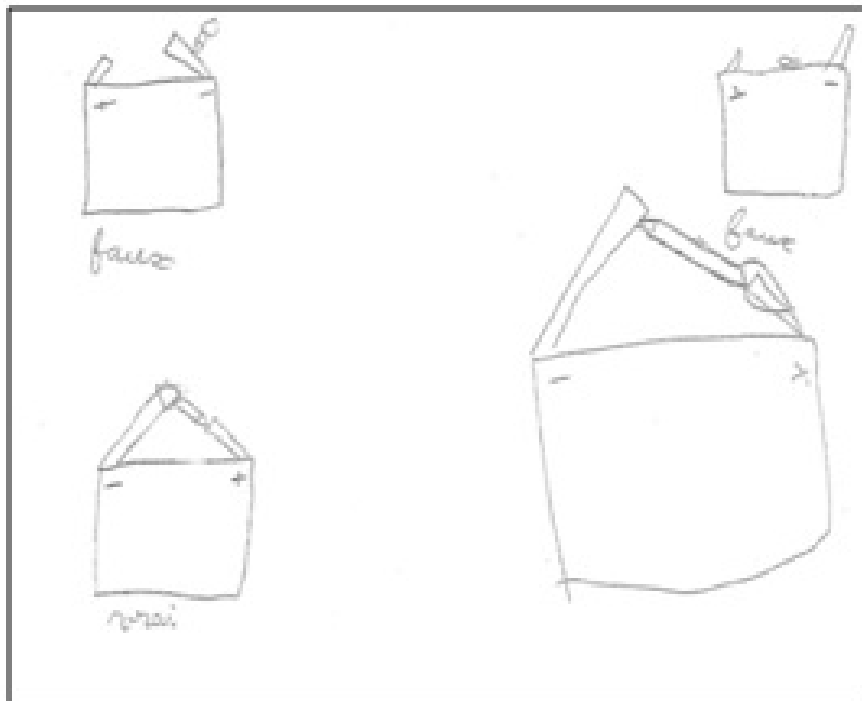
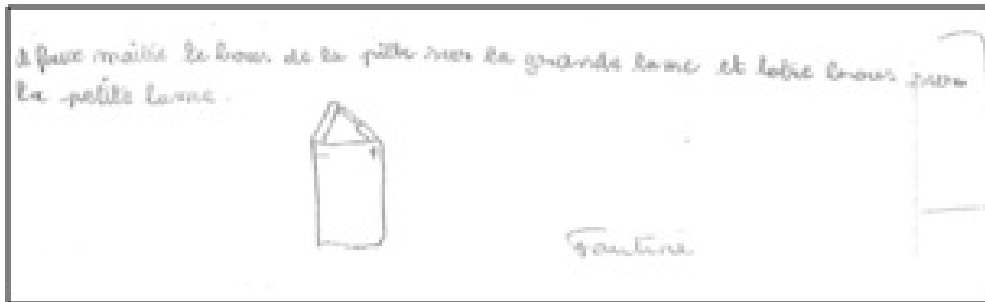
- Comment allumer une ampoule avec une pile plate ?
- Comment allumer l'ampoule avec une pile ronde ?
- Comment éteindre l'ampoule sans toucher à la pile et à l'ampoule ?

Chacune de ces séances débute par un rappel des séances précédentes puis une fois la question posée conduit à un travail de dessin et d'écriture suivi de manipulations.

Durant la première séance, la tâche proposée aux élèves consiste à réaliser un montage électrique simple (pile plate/ampoule) puis à décrire sur le CEO, sous forme de texte et/ou à l'aide de dessins, le montage qui permet « d'allumer l'ampoule » (Zaïd, Boyer, Cohen-Azria & Egginger, 2012).

Voici les écrits du binôme Fa et Ju (figure 3) qui se réalisent au fur et à mesure des manipulations par des interactions conjointes. Le binôme teste différentes manières de placer pile et ampoule et dessine et écrit, à tour de rôle, les montages réalisés et leurs résultats.

Figure 3 - CE1 écriture binôme : comment allumer une ampoule avec une pile plate ?



Les écrits produits lors de la dernière séance observée sont différents en ce qui concerne leur forme matérielle puisque l'enseignante propose une feuille à compléter par le binôme. Voici la consigne donnée à l'oral.

« Donc, grâce à une pile plate... et une ampoule... on peut réussir à faire... voilà... une petite maison. Bon là c'est une lanterne mais nous on va faire une petite maison. C'est à dire que chacun réussisse à faire une petite maison et on fera un petit village de Noël qu'on pourra décorer avec un sapin qu'on va installer là-bas ! Simplement je voudrais savoir comment ça se passe à l'intérieur ! Comment on va mettre, on va réussir à allumer cette ampoule ?... l'allumer quand on veut et l'éteindre quand on veut sans commencer à allumer, à enlever l'ampoule, à enlever la pile » (figure 4). Les élèves doivent compléter la feuille et ils feront la manipulation avec le matériel demandé la séance suivante.

Figure 4 - CE1 binôme : comment allumer l'ampoule sans la toucher?


4/12

Découverte du monde – électricité – CE1 – Séance 6

1) Problème posé : Comment allumer et éteindre une ampoule sans toucher à la pile ni à l'ampoule ?

Matériel nécessaire : du scotch et du fil ou il y a un interrupteur :

Montage(s) :



Déroulement :

pour faire allumer et pour faire éteindre l'ampoule il faut un interrupteur et le mettre sur le fil électrique.

.....

.....

.....

• Mots à retenir / Bilan :

.....

.....

.....

■ **Points communs et différences**

Dans les deux classes, il s'agit de travailler les sciences par projet pédagogique. Il y a toujours un questionnement ou un problème à l'origine de chaque séance qui justifie la démarche d'investigation des élèves. L'alternance des moments collectifs / individuels / binômes est similaire (rappel des séances antérieures, émergence du questionnement, manipulation seule et/ou en binôme, mise en commun, utilisation du CEO). Cette démarche est celle structurant différentes situations d'enseignement des sciences à l'école que plusieurs recherches en didactique (Astolfi, Peterfalvi & Vérin, 1991 ; Fillon *et al.*, 2004) ont étudiée.

Concernant le rapport à l'écrit et au CEO, nous avons observé des points communs quant à la matérialité :

- l'écriture par l'élève au crayon à papier, ce qui permet de gommer et de revenir sur les écrits sans laisser de traces des étapes du travail (en GS c'est la maitresse qui gomme, alors qu'au CE1 ce sont les élèves eux-mêmes qui s'en chargent) ;

- ils écrivent en script « *parce que nous sommes en sciences* » comme le rappelle la maitresse en CE1 à chaque séance. Cette remarque concerne principalement la légende des dessins d'observations ou des schémas pour le CE1.

Si la forme des moments à visée scientifique est proche, des différences s'observent dans le rapport à l'écrit pour faire des sciences et au CEO. Les différences portent d'une part sur la maîtrise autonome de l'écrit (les élèves GS n'étant pas autonomes), la variété des formes sémiotiques utilisées et d'autre part sur la matérialité du CEO et l'usage qu'en font l'enseignante et les élèves.

3. Description des CEO des deux classes

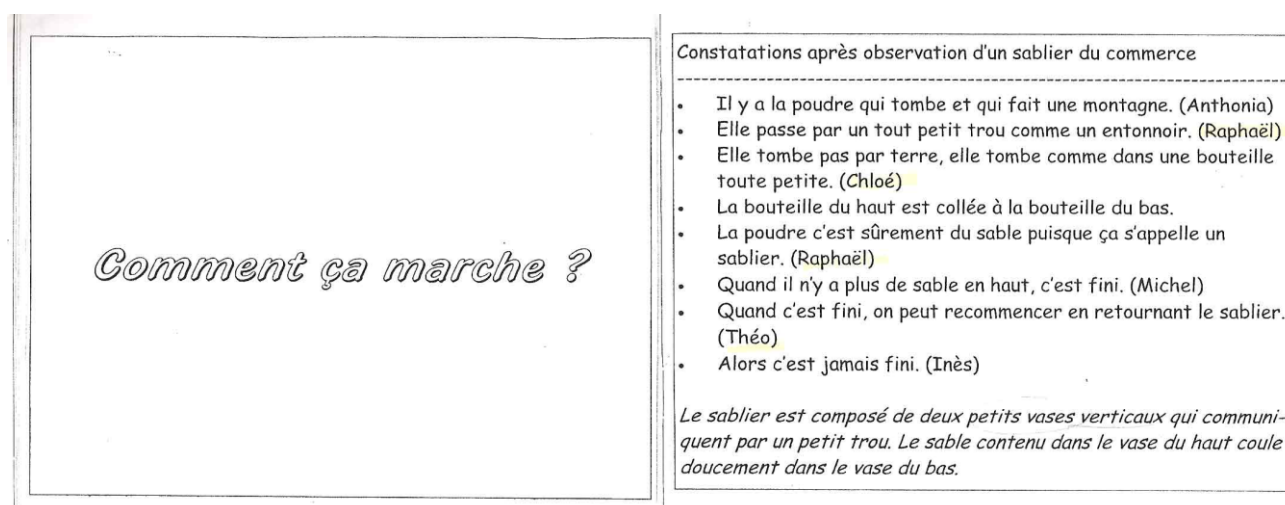
La matérialité des CEO est différente dans ces deux classes. Nous pouvons les présenter sommairement comme suit (Boyer, Cohen-Azria, Egginger & Zaid, 2010).

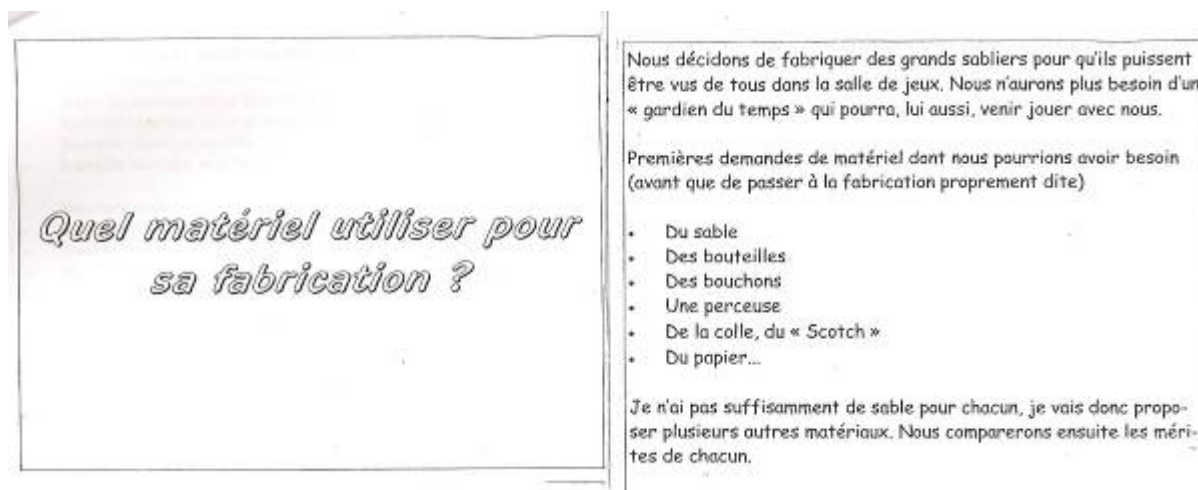
■ En GS

L'enseignante construit de petits « cahiers de sciences thématiques » pour chaque nouvel objet travaillé (« Des œufs à la mouche », « Nous fabriquons des images animées », « Le sablier »). Ce découpage des supports par thématique ne permet pas de voir se matérialiser un univers disciplinaire. Cela fait échos aux résultats concernant la discipline Sciences considérées comme une succession de thématiques (Cohen-Azria, 2013).

Ces cahiers de petit format (A5) en mode paysage accueillent des feuilles dactylographiées, photocopiées en noir et blanc et collées. Ils sont divisés en différents chapitres avec des sous-chapitres. Ceux-ci illustrent à la fois le découpage du savoir tout en s'appuyant sur les tâches et activités d'investigation mises en place dans la classe pour approcher chaque objet. La forme de ces cahiers est fortement corrélée au contenu des séances travaillées (figure 5).

Figure 5 - GS Quelques pages de CEO sur les sabliers





- Une forte prédominance de l'écrit textuel s'observe : d'une compilation de phrases énoncées par les élèves sur les objets ou les actions, aux phrases représentant l'image du savoir construit par le groupe classe. Ces écrits s'appuient sur les élèves comme sujets singuliers participant à l'avancée commune de la classe. Il y a donc une dépersonnalisation progressive des énoncés pour aller vers l'objet de savoir.
- Ces écrits sont majoritairement descriptifs, parfois explicatifs en fin de cahiers. Les textes prescriptifs sont présents lorsqu'il y a fabrication d'objets.

Nous observons une grande unité et homogénéité dans la construction des différents CEO (mise en forme, type d'activités, forme des écrits), ils ressemblent à de petits livres avec peu d'illustrations.

Les différentes formes d'écrits pluricodés très utilisées en sciences (dessins, tableaux, schémas...) sont largement minoritaires par rapport à l'écrit textuel. Le dessin traduit les activités d'observations soit comme résultat de l'observation (dessin du sablier...) soit comme élément de comparaison pour aider à l'observation. Les tableaux ou schémas présentent des résultats d'investigations.

La part de l'activité scripturale de l'élève dans le CEO est peu importante même si les traces des élèves sont un peu plus nombreuses en fin d'année (dessins d'observation, tableaux à renseigner lors de manipulations, copies de phrases en script dans des textes à trous). Ce sont majoritairement des productions orales des élèves retranscrites par l'enseignante.

Bien que nominatifs, les CEO de la GS se ressemblent quasiment tous. L'enseignante de la classe produit un énorme travail d'écriture et réécriture dans les CEO pour donner à voir cet important travail de découverte des sciences.

■ En CE1

Le CEO est composé de feuilles volantes distribuées par l'enseignante (feuilles pré-remplies ou vierges) qui, à la fin de chaque séance, sont rangées dans des dossiers individuels d'attente appelés « pochettes bleues ». Cette pochette sert, pour chaque élève, de rangement de transition pour le travail en cours. À la fin du cycle sur l'électricité, les feuilles sont archivées dans un classeur divisé en différents « domaines » (Histoire, Géographie, Sciences et technologie...).

Ces différentes feuilles sont les témoins de l'activité d'investigation et des apprentissages de la classe. Elles correspondent à des collages, des dessins, des textes produits et/ou recopiés. Les moments d'investigation s'enrichissent d'activités de type exercices / évaluation (ex. : des branchements pile ronde / ampoule). Ces différents écrits sont de même nature que ceux de la GS mais dans des proportions différentes.

En revanche, les CEO des CE1 accueillent des écrits qui ne sont pas du tout présents dans ceux du GS, ce sont des textes à lire (ex. : la maison, extrait de journal) qui apportent des informations sur le sujet traité (figure 6).

Figure 6 - CE1 : des exemples d'écrits dans le CEO



La part scripturale de l'élève est bien plus importante en CE1 qu'en GS mais toujours dans le cadre des consignes formulées par l'enseignante, les élèves ne prennent jamais l'initiative d'ajouter d'autres écrits.

Les activités de rangement de ces feuilles participent également de l'usage du CEO et donc de l'activité des élèves comme en témoignent les entretiens menés avec les élèves.

4. Les représentations des élèves concernant le CEO

Les entretiens individuels menés auprès des élèves de chaque classe nous permettent d'approcher leur compréhension de l'activité réalisée (qu'as-tu fait ? qu'avez-vous écrit ?...) de leurs représentations du CEO (comment s'appelle ce cahier ? à quoi sert-il ? ressemble-t-il aux autres cahiers ?...), de son rôle et du rapport à l'écrit qu'ils ont lors de ces moments d'enseignement d'une discipline et, en conséquence, de leur conscience disciplinaire.

■ En GS

Ra (considéré par son enseignante comme ayant un bon rapport à l'écrit) sait quasiment lire d'après l'enseignante. Pour les deux séances, il évoque de manière claire la tâche à réaliser et ses propres actions, il évoque même les variables en jeu : « on avait pensé à mettre moins de sable, mettre des plus gros trous. »

Concernant l'objet CEO, il le nomme en fonction du titre de l'objet travaillé « les sabliers », « les mouches... ». Pour lui, il s'agit de se rappeler les activités qui ont été menées en classe. D'ailleurs, il feuillette son CEO qu'il « lit » et se souvient des activités qui ont été réalisées.

La question relative à l'écriture le conduit spontanément à faire référence à des moments autres que les moments de sciences, ceux où il a écrit le matin.

Ra est conscient des différentes formes sémiotiques contenues dans le CEO. Ainsi il fait une distinction entre dessiner et écrire, mais il ne sait pas à quoi sert d'écrire sur le cahier sauf si cette activité vient de se produire : « ... les choses que l'on a pensé Yo et moi, les idées qu'on avait. ». Il montre les pages avec les tableaux et évoque les codages utilisés et la signification des résultats.

Ce cahier est pour lui la volonté de « Madame » (nom utilisé pour parler de la maitresse). Il sait que l'écrit permet de garder des traces des idées mais pour lui s'il devait expliquer comment faire un sablier, il l'expliquerait « en montrant ».

Il ne donne pas de réponse à la question « qu'est-ce que les sciences ? » ni à celle de « qu'est-ce que la découverte du monde ? ». Seuls les mots « atelier » et « éveil », en tant que repères temporels, lui font penser aux moments d'investigation qu'il a menés.

Ch est considérée par son enseignante comme une élève moyenne. Elle sait expliquer la construction du sablier, terme dont elle ne se souvient pas, et sa relation avec le temps qu'il mesure mais sans être capable de décrire les activités scientifiques.

« Je me rappelle plus comment ça s'appelle. Chaque fois je me bloque ! »

Le CEO est un cahier qui lui appartient car son prénom est écrit sur la couverture ! Il sert à coller les feuilles, c'est donc principalement un support matériel. Elle insiste à chaque entretien en précisant « qu'elle ne sait pas lire » et qu'« on est obligé » (sous-entendu de l'utiliser). Seul le rôle de mémoire est attribué au CEO « c'est pour qu'on s'en rappelle. »

Nous observons donc une tension entre le fait qu'elle ne sache pas lire et donc que cet objet écrit lui soit presque étranger avec le fait qu'en le feuilletant elle s'arrête sur les formes qui ne sont pas de l'écriture. Alors elle évoque (à la lecture des tableaux) avec précisions les activités scientifiques menées. Pour Ch, il n'y a pas nécessité d'écrire pour fabriquer un sablier. Enfin, elle ne sait pas ce que sont les sciences, ni la découverte du Monde. Comme Ra, le terme atelier, déclenche le nom de l'objet sur lequel ils travaillent. C'est donc le moment scolaire qui fait déclencheur de l'organisation disciplinaire.

Quant à Th, c'est un élève qui éprouve quelques difficultés dans la maîtrise de la langue. Il est peu expansif lors des entretiens. Th n'évoque que les actions qu'il a réalisées : « tourner », « verser » sans jamais faire référence au projet de classe ni à l'objet étudié qu'il n'arrive pas à expliquer. L'écriture pour lui se décline principalement en termes de geste graphique il a « fait des flèches, des ronds » lorsqu'on lui demande si il a écrit lors de la première séance du sablier. Le CEO pour lui se définit par les feuilles qu'il contient, c'est un « cahier » sans indiquer de différence avec d'autres cahiers dans la classe. C'est un objet matériel en précisant : « C'est la maitresse qui le fait ». Les termes de Sciences, Découverte du Monde lui sont étrangers, tout comme le terme d'atelier.

On peut donc dire que les trois élèves n'ont pas développé les mêmes apprentissages des mêmes moments scolaires et que leur rapport entre le faire et la compréhension des tâches scolaires à visées scientifiques utilisant le CEO ne sont pas les mêmes. Le CEO se définit chez les élèves par sa matérialité mais aussi, et c'est là ce qui fait la différence entre les élèves plutôt en réussite et celui en difficulté, c'est la référence aux objets qu'il traite. Ce petit cahier est donc associé à un moment scolaire « atelier sur le sablier », il leur rappelle les activités menées mais il

reste pour tous un objet voulu par la maitresse voire c'est le cahier de la maitresse puisque c'est elle qui fournit la plus grande part de l'activité qu'il présente.

■ En CE1

Concernant l'écrit réalisé pendant les séances, Fa, une élève considérée en réussite, évoque le rôle de l'écrit et du dessin et la nécessité de se mettre d'accord avec son partenaire. Cela revient systématiquement dans chaque entretien, voire même plusieurs fois. Pour elle, l'écrit c'est « *Pour savoir pour la prochaine fois. L'écrit permet la mémoire « Si on a oublié, ça le remet dans la tête et après on sait »*. Cependant, Fa précise que les feuilles ne sont jamais relues. Elles servent à se souvenir, mais ne sont pas réutilisées après écriture. Suite à la phase d'attente dans la pochette bleue, les feuilles sont rangées, à la fin du traitement de la thématique, dans le classeur. Cependant, Fa ne parvient pas à nommer les différentes parties contenues dans le classeur. C'est la maitresse qui orchestre ce rangement, coulisse de l'organisation disciplinaire.

On observe ici l'importance des prescriptions de la maitresse, tant dans le rangement des feuilles que dans leur utilisation. Si Fa reconnaît l'importance d'écrire « *à l'école on écrit!* », sous-entendu dans les différentes disciplines, dans les moments d'investigation, l'écrit ne lui semble pas forcément une nécessité. Ce qui est important c'est la manipulation, l'observation et l'écoute.

Fa distingue différents cahiers : le cahier de brouillon où l'on peut faire des erreurs, des autres supports où il vaut mieux ne pas faire d'erreur et écrire proprement et de manière correcte. Pour elle, les sciences c'est : « *Quand on observe et que tu dessines et que tu écris.* » Mais l'écriture ne se fait dans ce contexte qu'en script et cela n'est vrai que pour les sciences. Ce qui définit les moments de sciences scolaires ici se résume à l'importance de l'observation et du dessin associés à une écriture script, sous la direction de l'enseignante qui guide l'élève sur le chemin préalablement tracé.

Pour sa part, Ju, élève plutôt en difficulté, décrit les activités réalisées en s'appuyant sur le matériel utilisé et les actions associées. Concernant les écrits réalisés durant les séances de sciences, il précise l'alternance des rôles. Ju dessine, Fa écrit puis, ils inversent les tâches. Il précise également l'importance de négocier et de se mettre d'accord avec sa partenaire. Pour Ju, ces écrits servent « *pour savoir comment on fait* », « *savoir comment on fait l'électricité* » mais aussi pour apprendre de nouveaux mots. Cela n'est rendu possible que par la mémoire de papier. L'écrit permet le souvenir. Cette activité est décrite comme étant transversale aux différentes disciplines. Elle devient ainsi le symbole de l'école : « *on écrit souvent, on dessine peu* » et cela, dans toutes les disciplines. Concernant le rangement des feuilles dans la « *pochette bleue* », « *pochette électricité* », Ju exécute la demande de l'enseignante. Il indique également que la relecture des écrits scolaires n'est envisagée que très rarement : « *À l'école si tu as fini avant et si la maitresse est d'accord* ».

Lors du premier entretien, Ju n'arrive pas à expliquer ce que sont les sciences. Dans l'entretien suivant, il avance qu'il est tenu d'écrire en script quand il est en sciences sans pouvoir dire pourquoi (cette consigne est répétée sans cesse durant les séances par l'enseignante) et lors du dernier entretien, il ajoutera pour conclure que « *Les sciences c'est pour savoir!* » Il ne reprendra pas ici la notion de négociation et de discussion avec le partenaire de travail, élément descriptif pourtant important dans son premier discours.

Un constat assez fort se fait jour en CE1, écrire est une activité dans les différentes disciplines scolaires, c'est l'enjeu de l'école et ces écrits se distinguent des dessins. D'autre part, nous observons un impact très fort sur ce que décide l'enseignante, c'est elle qui dit ce qui doit être fait (les consignes d'activité mais aussi le rangement des feuilles, la relecture ou non...). Si l'utilisation du CEO permet, chez ces deux élèves, de spécifier la discipline « science » par les actions qu'ils suscitent (écrire, dessiner, regarder) il ne s'agit pas des mêmes résultats que ceux d'Anne-Marie Chartier et Patricia Renard (2000) pour qui la discipline correspond à l'usage d'un support particulier lors d'un moment scolaire particulier.

Conclusion

Dans les deux classes de GS et CE1, le CEO est constitué de textes composites (Bautier, Crinon, Delarue-Breton & Marin, 2012) même si les schémas, tableaux et dessins sont minoritaires. Toutefois, contrairement aux manuels de sciences, les liens entre les différents supports sémiotiques des CEO sont portés par les relations entre les différentes situations de « sciences » reposant sur l'importance du questionnement à résoudre dans une logique de construction de savoirs scientifiques. Un autre trait spécifique de ces CEO est la production d'un discours accessible à l'élève dans la mesure où c'est une (re)transcription des échanges oraux partagés autour des objets travaillés conjointement. On peut donc dire que la mise en place des CEO veut traduire le rapport singulier entre l'élève, acteur des moments d'investigation et les négociations avec ses pairs sous la tutelle de l'enseignant dans une construction progressive. Dans ces écrits pluricodés, les traces erronées des activités des élèves sont effacées pour ne laisser place qu'à des productions correctes et attendues.

L'utilisation de CEO, dans les deux classes observées, témoigne de différents apprentissages couplés : être élève (avoir un cahier, faire ce que dit la maîtresse dans ce support), apprendre à écrire (GS et CE1) et lire (pour CE1) et enfin apprendre des contenus scientifiques (ce dernier point se réalisant particulièrement lors des manipulations), dimension distinguant les élèves dits bons des élèves en difficultés. Cet outil, et ses spécificités, si elles sont perçues, contribuent à l'élaboration d'une image de la discipline sciences, tout en étant encore relativement fragile.

En sciences, les formes d'écrits sont variées, constituées de dessins, de tableaux, de schémas, de graphiques et de textes. Leur rôle est pluriel à la fois pour « soi » et pour les autres, pour agir, comprendre, s'expliquer, retenir (Vérin, 1988). Or le CEO est un support que les élèves n'ont pas à relire ou à reprendre pour poursuivre les investigations scientifiques. Chez les élèves, surtout en GS, ce sont les formes sémiotiques non textuelles qui leur permettent de se repérer et désigner des contenus scientifiques (pour les bons élèves) ou des manipulations réalisées (pour ceux en difficultés). Lors des entretiens, ce sont celles aussi que les enseignants reconnaissent « plus accessibles » à leurs élèves. Mais ce sont les écrits textuels qui sont majoritaires dans les CEO observés, les enseignants privilégiant les dimensions pluridisciplinaires de l'écrire/lire pour donner du sens à ces apprentissages centraux du cycle 2.

Ce cahier, forme d'écrit scolaire spécifique, est un lieu de fortes tensions professionnelles pour les enseignants (Boyer, Cohen-Azria, Egginger & Zaid, 2010). Il symbolise le problème de la jonction entre penser et lire/écrire en sciences. Témoin du processus de construction des savoirs scientifiques, le CEO interroge la place de l'erreur relative aux apprentissages scientifiques et du cahier de mémoire. C'est donc un support atypique, entre le brouillon et le cahier de synthèse, forme traditionnelle du cahier de sciences. Par ailleurs, le CEO est également un intermédiaire entre la classe et la famille dans la mesure où il donne à voir ce qui a été travaillé. S'il résulte d'un changement de pratiques professionnelles déclaré par les enseignants, le CEO demande « *d'être expliqué aux parents* ».

Alors que le CEO constitue pour les enseignants un nouveau support, de nouvelles pratiques pédagogiques et didactiques visant à ne pas mettre les élèves en difficultés et à donner du sens aux apprentissages scientifiques, il ne semble pas être pour les élèves un cahier dont ils sont les acteurs et encore moins les destinataires. Cette tension, souvent non perçue par les enseignants, peut être source de difficultés pour les élèves tant dans les activités qu'ils ont à y réaliser que dans la construction de l'image de la discipline associée.

Bibliographie

- ASTOLFI J.-P. (2008), *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*, Paris, ESF.
- ASTOLFI J.-P. & DEVELAY M. (1991), *La didactique des sciences*, Paris, Presses Universitaires de France.
- ASTOLFI J.-P., PETERFALVI B. & VERIN A. (1991), *Compétences méthodologiques en sciences expérimentales*, Paris, INRP.
- BAUTIER E., CRINON J., DELARUE-BRETON C. & MARIN B. (2012), « Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? », *Repères*, n°45, p.63-79.
- BISAULT J. (2011), *Contribution à l'élaboration curriculaire d'une éducation scientifique à l'école primaire : modélisation des moments scolaires à visée scientifique*, Mémoire d'habilitation à diriger des recherches, École normale supérieure, Cachan, <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00693900>.
- BOYER C., COHEN-AZRIA C., EGGINGER J. & ZAID A. (2010), « Place et rôle du Carnet d'expériences et d'observation en sciences : pratiques de classe et professionnalité de maîtres en cycle 2 », Symposium « Enseignement des sciences à l'école primaire », J. Bisault (coord.), *Colloque AREF*, Genève, 13-16 septembre 2010. En ligne : <https://plone.unige.ch/aref2010/symposiums-courts/coordonateurs-en-b/education-scientifique-a-l2019ecole-primaire-et-professionnalite-des-enseignants/Place%20et%20role%20du%20carnet%20d'experiences.pdf/view>
- BRUGUIERE C. & LACOLLE J. (2001), « Fonctions du cahier d'expériences et rôle de la médiation enseignante dans un dispositif La Main à la Pâte au cycle 3 », *Aster*, n°33, p.135-161.
- CHARTIER A.-M. & RENARD P. (2000), « Cahiers et classeurs : supports ordinaires du travail scolaire », *Repères*, n°22, p.135-160.
- COHEN-AZRIA C. (2013), « Sciences, configurations et conscience disciplinaires », *Conscience disciplinaire. Les représentations des disciplines à la fin de l'école primaire*, C. Cohen-Azria, D. Lahanier-Reuter & Y. Reuter (dir.), Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p.75-89.
- COHEN-AZRIA C., LAHANIER-REUTER D. & REUTER Y. (dir.) (2013), *Conscience disciplinaire. Les représentations des disciplines à la fin de l'école primaire*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- DUCANCEL G. & ASTOLFI J.-P. (1995), « Apprentissages langagiers, apprentissages scientifiques », *Repères* n°12, p.5-20.
- FILLON P., ORANGE C., PETERFALVI B., REBIERE M. & SCHNEEBERGER P. (2004), « Argumentation et construction de connaissances en sciences », *Argumentation et disciplines scolaires*, J. Douaire (dir.), Paris, INRP, p.203-247.
- ORANGE C., FOURNEAU J.-C. & BOURBIGOT J.-P. (2001), « Écrits de travail, débats scientifiques et problématisation à l'école élémentaire », *Aster*, n°33, p.111-133.
- REUTER Y. (2003), « La représentation de la discipline ou la conscience disciplinaire », *La lettre de la DFLM*, n°32, p.18-22.
- REUTER Y. (2007), « La conscience disciplinaire. Présentation d'un concept », *Éducation et didactique*, n°2, p.55-70.
- VERIN A. (1988), « Apprendre à écrire les sciences pour apprendre les sciences », *Aster*, n°7, p.15-46.
- ZAID A., BOYER C., COHEN-AZRIA C. & EGGINGER J. (2012), « Analyse de l'action d'enseignement du point de vue des performances didactiques des élèves. Faire écrire en "Découverte du Monde" à l'école primaire », *Recherches en Didactiques*, n°13, p.85-105.

Raconter le travail scolaire. Effets cognitifs et sociaux de la tenue du carnet de bord de Travaux Personnels Encadrés

Stéphane Vaquero¹

Résumé

Tous les élèves de première générale tiennent, dans le cadre des Travaux Personnels Encadrés (TPE), un carnet de bord qui a pour fonction de les guider dans leur travail de recherche. Il rend compte, parfois de manière artificielle et reconstruite, de la démarche de recherche des élèves. Les enseignants, eux, y attachent plus ou moins d'importance selon les filières et les disciplines. Si ces différents usages du carnet de bord donnent lieu à des effets de socialisation cognitive propres aux différentes filières (ES, L ou S), ils conduisent également les enseignants à apprécier des dispositions scripturales à parler de soi, à porter un regard distancié et structuré sur sa propre activité d'apprentissage scolaire en lien avec les attendus implicites des filières concernées. Qualités jugées personnelles, substantielles par les enseignants, et qui les poussent à orienter les élèves vers des activités plus ou moins valorisées scolairement. L'analyse des carnets de bord de TPE fournit un éclairage sur la manière dont les enseignements libres et différenciés peuvent conduire à des effets de domination scolaire (et sociale).

Les Travaux Personnels Encadrés (TPE), initiés en 1999, sont une épreuve du baccalauréat dans les filières d'enseignement général de lycée. Les élèves de première y réalisent une production en groupe de septembre à janvier et sont encadrés par deux enseignants de disciplines majeures pour chacune des filières (Sciences de la vie et de la Terre ou Physique-Chimie pour S ; Sciences économiques et sociales ou histoire-géographie pour ES ; littérature, langues, philosophie pour L). En plus de leur production, les élèves notent l'avancement de leur travail ou de leur réflexion dans un carnet de bord qui peut être lu par les deux enseignants qui encadrent le suivi du TPE et par les deux membres du jury qui évaluent la production finale. Selon les textes², le carnet de bord n'est pas obligatoire mais il est « particulièrement recommandé », et il ne fait pas l'objet d'une évaluation spécifique. Néanmoins dans les faits, les enseignants le présentent comme un des éléments à rendre avec la production finale.

Ce type de support pédagogique (Bonnéry, 2015), assez peu répandu dans l'enseignement secondaire, s'appuie sur un type d'écriture déterminé socialement et scolairement parce qu'il appelle à porter un regard second sur l'expérience vécue et sur le travail en train de se faire (Charlot, Bautier & Rochex, 2000). Ce processus est souvent invisible pour les enseignants, pour qui il s'agit d'un écrit non scolaire du fait du faible cadrage des consignes d'écriture (Bernstein, 1975a). Ils y lisent au contraire des traits jugés personnels, comme le fait d'avoir (ou non) de l'esprit, de la sensibilité, de l'ingéniosité ou encore de la sincérité dans la démarche de recherche engagée. Les formes attendues d'écriture diffèrent également en fonction des formes et techniques de savoirs propres aux différentes filières, face auxquelles les élèves doivent manifester mais aussi développer des dispositions scripturales différentes selon le baccalauréat préparé. Les matrices disciplinaires propres à ces filières (Millet, 2003), ensemble de méthodes, de techniques de travail, à la fois imposées par les types de savoirs enseignés et par les dispositions sociocognitives dont les enseignants sont porteurs, filtrent les élèves et guident leur trajectoire en TPE selon leurs dispositions initiales.² Ces matrices disciplinaires jouent ainsi un rôle de socialisation différenciée des techniques d'écriture selon les filières. L'articulation du jugement professoral et de ces matrices disciplinaires conduit à des sollicitations différenciées de

¹ Professeur agrégé de sciences économiques et sociales, Groupe de Recherches Sociologiques sur les sociétés Contemporaines (GRESO), Université de Poitiers.

² Note de service n° 2011-091 du 16-6-2011 du ministère de l'Éducation nationale.

la part des enseignants, menant d'un côté les élèves détenteurs de dispositions scripturales légitimes vers un renforcement de l'activité intellectuelle (voire initiatique) et de l'autre les plus éloignés de la norme scolaire vers une dimension plus méthodologique et exécutoire du travail scolaire, qui les détourne ainsi d'un entraînement à la description écrite et réflexive des techniques de travail, de recherche et de réflexion attendues dans les différentes filières du baccalauréat.

Afin de montrer ces processus, six groupes ont été sélectionnés parmi huit classes de filières ES, L et S suivies sur deux années consécutives (2013-2014) dans un lycée de province. Ils l'ont été à la fois parce qu'ils sont représentatifs des tendances observées sur le terrain, mais aussi pour la clarté de la trajectoire qu'ils ont suivie. Chaque carnet de bord, non annoté par les enseignants, est contextualisé scolairement et socialement par des extraits de bulletins scolaires des élèves depuis la sixième assortis de la profession des parents, ainsi que par les appréciations formelles et informelles que les enseignants portent sur eux, soit en séance, soit lors d'entretiens, et enfin par les appréciations de TPE assorties de la note finale. L'objectif de ce traitement est de montrer comment, dans le contexte décrit, les usages différenciés d'un support aux consignes aussi floues suscitent à la fois des logiques cognitives et des trajectoires de recherche qui peuvent accroître des inégalités scolaires et sociales.

Cette articulation entre support pédagogique, formes et techniques du savoir et dispositions sociales d'élèves guide les styles d'écriture et usages du carnet de bord différemment selon les filières et par là structure les attentes professorales en termes de techniques de travail, de narration et de classification des idées (I). Au fil des cinq mois de TPE et au gré des interactions avec les enseignants, certains carnets de bord mettent en avant des dispositions narratives et cognitives. Ces dernières influencent les sollicitations professorales qui orientent vers un travail intellectuel plus exigeant et aussi plus suivi (II), alors qu'une appropriation non conforme des attentes implicites tend à détourner les élèves les plus éloignés de la norme scolaire d'un apprentissage explicite de ces techniques narratives et cognitives (III).

1. Des usages du carnet de bord déterminés par les matrices disciplinaires

■ **Des consignes différenciées selon les filières**

Selon le Bulletin Officiel, le carnet de bord doit être « la mémoire des documents consultés et leurs références » et doit permettre « aux professeurs encadrant les TPE de dialoguer avec les élèves en portant la trace des conseils et des précisions apportés ». Il doit rendre compte des recherches, tâtonnements, erreurs, questionnements, mais aussi planifier le travail et les actions concrètes menées par les élèves (contacts, entretiens, questionnaires). Il peut être lu en séance par les enseignants, il est alors le point de départ d'une discussion avec le groupe. Si ces consignes ont été données dans les trois filières observées, elles ont en revanche fait l'objet d'un cadrage plus ou moins fort. Du fait des formes de savoirs propres à chaque bloc disciplinaire, les enseignants semblent adapter ces consignes aux représentations qu'ils se font des dispositions d'élèves de telle ou telle filière.

En filière L, ils sont conduits à prendre des notes sur les lectures, mais aussi et surtout à rendre compte de la réflexion menée, tel que l'illustre cet extrait de la première séance :

« Vous devez absolument garder une trace écrite de toutes vos recherches. Pour ça on vous demandera de tenir un carnet de bord. Alors vous pouvez faire quelque chose de simple, un cahier par exemple, même si certains font des carnets de bord très originaux. Il est important de garder des traces de votre réflexion, de noter la manière dont chemine votre réflexion notamment par l'échange avec les autres. [...] On évaluera l'implication dans le travail, l'autonomie, votre capacité à rebondir et à saisir une piste de réflexion et c'est entre autres le carnet de bord qui permettra de voir les étapes que vous avez traversées »

(Enseignante de philosophie, séance de présentation des TPE en filière L, septembre 2014)

Du fait de la forme des savoirs et les références mobilisées en L, le carnet de bord comporte une démarche esthétique puisque des reproductions d'œuvres plastiques, des dessins ou des croquis y sont souvent présents. Couplé aux injonctions à la créativité artistique propres aux représentations que les élèves se font de la filière, cela renforce les consignes initiales consistant à écrire de manière à la fois analytique, personnelle et documentée, et à illustrer graphiquement le carnet de bord. Dans le cas où la dimension plastique n'est pas mobilisée, le travail d'analyse des textes pousse les élèves à une utilisation plus « chaude » (en séance) et plus manuscrite du carnet de bord. De ce fait ils travaillent moins souvent sur poste informatique et utilisent moins le copier-coller.

En filière S, les enseignants accordent peu de temps aux consignes et demandent aux élèves de « garder une dizaine de minutes à la fin de chaque séance pour noter les références, ce qui a été fait et les objectifs pour la séance d'après », sans plus de précisions. Contrairement aux autres filières, ils ne l'envisagent pas comme un support à vérifier ou contrôler en séance, mais plutôt comme devant permettre de consigner les références et de « noter les difficultés rencontrées ». Néanmoins, c'est contre toute attente en filière S que les carnets de bord sont les plus longuement rédigés. Si les dispositions scolaires des élèves peuvent expliquer pour partie cette différence (ils ont en tendance de meilleurs résultats scolaires dans toutes les disciplines en seconde, y compris littéraires, et viennent de milieux aussi en tendance plus diplômés), une autre explication est à trouver dans la forme des savoirs mobilisés en TPE scientifique : c'est la filière dans laquelle les élèves mobilisent le plus de définitions de notions mais aussi de descriptions de mécanismes et de raisonnements. Là où les élèves de L apprennent à montrer des dispositions esthétiques et artistiques, les élèves de S apprennent donc un rapport utile et productif au savoir (Darmon, 2013), constitutif de la filière et des styles pédagogiques des enseignants, qui demandent de « ne pas raconter sa vie » (tel que l'expression a pu être entendue en TPE de filière S) pour au contraire ne noter que « ce qui est fait » et appris dans les documents de travail.

En filière ES enfin, les consignes sont beaucoup plus cadrées et l'accent est mis sur trois points : la structure de chaque compte-rendu de séance (objectifs, sources, difficultés, objectifs de la prochaine séance), l'importance des contrôles faits par les enseignants sur le carnet de bord, mais aussi l'encouragement à produire des carnets « originaux », dimension uniquement liée à la forme. Les méthodes de prises de notes, d'analyse, d'argumentation, ne sont pas ou peu abordées. L'usage répandu dans cette filière qui consiste à s'appuyer sur des savoirs tirés de l'actualité (Deauvieu, 2009), ou plus globalement non scolaires, rend peu légitime aux yeux des enseignants le fait de se servir du carnet de bord pour lister des définitions, des concepts, ou pour passer plusieurs séances à analyser un ou plusieurs textes théoriques. Ce faible usage des savoirs scolaires explicites renforce et alimente la conviction de ces mêmes enseignants selon laquelle les élèves de filière ES sont « faibles » mais « volontaires », et conduit par là au recentrage sur la méthodologie (plan, problématique, calendrier) au détriment des savoirs scolaires. Ce processus alimente également la conviction professorale selon laquelle il est impératif d'intéresser ces élèves, plus encore que les littéraires ou les scientifiques, en les faisant travailler sur des objets socialement vifs, ou en tout cas ludiques.

La rencontre entre consignes, forme des savoirs et dispositions scolaires conduit ainsi les élèves à mobiliser différemment leur carnet de bord selon la filière. Chacune des configurations disciplinaires indique implicitement le placement à adopter vis-à-vis des œuvres, des notions et concepts, mais aussi vis-à-vis de la posture narrative et réflexive à adopter en TPE, et plus globalement dans les disciplines représentatives de la filière. Ces postures suscitent des écrits plus ou moins appréciés par les enseignants, et dictent par là les sollicitations faites en cours.

2. Deux types d'écrits légitimes dans le carnet de bord

L'usage conforme du carnet de bord peut porter sur la dimension cognitive – apprendre à expliciter un raisonnement, une analyse – ou sur la dimension narrative – rendre compte du travail effectué par le biais du récit singulier des séances ou de l'avancement du travail. Par là il oriente les sollicitations enseignantes vers la dimension intellectuelle du travail, et suscite un relâchement de la contrainte méthodologique et formelle (respect du calendrier, du plan par exemple). Le carnet de bord permet ainsi de filtrer les élèves jugés « à potentiel » et a pour effet de les conforter dans une démarche légitime et valorisée.

■ **Le versant narratif : savoir raconter l'expérience des TPE**

En filière ES et en filière L, les groupes qui respectent l'esprit des consignes en respectent paradoxalement moins la lettre (objectifs, déroulé de séance, objectifs pour la séance suivante). Ils donnent une large place à des descriptions incarnées ou situées des étapes de TPE, même s'ils ne développent pas abondamment matériaux et analyses écrites leur permettant de construire leur production. L'accent est mis sur les anecdotes, les difficultés, les contacts pris voire les moments de bavardage durant les séances de TPE, le tout ayant pour but de décrire explicitement leur vécu personnel. Pour autant, ces « modèles de discours » particularistes laissent implicitement entendre le sens plus abstrait, conceptuel et universel du raisonnement (Bernstein, 1975b, p.135). Par là, ces élèves montrent combien ils parviennent à se détacher des contingences matérielles des TPE (faire un plan, faire un diaporama par exemple) et à mobiliser un regard extérieur, « exotopique » (Bakhtine, 1984) sur leur activité. À l'inverse de récits jugés plus maladroits, aucune forme d'hypercorrection linguistique n'y est relevée.

La trajectoire de deux élèves est représentative de ce versant : Victor (mère consultante, père ingénieur, jugé depuis la sixième comme un élève « très éveillé », « très actif », « agréable », mais parfois « manquant de rigueur », il a candidaté dans une école de commerce privée après l'obtention du baccalauréat) et Jade (père agent territorial, mère employée, a redoublé sa seconde, « en progrès » depuis la sixième, « active à l'oral », qui « s'implique », mais qui « bavarde » et « manque de concentration », elle s'est depuis inscrite en faculté de droit). Ils décident de travailler sur l'obsolescence programmée parce que Victor a vu un reportage quelques jours auparavant sur ce thème. Disposant de peu de notions précises de cours sur le sujet, ils parviennent à prendre contact avec des politiques, des associations, et font très rapidement des schémas semblables à des cartes heuristiques sur un tableau blanc, photographient ces cartes et les collent dans le carnet de bord, en même temps qu'ils se prennent en photo. Le récit des situations vécues en TPE, en apparence anodines, est systématiquement teinté d'un humour mettant le travail à distance, tout en montrant qu'il a été effectué :

« Nous avons montré nos parties rédigées aux professeurs, ils ont trouvé ça très bien. Après je suis resté à la médiathèque pour récolter des informations sur la partie des solutions envisageables. Il ne reste plus beaucoup de séances, alors maintenant, c'est TPE puissance 5 ! J'ai fini ma rubrique écolo, et je l'ai rédigée sur le magazine. J'ai demandé à M. Combe s'il fallait mettre obligatoirement la bibliographie dans le magazine car je n'étais pas sûr. Pour le week-end, la partie sur les solutions doit être terminée et rédigée. Mais rassurez-vous, j'ai passé un très bon week-end ! [...] Parallèlement, j'ai créé les QRcodes pour le magazine. Mais l'Internet était très très très très très très très long, donc j'ai mis beaucoup de temps à le faire » (Victor, première ES, carnet de bord décembre 2013)

À travers ces anecdotes, Victor rend indirectement compte du travail effectué, de la planification dans le temps, voire pour d'autres groupes similaires, de la mise à l'écart des membres du groupe qui ne travaillent pas assez, à qui les autres donnent le « sale boulot » (effectuer les

recherches les plus générales et décontextualisées du TPE). Ne pas construire de plan, ne pas mobiliser de savoirs explicitement scolaires, se permettre de perdre une heure à bavarder ou à se prendre en photo ne peut se faire que si des gages suffisamment sérieux d'autonomie politique (Lahire, 2007, p.333) sont par ailleurs perceptibles : se débrouiller pour obtenir des entretiens, des contacts, travailler le week-end, canaliser et borner les thèmes abordés lors des échanges avec les enseignants, planifier le temps à venir. Ce groupe de TPE est systématiquement cité par les enseignants comme étant « le groupe qui a choisi un sujet génial », « qui s'éclate en TPE », « qui a tout compris de la démarche ». Les appréciations font part de l'« enthousiasme », de l'« inventivité » et de la « conviction » du groupe, qui a eu 20/20. Au final, bien que très peu de notions de cours aient permis de construire l'argumentation, le carnet de bord a été un gage permanent de la sincérité du groupe.

Un recensement des qualificatifs présents dans les appréciations de cent-vingt travaux de TPE montre que ces signes tangibles d'engagement, de sincérité, de « mobilisation de soi » (Bautier, 2005), sont à la fois scolairement et socialement déterminés. Scolairement d'abord : le classement des dossiers par note finale montre que de 8/20 à 12/20, les appréciations portent plus que les autres sur l'absence de travail, de problématique et d'investissement ; de 12/20 à 16/20 elles insistent davantage que les autres sur l'investissement correct des élèves et la quantité de travail fourni ; enfin, au-delà de 16/20, elles mettent plus l'accent que les autres sur la pertinence, l'originalité et la sincérité du travail fourni. Socialement ensuite : entre le codage des appréciations en trois catégories (travail fourni ; pertinence de l'analyse ou de la problématique ; originalité, sincérité) et la note finale, c'est la catégorie « originalité, sincérité » qui obtient la corrélation la plus forte avec la profession des parents. En d'autres termes, il semble bien que la manière dont les élèves se mettent en scène dans ce genre de dispositifs est en partie déterminée par des dispositions scripturales, linguistiques mais aussi sociales, même si ce constat peut varier selon les filières.

■ ***Le versant cognitif : apprendre à manipuler le raisonnement scolaire***

Une autre forme légitime d'utilisation du carnet de bord consiste à prendre des notes sur les textes proposés par les enseignants ou sur des documents trouvés à la médiathèque. Cette posture rend les élèves moins visibles en cours que celle décrite précédemment et il faut que les enseignants prêtent attention au contenu du carnet de bord pour les repérer. Les séances sont consacrées à lire, surligner, recopier et chaque séance fait l'objet d'une à deux pages entièrement rédigées. Le carnet de bord devient un support d'explicitation des idées, des impasses et des difficultés rencontrées. Ce type d'écriture, bien que jugé personnel, est alimenté par des lectures et c'est en partant d'elles que les idées de sujets, de problématiques ou de plans peuvent découler. Ce processus a beaucoup plus été observé en filières L et S qu'en filière ES pour les deux raisons précédemment citées (formes différentes des savoirs et des dispositions scripturales d'élèves, les premières renforçant les disparités des secondes). Ces écrits en séance, fondés sur des textes avec du temps pour mobiliser des notions explicitement scolaires, font que les raisonnements menés dans le carnet de bord parviennent à mêler définitions, notions scolaires, plan potentiel et questionnement sur l'agencement des idées. Par conséquent la recherche du plan et de la problématique ne se font jamais séparément des savoirs scolaires. Le carnet de bord devient un outil propice à la manipulation des notions et concepts avant de les mobiliser dans la production finale.

En filière S, Charlotte, Anaïs et Perrine ont un profil social et scolaire très ressemblant. Parmi leurs parents il y a deux professeurs des écoles, deux travailleurs sociaux, deux cadres de la fonction publique, elles ont toutes les trois une scolarité marquée par des encouragements et félicitations pour leur travail, leur rigueur et leur participation en classe. Elles décident de travailler sur « Les effets de la Lune sur la Terre » :

« Lors de cette séance nous décidons vraiment de nous prendre en main : nous mettons toutes nos idées sur le tableau blanc pour essayer de refaire le plan : je parle de Phobos aux filles, qu'il me semble assez intéressant d'aborder dans notre

TPE [mis en gras par l'auteur] *par rapport aux forces de marée → je leur montre la vidéo sur les lunes du SS. [...]*

*Nous nous sommes décidées sur cette problématique pour pouvoir aborder différents points, différents aspects variés, différents phénomènes, **mais aussi car nous avons choisi de parler des effets de la planète sur son satellite (J sur I et M sur P) et du satellite sur la planète (L sur T). Ainsi nous allons pouvoir faire des comparaisons et répondre OUI il y a des similarités, et NON chaque couple de planètes est unique et « interagit » de manière propre*** [mis en gras par l'auteur]. *Nous sommes plutôt contentes de ce que nous avons trouvé car il nous semble maintenant que l'on sait où l'on va... il ne manque plus que l'approbation des profs »* (Charlotte et Anaïs, Perrine, première S, carnet de bord, novembre 2014)

Cet extrait de carnet de bord mobilise dans un premier temps la dimension narrative permettant d'attester de la sincérité de la démarche (premier passage), sincérité qui ne peut être suspectée de dissimuler le manque de travail du fait que cette assertion n'est pas déconnectée du raisonnement et des notions de cours. Le second passage souligné montre que le carnet de bord n'est pas un simple outil de recension des activités menées ou de résumé des lectures, il est également mobilisé pour apprendre à manipuler les structures de raisonnement et de classifications permettant de construire plan et problématique. Ainsi ces élèves mobilisent le carnet de bord pour réfléchir de concert à leurs lectures et à la manière de les ordonner pour en rendre compte et leur donner sens. Ce genre d'écrit et les échanges qui en découlent ont ici conduit l'enseignant de sciences physiques à « tirer [les élèves] vers un niveau terminale plutôt que vers un niveau seconde » (tel que noté dans le carnet de bord), et à les encadrer longuement, durant deux séances, pour leur faire calculer des forces d'attraction de différents satellites avec des outils mathématiques qui ne sont pas accessibles en première. Elles ont été valorisées par les membres du jury pour cette « démarche particulièrement investie » et ont eu 19/20.

En première L, Clara (mère veuve, employée administrative, elle est « sérieuse » et « impliquée » mais « attentive » en classe et se considère, comme sa mère, comme une « grande lectrice », elle est depuis à l'Université en première année d'histoire), et Sonia (mère employée, père contremaître, elle obtient des résultats « moyens » par « manque de travail », malgré une « grande culture générale ») décident de travailler sur « La recherche du bonheur est-elle réalisable ? » Les enseignantes de philosophie et de lettres détectent début octobre le potentiel lecteur de ces deux élèves et décident de leur consacrer du temps. Lors d'échanges assez longs d'une vingtaine de minutes, chaque suggestion donne lieu à une présentation détaillée des œuvres proposées. Le plan n'est jamais demandé lors des entretiens jusqu'à une date avancée (décembre). Les enseignantes participent même à ce retard en proposant tardivement d'autres lectures, alors qu'elles pressent d'autres groupes à formaliser leur production dès novembre. L'enjeu devient ainsi progressivement pour les enseignantes de ne pas « rompre l'élan » de ces deux élèves, mais aussi d'approfondir un thème pour lequel elles estiment n'avoir jamais assez de temps en cours. Clara et Sonia apprennent, par ces sollicitations répétées, combien la description précise des textes, la narration, l'usage d'un temps long et lent, sont valorisés en filière littéraire, plus précisément en philosophie et en lettres. Cet apprentissage des techniques du savoir correspond aux attentes de ces deux élèves, l'une souhaitant devenir enseignante d'histoire-géographie, l'autre souhaitant intégrer une classe préparatoire littéraire. Comme pour le groupe précédent, la narration n'est jamais déconnectée de la manipulation et l'appropriation des savoirs, ici philosophiques :

« Aujourd'hui nous avons décidé Sonia et moi d'aller voir nos enseignants référents pour conclure nos recherches. Nous avons d'abord commencé avec la professeure de français. Elle nous conseilla donc de lire quelques contes philosophiques, et particulièrement Candide (le dernier chapitre). Car dans ce chapitre nous pouvons remarquer une remise en cause philosophique. La professeure de philosophie vient nous rejoindre et nous explique aussi que généralement dans un conte philosophique le cadre est plus réaliste, avec des personnages ayant une psychologie peu développée. Ensuite, nous apprenons en quoi

consiste le schéma d'un conte philosophique. Le héros se retrouve alors dans une situation difficile, il part ensuite pour une quête où il rencontre des opposants ou des aides avec ou non l'aide du hasard. La quête finira alors par aboutir ou non. Elle nous conseille aussi le roman Jack le fataliste de Diderot (l'incipit). Mme P. nous parle ensuite d'un texte de Kant, "Le bonheur" » (Clara, première L, carnet de bord, décembre 2013).

Par cette « mobilisation de soi » dans le carnet de bord, elles apprennent à porter un regard second sur ce qu'est un conte philosophique et à décrire leur structure générique et transposable. La découverte de cette structure passe par l'exercice d'écriture et d'explicitation que les enseignantes ont suscité du fait des lectures proposées et du temps passé avec elles.

Le relâchement des contraintes méthodologiques pour ce type de groupes ne doit pas laisser à penser qu'ils sont dans l'ensemble plus livrés à eux-mêmes. Bien au contraire, c'est avec eux que les enseignants passent le plus de temps, souvent pour expérimenter un travail avec des sources, des savoirs, des notions qu'ils ne peuvent pas mobiliser en cours, par manque de temps ou du fait d'une classe trop hétérogène. Ainsi, l'enseignant de sciences physiques passe du temps à expliquer des formules aux élèves travaillant sur les effets de la Lune sur la Terre, et les enseignantes de lettres et de philosophie passent du temps à expliquer le sens des textes proposés sur le bonheur, tout en expliquant très précisément comment mobiliser ces savoirs scolaires dans la production. Au final, du point de vue des savoirs, les groupes les plus dotés scripturalement sont aussi ceux qui sont les plus encadrés du point de vue intellectuel, creusant ainsi les écarts de dispositions initialement perçus par les enseignants.

3. Des écritures moins légitimes : le carnet de bord pour recenser le travail effectué

D'autres groupes n'entrent pas dans les logiques légitimes d'écriture précédemment décrites. Ils n'en répondent pas moins à certaines attentes vis-à-vis de la tenue du carnet de bord, simplement les appropriations des consignes sont moins conformes à ce qu'en attendent les enseignants. Le premier cas de figure concerne certains groupes pensant répondre aux consignes en listant le travail effectué chaque séance. Ils se concentrent sur la dimension exécutoire du travail et cherchent à rendre compte du travail effectué auprès des enseignants pour ne pas être pris en faute. L'autre cas de figure correspond aux groupes maintenus dans l'idée que les TPE doivent avant tout être « originaux » et s'appuyer sur des savoirs non scolaires ; dans ce cas, le travail de recension et d'organisation des idées dans le carnet de bord est rendu difficile voire impossible, du fait de l'absence de savoirs explicitement scolaires suffisamment structurants pour penser et organiser les savoirs non scolaires.

■ **Écrire pour recenser les tâches effectuées**

Les groupes d'élèves n'ayant pas été habitués, à l'école ou en dehors, aux activités faiblement cadrées éprouvent dans la plupart des cas plus de difficultés à mobiliser le carnet de bord pour manipuler les savoirs scolaires. Dans l'attente de consignes de travail plus explicites, ils se retrouvent rapidement en « manque d'idées ». Leurs loisirs, vécus en tant que tels, pour « se faire du bien », ne sont pas appréhendés comme un objet pouvant être mis en récit avec des catégories scolaires. Ces groupes se retrouvent donc à traiter des sujets généralement très proches des programmes scolaires sous la forme d'un « exposé », mais sur une échelle de temps démesurément longue de dix-huit semaines.

Le groupe « Pétain et la presse » illustre bien ce type de trajectoire : Clémence (mère veuve, employée administrative, elle est à la fois « vive » et « volontaire », a de « grandes capacités » mais « bavarde trop », elle a demandé et obtenu une place en classe préparatoire littéraire), Jordan (mère seule, employée dans le domaine des services à la personne, a obtenu une orientation en filière L sur appel, une scolarité ponctuée d'« efforts accomplis » mais « bientôt insuffisants », jugé par ailleurs « sympathique » mais « bavard », il est depuis en BTS commerce international) et Sydney (mère seule, sans activité professionnelle, oscille depuis la sixième entre

des « capacités » et de « grosses difficultés de concentration », a plusieurs avertissements de discipline, elle est depuis en faculté de droit). Ils souhaitent initialement travailler sur l'addiction aux jeux vidéos parce que « le frère de Clémence est complètement dingue avec ça ». Ils avaient également envisagé de travailler sur le « ragga dancehall », mais ne l'ont pas proposé ne sachant pas si c'était « dans la culture ». Faute de trouver une entrée problématique légitime, surtout en filière L, ils sont réorientés fin septembre vers le sujet « Pétain et la presse » lors de deux échanges successifs avec les enseignantes qui, voyant à travers les carnets de bord qu'ils n'ont « rien fait », décident de les prendre en main. De l'addiction aux jeux vidéo ils passent à la manipulation des foules, puis à la propagande, puis aux cours d'histoire-géographie pour finir sur les liens entre Pétain et la presse. Face à l'absence de notes prises dans le carnet de bord, les enseignantes dictent le travail à effectuer sans en donner le sens ou la finalité. Le groupe a des « recherches » à faire et doit rendre compte des résultats ainsi qu'un plan dans un laps de temps déterminé.

Ils se retrouvent ainsi rapidement à faire des recherches sur des savoirs déjà institués et mis en forme qu'ils ne sont pas en mesure de déconstruire ou de s'approprier autrement qu'en les recopiant. Les séances de TPE deviennent rapidement pour eux un « exposé » interminable au cours duquel il est quand même possible de bavarder et de passer de bons moments en dehors du contrôle des enseignants. Leur carnet de bord se borne à décrire factuellement, souvent avec des tirets, les moments des séances de TPE, ou bien à lister des informations factuelles trouvées dans des documents. Les phrases, souvent non rédigées, font appel à des catégories génériques (« faire des recherches », « chercher la problématique », « faire le plan ») et disent peu, voire rien ni des contenus abordés ni des manières de travailler. Ils prennent malgré tout des notes, recopient des textes, élaborent des plans, mais le font sur des feuilles volantes et non pas dans le carnet de bord puisqu'il est à rendre « propre », étant perçu (et utilisé par les enseignants) comme un outil de contrôle et de vérification du travail fait. Cet exercice devient alors dénué d'intérêt et purement formel, et les élèves considèrent qu'en le mettant en forme à la hâte en janvier, ils contournent une obligation jugée inutile en trichant sur les consignes. Ils acceptent et reconnaissent par là les commentaires négatifs que peuvent leur faire les enseignants sur leur faible engagement. Si Jordan tente malgré tout de sauver la face (« *On a réfléchi pendant plusieurs minutes entre nous pour choisir les disciplines [...] Nous avons cherché beaucoup de documents sur Internet pour pouvoir ensuite faire le tri* »), le manque d'entraînement à ce type de récit le trahit et met en exergue le caractère préconstruit et prévisible d'un code restreint peu valorisé à l'école (Bernstein, 1975a). Ce type de récit dresse l'inventaire chronologique des tâches effectuées, conformément aux récits « chronotopiques » d'élèves de milieux populaires qu'a analysés Bernard Lahire (1993). Le fait que la chronologie relatée soit liée à la chronologie vécue, et non pas à la structure du raisonnement scriptural, rend ces récits « peu intéressants », « secs » voire « suspicieux » (en termes de travail et d'engagement) aux yeux des enseignants.

Les groupes qui s'engagent dans cette voie ne peuvent rapidement plus faire marche arrière et ont la sensation de « tirer » leur TPE jusqu'en février. Pourtant certains se rendent parfois compte, à l'instar de ce que Basil Bernstein nommait une « conversion scolaire tardive » (Bernstein, 1975b), qu'ils peuvent mobiliser leur vie personnelle dans leur TPE. Ainsi, après avoir passé deux mois à lister les différentes danses du monde à partir de Wikipédia, les élèves du groupe « Les aspects culturels de la danse » se mettent à rédiger abondamment des réflexions personnelles dans le carnet de bord à partir de début janvier :

« Aujourd'hui, on s'attaque à la troisième sous-partie, "la communauté". On s'inspire tout d'abord de ce qu'on sait, on voit dans nos villes des affiches invitant les gens à un événement dansant, ou des proches organisent des "soirées dansantes" ou des "thés dansants" » (Sarah - mère dessinatrice industrielle, père enseignant -, carnet de bord, première ES, janvier 2014).

Arrivés trop tardivement, ces écrits ne peuvent plus servir de support d'échange avec les enseignants, non seulement parce que ce n'est plus le temps de la « réflexion », mais aussi, et surtout, parce que le groupe est déjà disqualifié : les enseignants ne les voient que pour les

recadrer (gestion du temps, plan), et ils ne porteront pas de commentaires inspirés sur leurs fiches d'évaluation (« manque d'implication », « manque d'investissement », « élève passive », « carnet de bord non personnel »).

■ **Un « contre-élitisme paradoxal »**

D'autres groupes enfin parviennent, dès le début de l'année, à faire accepter par les enseignants des sujets jugés ludiques ou originaux. Pour autant, pris dans l'habitude scolaire d'un certain « activisme langagier » (Deauvieu, 2009), ils appréhendent le sujet choisi avec peu, voire pas de conceptualisation disciplinaire et ne parviennent pas à classer et à organiser des informations souvent complexes à appréhender. Cette injonction au ludique suscite des malentendus dans le sens où ces sujets en apparence abordables nécessitent en sous-main une vision scolarisée du monde pour pouvoir être rendus « intéressants » aux yeux des enseignants qui, eux, ont l'habitude de lire le réel à travers le prisme scolaire. C'est dans la filière ES que ce type de trajectoire est le plus fréquemment observé. Cela peut s'expliquer par plusieurs raisons, indépendantes des dispositions initiales des élèves. La première découle des manières de travailler caractéristiques de la filière ES, et des sciences économiques et sociales (SES) en particulier (Deauvieu, 2009), qui consistent à intéresser les élèves, parler des questions sociales « chaudes » en s'appuyant sur les « savoirs d'expérience » pour les transformer en savoirs scolaires. La seconde est liée au fait que les SES sont la discipline jugée majeure des TPE, et qu'elle ne débute réellement qu'en première. De ce fait les enseignants attendent peu de notions économiques ou sociologiques clairement mobilisées, et donnent peu de textes disciplinaires, contrairement à ce qui est fait en filière L. Ces pratiques et habitudes disciplinaires conduisent à une sorte de « contre-élitisme paradoxal » dans le sens où les groupes les plus éloignés de la forme scolaire choisissent en priorité des sujets en prise avec le monde hors scolaire, se coupant ainsi de la possibilité d'utiliser des supports identifiables scolairement (textes, expérimentations). Ils ne doivent alors compter que sur leurs compétences narratives et leurs savoirs d'expérience, socialement beaucoup plus discriminants, pour réaliser leur travail. Les élèves habitués à participer de manière spontanée en classe se retrouvent encouragés en TPE à poursuivre leurs recherches sur des sujets singuliers, mais parallèlement à cela ils sont tenus à l'écart du travail long et minutieux d'analyse de textes.

Nafissa, Abibatou et Mintou décident de travailler sur le sujet « Faut-il quitter la France pour réussir ? » Elles ont des profils socioscolaires similaires : parmi les parents deux sont ouvriers, un retraité et trois inactifs. Ces trois élèves se connaissent depuis le collège et deux d'entre elles « participent beaucoup », sont « très volontaires » mais « manquent parfois de rigueur à l'écrit ». Mintou, elle, est plus discrète mais aussi plus rigoureuse à l'écrit. Nafissa et Abibatou sont depuis en BTS Tourisme et IUT Techniques de commercialisation, Mintou est en école de commerce. Leur carnet de bord est soigneusement tenu, le descriptif des séances est rédigé de manière informatique et chacune des trois élèves écrit un texte individuel. L'avancement du travail est décrit de manière similaire au groupe « Effets de la Lune sur la Terre ». En revanche, il met l'accent sur l'organisation et la répartition du travail, sur la dimension procédurale, et c'est par ce biais que les savoirs sont abordés. Ils sont présentés non pas par leur teneur argumentative, mais parce qu'ils constituent des parties du dossier à rendre :

« J'ai donné ma partie sur les expatriations à Nafissa, elle m'a corrigée et rajoutée ses idées sur l'introduction et la conclusion. J'ai dû reprendre certains points et re-rédiger. Abibatou a rédigée grâce à un article de journal qui concerné les difficultés que présentent les étudiants pour trouver un emploi après avoir obtenu leurs diplômes. Nafissa a continuée sur la fuite des cerveaux.

Bilan de la séance :

- Ma partie de rédaction est terminée*
- La production avance bien »*

(Mintou, carnet de bord, première ES, novembre 2013)

Lors des échanges avec les enseignants, ces trois élèves parviennent à mener la discussion sans laisser aucune place aux éventuels conseils de lecture. Prises dans les idées des articles ou reportages qu'elles découvrent, elles profitent de ces moments pour raconter, avec force précision, le résumé de chaque lecture. Les enseignants ne peuvent pas ou n'osent pas s'opposer à la démarche du groupe, tout au mieux ils leur suggèrent de « problématiser » leurs recherches mais ce conseil est inaudible. Les trois élèves sont persuadées de répondre parfaitement aux attentes professorales par leur activité permanente et tous les efforts sont orientés vers les contacts à prendre, le « sondage » à effectuer, sans réelle préparation de ces derniers, et par la forme originale à donner à la production. Cette surenchère de « choses à faire » fait du carnet de bord un outil d'organisation du plan et des sorties. Néanmoins, même s'il paraît très « vivant », il ne fait part d'aucun résumé hormis quelques feuilles de brouillon éparées sur lesquelles sont notées les informations factuelles, non rédigées, trouvées dans les lectures. Outre le manque manifeste d'habitude de porter un regard distancié sur leurs lectures, ce type de sujet, couplé à l'injonction à faire un TPE « vivant », détourne ce type de groupe d'un écrit qui serait nécessaire pour lier lectures et pensée scolaire, et les échanges avec les enseignants ne peuvent pas porter sur la dimension intellectuelle du travail, contrairement au groupe de Clara et Sonia par exemple. Enfin, le fait d'orienter l'usage du carnet de bord sur la dimension procédurale et exécutoire (plan, répartition des tâches) induit une division technique mais aussi intellectuelle du travail entre les élèves, ce qui ne leur permet pas de formuler quelque argumentation que ce soit qui mêle les différents points, à l'instar de ce que montre Stéphane Bonnéry à l'école primaire (2007). Manquant de dispositions scripturales permettant de rescolariser leur travail à moindre effort, comme peuvent le faire des élèves plus proches de la norme scripturale scolaire, ce groupe a finalement été qualifié de « sérieux et investi » mais les membres du jury ont noté, à l'écrit comme à l'oral, un « manque de distance » et un « manque de recul » vis-à-vis de connaissances « mal définies ». Elles sont notées entre 13 et 16/20.

Conclusion

Les formes d'appropriations des pratiques d'écriture dans les carnets de bord varient ainsi non seulement en fonction des filières, mais aussi en fonction des dispositions scripturales et scolaires des élèves. Les élèves les plus proches de la forme scolaire de socialisation parviennent plus aisément que les autres à articuler l'aspect singulier du récit de l'expérience des TPE et leur aspect plus conceptuel, par la description détaillée d'un raisonnement, d'une analyse de documents. Non seulement ce travail les conduit à structurer de manière scripturale une pensée en partie propre à la filière qu'ils intègrent, mais en plus de ça, l'écriture laisse entrevoir dans les carnets de bord des dispositions scolaires et sociales qui renforcent l'encadrement et les sollicitations à un travail intellectuel exigeant de la part des enseignants. Ainsi les intuitions initiales de ces derniers, selon lesquelles certains groupes ont des idées alors que d'autres n'en ont pas, ou ne s'investissent pas, se retrouvent être autoréalisatrices : ce sont les élèves qui parviennent à montrer une connivence initiale forte avec les enseignants dans leur manière d'écrire et de se questionner dans les carnets de bord qui sont les plus sollicités et qui, de ce fait, ont le plus de chances de s'engager dans une trajectoire de recherche et d'écriture renforçant cette connivence initiale et mobilisant plus fortement les enseignants.

Alors que l'approche libre, ludique, est justifiée par sa capacité à intéresser et à « raccrocher » les élèves les plus éloignés de la culture scolaire, c'est précisément dans la filière ES, où la mobilisation des savoirs scolaires est plus implicite que dans les deux autres filières, que ces processus sont les plus visibles. Ils semblent en revanche atténués en filières L et S par le recours explicite à des notions et références scolaires pouvant amoindrir les malentendus sociocognitifs liés à l'entraînement à ce type d'écriture peu cadrée, et montrant la « mobilisation de soi » (Bautier, 2005) au travail. En définitive, le recours à des dispositifs et supports pédagogiques faiblement cadrés semble d'autant plus alimenter le côté essentialisant des catégories de jugement professoral qu'ils s'appuient sur des consignes floues et implicites. Par là, les enseignants entérinent bien malgré eux des processus de domination scolaire.

Bibliographie

- BAKHTINE M. (1984), *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- BAUTIER E. (2005), « Mobilisation de soi, exigences langagières scolaires et processus de différenciation », *Langage et société*, n°111, p.51-71.
- BERNSTEIN B. (1975a), *Classes et pédagogies, visibles et invisibles*, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, OCDE.
- BERNSTEIN B. (1975b), *Langage et classes sociales : codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris, Éditions de Minuit.
- BONNERY S. (2007), *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris, La Dispute.
- BONNERY S. (2015), *Supports pédagogiques et inégalités scolaires : études sociologiques*, Paris, La Dispute.
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. (1964), *Les héritiers*, Paris, Éditions de Minuit.
- CHARLOT B., BAUTIER E. & ROCHEX J.-Y. (1992), *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin.
- DARMON M. (2013), *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante*, Paris, La Découverte.
- DEAUVIEAU J. (2009), *Enseigner dans le secondaire : les nouveaux professeurs face aux difficultés du métier*, Paris, La Dispute.
- LAHIRE B. (1993), *Culture écrite et Inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- LAHIRE B. (2007), *L'esprit sociologique*, Paris, Éditions La Découverte.
- MILLET M. (2003), *Les étudiants et le travail universitaire. Étude sociologique*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- RENARD F. (2011), *Les lycéens et la lecture. Entre habitudes et sollicitations*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- SAINT-MARTIN (DE) M. & BOURDIEU P. (1975), « Les catégories de l'entendement professoral », *Actes de la recherche en sciences sociales*, volume 1, n°3, p.68-93.

Lire un dossier de documents à visée informative et y circuler : un « objet enseignable » au début du secondaire ?

Séverine De Croix & Jessica Penneman¹

Résumé

Cet article présente quelques premiers résultats issus d'une recherche quasi expérimentale et longitudinale qui porte sur l'enseignement explicite des pratiques de lecture et d'écriture des textes informatifs requises pour réussir à l'école. Après avoir déplié quelques constats liés au caractère hétérogène et composite des supports largement utilisés dans la sphère scolaire et quelques obstacles relatifs aux changements des pratiques pédagogiques, nous faisons porter notre réflexion sur l'examen de productions d'élèves et de verbalisations d'enseignants de première année du secondaire. Ces traces écrites et témoignages seront analysés au regard de la mise en œuvre d'un premier module d'apprentissage, « Se familiariser avec les usages des écrits à visée informative, explicative, justificative ». L'étude met en évidence quelques leviers susceptibles de favoriser des pratiques de classe adaptées aux difficultés posées par les documents informatifs et par les tâches soumises à leur propos.

Le présent article s'inscrit dans une recherche longitudinale de type quasi expérimental qui porte sur l'enseignement des pratiques de lecture et d'écriture des textes informatifs. *Lirécrire*² a pour principaux objectifs d'expérimenter, durant deux années successives (2014-2016), un programme didactique visant à répondre aux difficultés langagières que rencontrent de nombreux élèves face aux usages proprement scolaires des écrits documentaires ; de tester la valeur de cet outil sur un large échantillon d'élèves du premier degré de l'enseignement secondaire et d'évaluer les conditions de mise en œuvre de l'outil les plus favorables au changement de pratiques pédagogiques et au maintien de l'innovation. Dans le cadre de cette contribution, nous évoquons quelques-uns des constats posés en amont de la conception du programme (première partie) et nous décrivons succinctement les enjeux et le design de la recherche (deuxième partie). Ces éléments constituent le cadre de référence dans lequel s'inscrit l'étude développée dans la troisième partie du texte. Les données recueillies auprès d'un échantillon restreint lors de l'implémentation d'un premier module d'apprentissage seront examinées à la lumière de la question suivante : les élèves peuvent-ils progresser dans leur capacité à naviguer au sein d'un dossier de documents pour prélever des informations ou sélectionner un texte et les enseignants sont-ils susceptibles d'enseigner cet « objet » en s'appropriant un dispositif didactique supposé les y aider ?

1. À l'origine de la recherche *Lirécrire* : des constats et des préoccupations

■ *Pratiques langagières, supports pédagogiques et réussite scolaire*

La réussite scolaire nécessite la capacité à élaborer des connaissances par le langage ; cette exigence est de plus en plus déterminante tout au long de la scolarité (Bautier & Rochex, 1998 ; Crinon, 2011). Ainsi, il ne s'agit pas seulement, pour l'élève, de disposer de connaissances lexicales, syntaxiques et textuelles, mais bien plus de développer un certain usage du langage,

¹ Séverine De Croix, chargée de cours, Centre Interfacultaire de Formation des Enseignants (CIFEN), Université de Liège. Jessica Penneman, doctorante, Centre de recherche interdisciplinaire sur les pratiques enseignantes et les disciplines scolaires (CRIPEDIS), Université de Louvain.

² La Chaire *Lirécrire*, subventionnée par la Fondation Louvain (UCL), est mise en œuvre au sein du Secteur des Sciences humaines, de l'Institut Iacchos et des Centres de recherche GIRSEF et CRIPEDIS par Jean-Louis Dufays, Xavier Dumay, Vincent Dupriez, Benoît Galand (professeurs et promoteurs), Marielle Wyns (coordinatrice du projet), Sébastien Dellisse (doctorant) et les deux auteures du présent article.

conçu comme instrument de la pensée, notamment dans l'interaction avec les autres (Bautier & Rayou, 2009). Si certains élèves entrent aisément dans le langage « secondarisé » – ils en reconnaissent les traits distinctifs –, d'autres – ceux dont les familles sont les plus éloignées de la culture de l'école – ont besoin de temps et d'un travail explicite à l'école pour y parvenir.

L'explicitation évoquée concerne notamment les postures et les opérations requises pour traiter et produire les écrits qui circulent dans la sphère scolaire, dont le caractère composite est aujourd'hui bien établi. La seule confrontation à ces écrits ne peut permettre que les élèves soient à même d'identifier les attendus en matière de lecture : prélever des informations ou des indices, se poser des questions, linéariser (mettre en cohérence des informations disparates, présentées de façon éclatée au sein d'un seul ou de plusieurs documents) ou encore construire soi-même un texte de savoir homogène à partir de données hétérogènes, etc. (Bonnery, 2015). En production écrite également, les exigences se révèlent élevées et opaques : les élèves devraient être en mesure de tisser savoirs enseignés, travail des textes et référence à soi comme sujet d'expérience ; de construire un point de vue pour écrire ; d'écrire au nom d'eux-mêmes, sur des thématiques proches de l'expérience sociale et subjective tout en percevant le maniement langagier et cognitif complexe qui est requis (Bautier & Rayou, 2009).

Faute de prendre à bras le corps de tels apprentissages, parce que « *peu de chose dans les supports [...] vient signifier aux enseignants la difficulté que représente pour les élèves la manipulation de systèmes sémiotiques hétérogènes* » (Bonnery, 2015, p.165), de nombreux enseignants laissent les élèves en difficulté du point de vue cognitif se réfugier dans des tâches faciles et mécaniques (découper, surligner, relier, compléter un texte lacunaire, etc.) qui leur permettent de trouver une place dans la classe ou les interrogent les premiers, au moment où les réponses n'ont pas forcément à opérer tous les liens attendus (Crinon, 2011 ; Bonnery, 2015). Sont alors laissées de côté les tâches et les démarches qui créent des « dispositions » indispensables pour apprendre (systématiser, abstraire, organiser les savoirs les uns par rapport aux autres, autoréguler son activité, etc.).

■ **Des élèves en difficulté dans la pratique de la lecture et de l'écriture**

L'arrivée au secondaire d'élèves en difficulté, voire en grande difficulté de lecture retient périodiquement une part de l'attention des acteurs de la scène scolaire et médiatique. Les évaluations institutionnelles convergent en effet dans l'identification de difficultés récurrentes, rencontrées dans l'activité de lecture par les élèves les moins performants au début de l'enseignement secondaire (Service d'Études du Ségec, 2011 ; Lafontaine & Baye, 2014). Ceux-ci sont ainsi mis en difficulté par les questionnaires sur lesquels reposent ces enquêtes, dès qu'une opération de reformulation est nécessaire dans le va-et-vient entre le texte à lire et la question posée à son propos ou dès que les informations à retrouver sont distillées et supposent une mise en relation. Les éléments de reprise leur posent problème : ils ne les repèrent et ne les identifient pas. Centrés sur le « dit » du texte, ils infèrent avec peine, tant localement que globalement. Ils n'appréhendent pas le texte comme un tout cohérent dont il revient au lecteur de construire le sens global ou de proposer une (des) interprétation(s). Par ailleurs, ils identifient mal les difficultés posées par les textes au lecteur et n'adoptent dès lors pas de stratégies de lecture efficaces. Des défaillances métacognitives sont également fréquemment constatées à l'occasion de la gestion des tâches. La prise en compte de plusieurs paramètres simultanément, la confrontation d'une réponse à la consigne pour en éprouver la pertinence, la conscience de la nécessité d'aller parfois au-delà du texte pour raisonner à son propos, notamment à partir de connaissances antérieures mettent en effet les élèves les plus fragiles en difficulté (Rémond, 2007 ; Cèbe & Goigoux, 2009).

Et ce ne sont pas seulement les textes narratifs qui occasionnent de tels obstacles : les textes documentaires comportent des obstacles liés aux schémas rhétoriques et aux finalités qui les caractérisent en raison d'un effet de brouillage (derrière l'anecdote, il s'agit de percevoir l'enjeu épistémique) (Grossmann, 2003) ; les textes scientifiques se révèlent complexes à traiter en raison de la distance entre les constituants immédiats de la phrase, de la présence de transformations (transformations passives, nominalisations, etc.), de la densité d'informations et de la concision du texte, des anaphores, du lexique spécialisé (que le contexte aide peu à

éclairer), du renvoi à des connaissances non évoquées par le texte (Marin, Crinon, Legros & Avel, 2007). Les supports exploités en classe (manuels, fiches et documents pédagogiques), revêtent fréquemment un caractère multiple – les documents sont nombreux –, composite et pluricodé – les documents sont de natures très différentes et assument des rôles divers –, non linéaire – l’itinéraire de lecture et le cheminement intellectuel sont à construire (Bonnéry, 2015). C’est ainsi une nouvelle définition sociale de l’apprenant, en connivence avec des attentes scolaires plus complexes, qui se trouve présupposée par les supports pédagogiques actuels (Bonnéry, 2015).

Dans le domaine de l’écriture, enfin, les principales difficultés rencontrées par les élèves concernent l’identification et la mise en œuvre d’une intention de communication ; l’efficacité du message (en lien avec l’intention dominante) ; la planification de l’écrit, ce qui génère des difficultés au niveau de la segmentation du texte en paragraphes et, plus largement, au niveau de la progression de l’information développée et de la cohérence textuelle (Ministère de la Communauté française – Service général du Pilotage du système éducatif, 2011).

■ **Des obstacles au changement pédagogique**

Le déploiement du changement pédagogique est une opération complexe ; nos savoirs sur le sujet, modestes. Le succès des réformes pédagogiques ou des innovations à petite échelle (avec effets sur les apprentissages des élèves) semble en tous les cas renforcé par l’adoption d’une « approche professionnelle du changement », qui s’appuie sur des modèles standardisés du travail pédagogique au sein des classes, et par l’adoption d’une « approche procédurale du changement » qui repose sur des outils structurés aux consignes détaillées (objectifs et temps de mise en œuvre précis) (Rowan & Miller, 2007). Ces approches s’accompagnent généralement de la conception d’outils en dehors de l’école. Or aucun dispositif didactique ne peut garantir qu’il produira sur les élèves l’effet attendu en raison d’une double médiation entre l’outil et les visées : l’appropriation-adaptation par l’enseignant, d’une part ; l’appropriation par l’élève en fonction de sa trajectoire personnelle, d’autre part (Dupriez, 2015 ; Biesta, 2007). Selon Dupriez (2015), il ne s’agit pas pour autant d’en conclure qu’il faudrait s’en remettre aux seuls enseignants pour chercher les meilleures réponses aux situations rencontrées ; mais bien de prendre en considération les caractéristiques du travail enseignant lors de l’élaboration et de la mise en œuvre de l’outil et de reconnaître l’importance du jugement professionnel enseignant au cœur de l’agencement des ressources et des opportunités au sein des écoles et des classes. Il rejoint sur ce point Cèbe et Goigoux (2007) qui mettent en évidence la nécessaire analyse préalable de l’activité professionnelle de l’enseignant et des modifications – efforts, renoncements, contradictions, etc. – que l’utilisation des outils peut impliquer dans l’exercice de son métier. Ainsi, pour avoir quelque chance de s’installer durablement, toute innovation didactique devrait rencontrer les critères d’intelligibilité (s’inscrire dans le genre professionnel des enseignants) et d’efficacité (valoir aux professeurs un minimum d’avantages). Si l’on sait que les maîtres enseignent peu la lecture de façon explicite, il semble également que l’enseignement des stratégies de lecture soit dans la zone proximale de développement professionnel de ces derniers, à condition bien sûr qu’ils soient préparés à le faire (Cèbe & Goigoux, 2007) et que les supports matériels exploités rendent de tels usages possibles (Bonnéry, 2015).

2. « Lirécrire pour apprendre », vers des pratiques adaptées aux difficultés générées par les nouveaux supports pédagogiques ?

■ **Les enjeux et le design de la recherche Lirécrire**

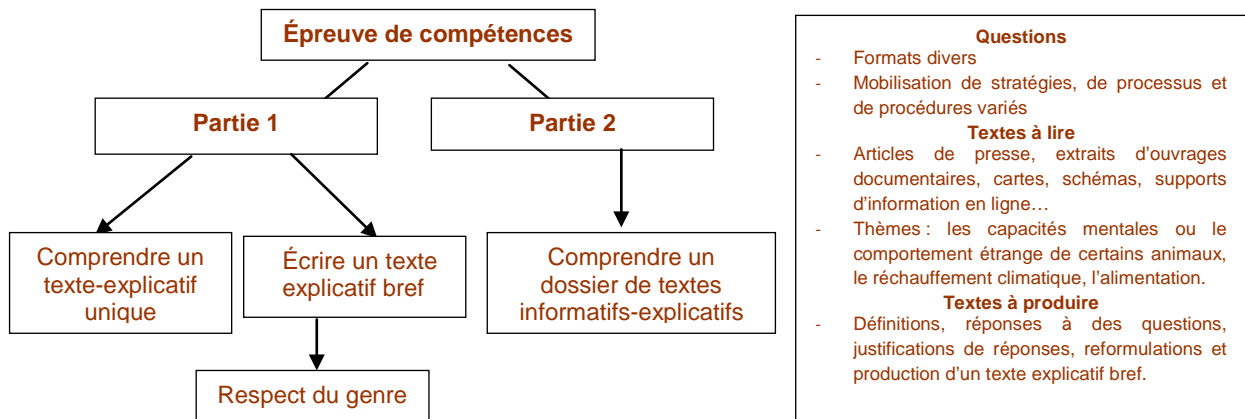
La recherche *Lirécrire* poursuit un double enjeu : mesurer les effets d’un outil didactique sur les apprentissages des élèves et sur les pratiques des enseignants, et déterminer les conditions les plus propices aux changements pédagogiques dans les systèmes éducatifs et au maintien, à long terme, de ces innovations.

Pour atteindre ces objectifs, un échantillon de 86 classes de première secondaire issues de 19 établissements scolaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles d'indices socioéconomiques contrastés a été réparti de manière aléatoire dans trois conditions de travail : le groupe contrôle ; le groupe expérimental « formation » qui reçoit et met en œuvre le programme « Lire pour apprendre » à l'issue d'une formation spécifique et le groupe expérimental « accompagnement » qui, outre l'intervention précédente (outil et formation), est accompagné par les chercheurs tout au long de la première année de la recherche. Afin de renforcer les effets attendus par le dispositif, l'appropriation d'un nouvel outil par les enseignants nécessitant une temporalité plus ou moins longue, deux cohortes d'élèves et une cohorte d'enseignants sont suivies durant deux années scolaires. Pour mesurer les effets de cette intervention et identifier les variables qui peuvent avoir une influence sur ces effets, plusieurs outils de recueil d'informations ont été construits : une épreuve de compétences en lecture et en écriture qui évalue les performances des élèves avant et après l'intervention (pré- et post-tests) ; des questionnaires portant sur le rapport à la lecture/écriture des élèves et des enseignants, sur les pratiques ordinaires d'enseignement, sur la perception de l'école et l'environnement organisationnel et sur le degré d'implémentation du dispositif didactique. Des entretiens individuels, des *focus groups* (technique d'entretien de groupe) et les séances d'accompagnement des équipes enseignantes apportent de l'information qualitative sur l'appropriation du dispositif par les enseignants.

■ **Un niveau de « performance », des dispositions lectorales-scripturales finement décrites**

L'épreuve de compétences³ a été construite en relation avec les instructions officielles et les objectifs du dispositif « Lire pour apprendre ». Elle se compose d'un volet centré sur la lecture d'un texte documentaire unique, d'une production de texte explicatif bref en réponse à une question portant sur ce texte et d'un volet centré sur la compréhension d'un dossier de documents informatifs portant sur un même thème. Le schéma 1 donne un aperçu global de l'épreuve de compétences et de ses composantes.

Schéma 1 - Aperçu global de l'épreuve de compétences



Les premiers résultats issus de l'épreuve de compétences confirment, par les scores moyens peu élevés, l'existence de difficultés dans l'activité de lecture et d'écriture au début du secondaire. En effet, la première cohorte d'élèves issus de l'échantillon de la recherche (N = 1867 élèves) obtient un score moyen de 51,34% en compréhension à la lecture d'un texte documentaire unique et un score moyen de 55,01% face à un dossier de documents.

³ Les consignes, les modalités de passation et les critères de correction sont identiques pour tous les élèves.

En compréhension à la lecture, les figures 1 et 2⁴ permettent de constater une différence importante de scores entre les établissements scolaires, mais plus encore, entre les classes (cf. annexe), signe d'inégalités de niveaux entre les élèves. Ces observations permettent également d'illustrer le caractère contrasté de l'échantillon et le caractère discriminant de l'épreuve de compétences.

Figure 1 - Résultats globaux par établissement à la compréhension d'un texte unique

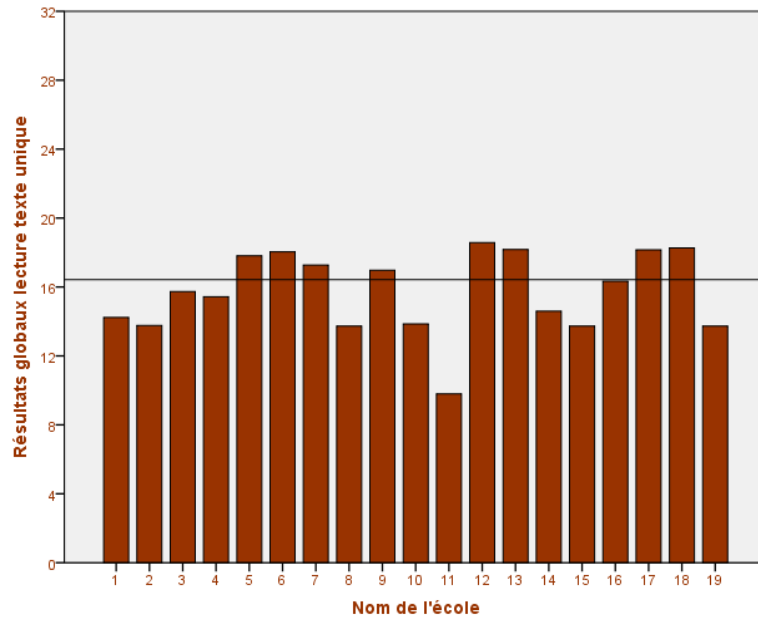
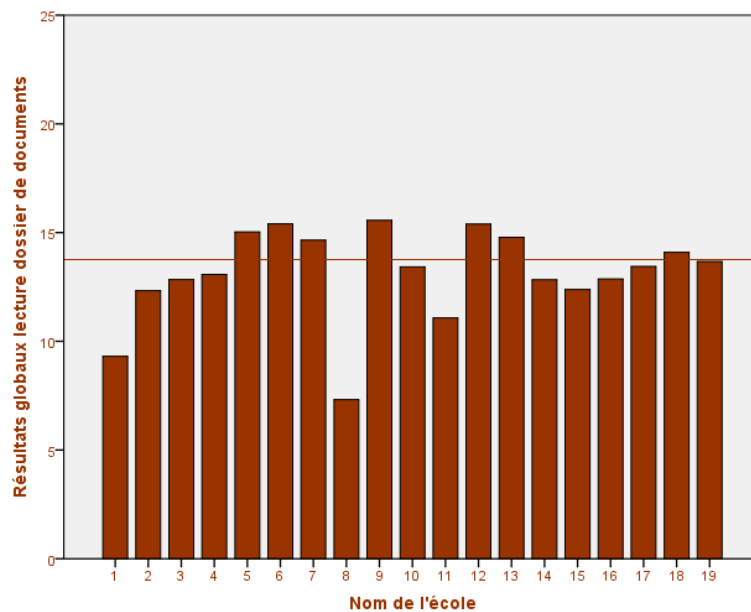


Figure 2 - Résultats globaux par établissement à la compréhension d'un dossier de documents



⁴ Les figures qui suivent montrent les résultats, par école, en compréhension à la lecture. Ces résultats indiquent les moyennes calculées sur la base des réponses de tous les élèves (de l'école/de la classe). Les résultats par école sont représentés dans un graphique en barres. Les barres verticales illustrent la moyenne des résultats obtenus aux exercices portant sur la lecture du texte unique et du dossier de documents. Les numéros indiqués sur l'axe horizontal correspondent à l'établissement scolaire interrogé. L'axe vertical représente l'échelle de mesure de la compétence. Il est à noter que cette échelle varie d'une compétence à l'autre : de 0 à 32 pour la compréhension d'un texte unique ; de 0 à 25 pour la compréhension d'un dossier de documents. La ligne horizontale situe le score moyen de l'ensemble des participants.

■ **Le programme « Lirécrire pour apprendre » en bref**

• *Principes pédagogiques*

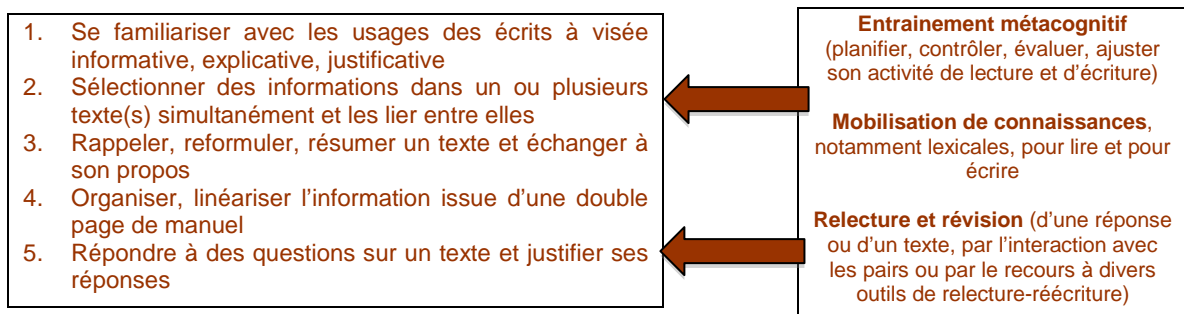
Le programme « Lirécrire pour apprendre » se veut multidimensionnel : il repose sur une conception de l’acte de lire et d’écrire comme processus global et complexe qui mobilise à la fois des composantes culturelles, sociales et cognitives et des compétences techniques (De Croix, 2010). Quatre principes pédagogiques⁵ en constituent les organisateurs :

- faire raisonner les élèves sur leur propre activité par le recours à des tâches centrées sur la métacognition (verbalisation par les élèves de leurs difficultés et des stratégies utilisées pour les surmonter, etc.) ;
- à partir de l’activité des élèves et grâce à l’étayage de l’enseignant dans la tâche (Bucheton, 2014), expliciter les stratégies de lecture (lecture intégrale, sélective, de survol, etc.), les processus de lecture (sélection, mémorisation et liaison des informations, inférence, mobilisation de connaissances antérieures, etc.) et les opérations d’écriture (planification-maturation, textualisation, révision) ;
- s’appuyer sur le collectif d’élèves en proposant une planification adaptée aux besoins des plus faibles lecteurs/scripteurs ;
- développer et soutenir l’engagement des élèves dans la lecture et l’écriture en proposant des tâches signifiantes, ciblées et accessibles à tous, par la mise en place d’une alternance dans les modes de travail.

• *Structure et planification didactique*

« Lirécrire pour apprendre » comporte cinq modules d’apprentissage comme le précise le schéma ci-après.

Schéma 2 - Structure et planification du programme didactique



À la suite du premier module introductif dont le contenu et la démarche sont décrits dans la troisième partie de l’article, le deuxième module entraîne les élèves à circuler dans un ou plusieurs textes simultanément. Les supports invitent les élèves à prendre conscience du caractère hétérogène et composite de certains documents : éclatement des informations, présence de pavés informatifs de genres différents (textes, schémas, légendes, graphiques, illustrations, etc.), registres énonciatifs variés, organisation spatiale nécessitant d’adopter une lecture non linéaire et d’inférer certains éléments, etc. C’est à partir de questions posées par un tiers ou à partir de questions autoformulées que les élèves apprennent à sélectionner les informations pertinentes, à réaliser différents types d’inférences et à pratiquer la multilecture (Nonnon, 2012), c’est-à-dire à circuler dans un dossier de documents, comparer et mettre en réseau les informations prélevées et choisir, utiliser efficacement certaines stratégies de lecture en fonction d’une intention donnée.

⁵ Plusieurs de ces principes sont inspirés des dispositifs conçus par Sylvie Cèbe et Roland Goigoux à propos des textes narratifs (2009, 2012).

Le troisième module se centre sur la production, la révision et la réécriture de textes (Crinon, Marin & Cautela, 2008). Les élèves sont amenés à caractériser différentes formes de résumés empruntés à la sphère sociale ou scolaire (résumés d'articles documentaires, chapeaux d'articles de presse ou notices Wiki) et à en déterminer la fonction. Des entraînements plus ciblés amènent les élèves à reformuler le sens global d'un texte à l'oral, sélectionner les informations essentielles en vue de résumer, analyser les procédures pour traduire ou pour assurer la concision, etc. Le quatrième module s'intéresse à la double page de manuel dans diverses disciplines. Délimiter l'objet de savoir visé, identifier les composantes de la double page, organiser et linéariser l'information, etc. sont autant d'objectifs que vise ce module.

Enfin, le cinquième module fait du questionnaire de lecture un objet d'apprentissage. Il s'agit d'aider les élèves à mieux comprendre les procédures de traitement d'un questionnaire portant sur un ou plusieurs texte(s) informatif(s). À partir d'authentiques questionnaires scolaires sont proposées diverses tâches centrées sur la compréhension de questions, sur l'identification de procédures de résolution et sur la production de justifications. Un entraînement métacognitif et un travail sur le lexique sont en outre menés au sein des différents modules du programme.

3. Observations relatives à la mise en œuvre d'un premier module d'apprentissage : « Se familiariser avec les usages des écrits à visée informative, explicative, justificative »

Dans les pages qui suivent, nous tentons de caractériser l'activité des élèves et le travail des enseignants à l'occasion d'un premier module d'apprentissage du programme. Plus précisément, l'étude compare, d'abord de façon quantitative, les résultats obtenus par 90 élèves à deux questions de l'épreuve de compétences initiale avec les résultats issus de la tâche d'intégration du module 1. L'analyse plus qualitative des productions des élèves (écrits justificatifs) et des verbalisations de huit enseignants issus de cinq établissements différents permet ensuite de mieux comprendre les difficultés auxquelles sont confrontés certains élèves et certains enseignants lorsqu'il s'agit de pratiquer la multilecture au sein d'un dossier de documents ou de l'enseigner.

■ L'entraînement proposé, en quelques mots

Le premier module comporte trois ateliers répartis sur une douzaine de séances. Le premier atelier, « Les textes informatifs et moi », vise la construction et la clarification des représentations de l'écriture (interroger les supports, les outils, les situations, les fonctions sociales de l'écrit à partir d'un corpus constitué notamment de sms, de calligraphies, d'une partition de musique, d'un calicot, de tags, de messages dans le sable, etc.), mais aussi la description par l'élève de ses pratiques et de ses habitudes (déterminer au sein d'une liste quels écrits il pratique et dans quelles situations, rédiger son autoportrait le lecteur-scripteur, etc.). « Textes en pagailles », le deuxième atelier, a pour objectif de classer différents genres de textes selon leur intention dominante, selon leurs lieux, supports et contextes de diffusion et de caractériser les textes à visée informative afin d'être en mesure de les identifier dans un ensemble. Enfin, le troisième atelier, « Des écrits en contexte et bien choisis », comporte deux tâches d'intégration progressives : appairer des écrits et des contextes scolaires (première tâche) ; appairer des documents et des projets de lecture donnés (deuxième tâche).

Décrivons plus avant ces tâches d'intégration, sur lesquelles repose en partie l'analyse qui va suivre. La tâche intitulée « Des écrits en contexte » demande aux élèves d'associer des écrits (non présentés en tant que tels, mais décrits de façon succincte) à des contextes de lecture. Par exemple, le contexte « Julie et Maxime doivent préparer un exposé sur l'habitat au Moyen Âge à Bruxelles. Leur cours d'étude du milieu et leurs connaissances ne suffisent pas » sera associé à la page documentaire issue du magazine « Histoire et géographie », tandis que le contexte « Dans le cadre de la préparation de l'exposé sur l'habitat au Moyen Âge, Julie voudrait comprendre ce que sont les maisons à encorbellements » va devoir être apparié avec la définition du dictionnaire. La seconde tâche d'intégration confronte quant à elle les élèves à un

dossier de documents divers sur le thème des réseaux sociaux et d'Internet (affiche de sensibilisation, page documentaire destinée à de jeunes enfants, article tiré d'une encyclopédie pour les adolescents, statistiques issues d'une étude de spécialistes en psychologie, conseils « pour rester net sur le web », etc.). En sous-groupe, les élèves doivent sélectionner les documents qui leur paraîtraient pertinents s'ils devaient réaliser la tâche scolaire qui leur est confiée. Si, par exemple, le projet remis au groupe consiste à préparer une sensibilisation aux (bons) usages du courriel électronique, des blogs et des forums pour des élèves de 5^e et 6^e primaire d'une école qui a connu quelques débordements, les élèves devront sélectionner les documents qui sont destinés aux jeunes utilisateurs des outils numériques et qui attirent l'attention sur les règles à respecter et leur raison d'être. L'activité des élèves est guidée pas à pas, à l'aide d'un écrit préparatoire relativement cadré et d'étapes de travail clairement établies : analyser et comprendre le projet/la tâche ; éliminer les documents inappropriés ; choisir trois documents utiles pour réaliser la tâche et justifier son choix. Le lecteur aura aisément perçu, par la description qui précède, que la première tâche est de nature plus fermée et plus cadrée que la seconde – certains documents étant susceptibles d'être sélectionnés dans le cadre de plusieurs projets différents.

Le module se clôt par un moment de « retour réflexif » qui invite l'élève, dans l'interaction avec ses pairs et avec l'enseignant, à lister les activités réalisées et leurs objectifs, à dresser l'inventaire des notions mobilisées pour les réaliser, à pointer d'éventuelles difficultés (et, en regard, des procédures qui peuvent aider à les dépasser).

■ **Présentation et analyse des données**

Les données sur lesquelles reposent les premiers éléments d'analyse des réactions et effets engendrés par le module 1 proviennent de deux tâches similaires, l'une issue de l'épreuve de compétences initiale, en amont de la mise en œuvre du dispositif ; l'autre, de la première des deux tâches finales du module 1. Ces deux épreuves ont pour objectif commun d'analyser la capacité des élèves à sélectionner des documents en fonction de projets scolaires donnés.

Dans le cadre de l'épreuve de compétences initiale, les consignes des questions 2 et 3 se formulaient de la manière suivante :

- *question 2 : « Examine tous les documents du dossier. Parmi les cinq documents, lequel choisirais-tu pour illustrer ton exposé oral sur une catastrophe naturelle ? Indique **le numéro du document** que tu choisirais. **Justifie** ensuite ta réponse avec tes propres mots. »*
- *question 3 : « Quel document montre à la fois les conséquences du réchauffement climatique à travers le monde, l'émission de CO₂ par les différents pays et l'engagement des pays dans le protocole de Kyoto ? Indique **le numéro du document**. »*

Le premier constat qui ressort de l'analyse des résultats relatifs à ces deux consignes concerne la présence d'une différence importante entre le taux de réussite de la question 2 et celui de la question 3. En effet, malgré la nécessité de justifier sa réponse, 50% des élèves réussissent la question 2 alors que seuls 20% des élèves réussissent la question 3. Cette différence pourrait s'expliquer notamment par le caractère complexe de cet item, qui demande à l'élève de trouver un document qui remplit trois conditions particulières (les sous-thématiques abordées).

Si l'on considère globalement les résultats obtenus aux deux items, seuls 10% des élèves arrivent à sélectionner « systématiquement » le bon document pour un projet donné. Ce taux de réussite n'est pas étonnant et correspond aux résultats obtenus sur l'ensemble de la cohorte d'élèves participant à la recherche : 47% des élèves réussissent à la question 2 et 18,62% réussissent à la question 3. Ces résultats témoignent donc de la présence d'une marge de progression importante pour tous les élèves.

L'analyse plus qualitative des justifications des réponses à la question 2 permet d'affiner le diagnostic sur les difficultés. Les élèves devaient trouver un document permettant d'illustrer un exposé oral et justifier leur réponse. Parmi les documents présents dans le dossier, la photo de

presse était à privilégier car elle permettait d'illustrer l'exposé oral, par exemple grâce à un panneau de présentation, et qu'aucun autre document ne semblait adéquat à un tel projet. Les élèves qui ont proposé des justifications conjointes telles que : « *il y a des photos* », « *ce document montre qu'à cause du réchauffement climatique, des centaines de personnes doivent s'abriter dans des circonstances atroces* » ont adéquatement mis en évidence le caractère illustratif de la photo de presse et expliqué les conséquences des catastrophes naturelles. D'autres ont proposé des justifications telles que « *j'ai appris des choses sur le réchauffement climatique en le lisant* », « *ils ont tout à fait raison, et donc je choisis ce document* » qui témoignent d'un déficit dans l'identification de la situation de communication impliquée par la consigne ou dans la confrontation de la réponse à la consigne afin d'en éprouver la pertinence. Certains élèves éprouvent en outre des difficultés à se détacher de l'opinion personnelle et à s'appuyer sur des éléments explicites des documents pour formuler une justification : « *c'est ce qui arrive dans la vie, et c'est triste pour les personnes de perdre tout* », « *ça c'est un truc que tout le monde devrait appliquer* », « *il y a beaucoup d'ouragans et je voudrais lutter contre ça* ». Enfin, d'autres difficultés relatives à la production même de l'écrit justificatif (formulation, cohérence, complétude) peuvent être observées : « *c'est plus mieux, j'ai compris ce qu'ils disaient* », « *c'est le document le plus complet* » (sans développement de l'argument).

À l'issue du premier module d'apprentissage, la première tâche d'intégration donne, sur le plan quantitatif, des résultats très légèrement positifs. La moitié des 90 élèves dont les copies ont pu être récupérées réussit la tâche. La comparaison avant/après montre que 33 élèves sur les 65 qui ont décliné leur identité réussissent l'épreuve : parmi ces derniers, 14 sont en progression et 18 maintiennent de bons résultats. Au sein du groupe des élèves qui progressent, on peut noter trois cas particulièrement remarquables d'élèves qui avaient échoué aux deux items de l'épreuve de compétences initiale et qui obtiennent à présent un score excellent. Certes, on ne peut qualifier de façon fiable le niveau de compétence d'un élève à partir de deux tâches ciblées et isolées, tant les modes de faire des élèves « varient en fonction des textes et des contextes, des thématiques et des formats de tâches » (Bonnéry, 2015, p.171). La maîtrise de la compétence sondée gagne en effet à être vérifiée à plusieurs reprises et à partir de plusieurs données croisées (De Croix, 2010). Pourtant, il importe de souligner que la légère élévation des performances évoquée est observée dans une tâche *a priori* plus complexe que celles présentes dans l'épreuve initiale. Le nombre de documents et de contextes à prendre en compte et à analyser – même de façon globale – est en effet sensiblement accru. Bien que les documents ne soient pas présentés de façon authentique – ce qui ôte la contrainte de manipulation simultanée de nombreux documents –, la description succincte qui en est faite mobilise bien davantage les connaissances antérieures des élèves relatives tant aux genres (dont les élèves doivent avoir une représentation mentale préalable) qu'au lexique (qui peut empêcher de visualiser des types de documents pourtant connus des élèves). Les résultats du premier post-test en fin d'année scolaire (mais aussi du second, un an après l'expérimentation du dispositif) nous permettront de mesurer de façon plus fine et plus fiable, avec une temporalité plus longue, l'évolution de la capacité des élèves à choisir, au sein d'un corpus, un document qui paraît adéquat à telle situation de communication ou à tel projet scolaire, à partir de tâches tout à fait équivalentes.

Du côté des enseignants, il est intéressant de souligner le choix massif en faveur de la tâche d'intégration la plus fermée – avec réponses convergentes (associer des descriptifs d'écrits et des contextes scolaires) – et l'évitement de la tâche d'intégration la plus ouverte – centrée davantage sur le processus que sur le produit de la réflexion, avec réponses potentiellement divergentes (identifier dans un corpus thématique des documents adéquats à des projets de lecture donnés) –, tâche que seuls quelques rares enseignants ont réalisée. Questionnés à ce propos, les enseignants mettent en évidence certaines pratiques habituelles de classe, mais également certaines difficultés liées aux changements pédagogiques attendus par le programme : ainsi en va-t-il d'une enseignante qui précise « *pourtant l'activité me semblait intéressante, mais vu le temps limité, il a fallu faire des choix. J'ai donc décidé de supprimer cette activité avec laquelle, moi-même, je n'étais pas à l'aise* ». En effet, l'activité choisie leur est apparue plus « scolaire » : elle revêtait un caractère individuel et ne nécessitait ni l'accompagnement de l'enseignant dans la compréhension ou la réalisation des consignes, ni la manipulation longue de documents authentiques. Elle se prêtait en outre plus aisément à une

évaluation : la plupart des enseignants ont d'ailleurs fait le choix de noter cette activité alors que le guide méthodologique du programme invite à la considérer plutôt comme une tâche à visée formative. En termes de correction, il est certain que la tâche privilégiée requiert des réponses claires et uniques, alors que la mise en commun de l'activité massivement écartée se centre davantage sur la justification et sur la procédure pour mener à bien l'activité que sur la réponse proprement dite. Les verbalisations des enseignants placés dans la condition expérimentale « accompagnement » mettent ainsi en évidence un manque dans le guidage pédagogique : les notes méthodologiques qui concernent l'activité écartée se révèlent en effet peu développées et peu explicites ; elles ne constituent dès lors pas le « tremplin » dont les enseignants ont sans doute besoin pour prendre le risque d'une activité à dimension métacognitive, *a priori* plus ouverte et moins contrôlable, plus complexe aussi en termes de gestion du groupe. Notons au passage que cette activité n'a pas fait l'objet d'une expérimentation avec les enseignants lors de la formation. Les enseignants expriment en outre des difficultés liées à la gestion de l'écart entre leurs pratiques habituelles et les nouvelles pratiques préconisées par le programme (« *J'ai peut-être mal géré...* ») ou à l'absence, dans le cadre du seul premier module d'apprentissage, d'entraînements répétés sur des tâches tout à fait similaires (« *Je pense qu'ils se débrouilleraient mieux face à un deuxième exercice du même type* », « *Les élèves manquaient d'entraînement...* », « *L'exercice était intéressant mais gagnerait à être exercé à nouveau* »).

Les propos des enseignants éclairent par ailleurs les difficultés rencontrées par de nombreux élèves lors de la tâche d'intégration. Certaines propositions ont occasionné des obstacles d'ordre lexical que les enseignants mettent en lumière lorsqu'ils parlent des « [...] *difficultés à comprendre le vocabulaire (entrée du dictionnaire, encorbellement...)* ». Les professeurs pointent également une difficulté inhérente à la demande de justification (« *Les élèves avaient des difficultés à expliquer comment ils avaient procédé* ») et à la nécessité de prélever et de croiser simultanément plusieurs indices, au sein des contextes et des documents à apparier (« *Mes élèves avaient des difficultés à repérer les indices autres que les noms de cours* »).

Éléments de conclusion

« À suivre », telle est la seule conclusion possible pour clore le présent article. L'expérimentation est en cours dans les écoles et les résultats du premier post-test soumis aux 89 classes ne seront disponibles que dans quelques mois.

En guise de synthèse toutefois, opérons un bref retour sur les questions initiales qui nous ont mises en mouvement. À la question de savoir si les élèves peuvent progresser dans leur capacité à naviguer au sein d'un dossier de documents pour prélever des informations ou sélectionner un texte, nous répondrons que les données traitées dans le cadre de cette contribution invitent prudemment à le penser. Les 90 élèves qui constituent l'échantillon restreint de cette étude semblent progresser légèrement à l'issue d'un module d'apprentissage qui les conduit à manipuler, seuls et en groupe, de nombreux documents composites, relevant de genres variés. Parmi les leviers qui semblent être bénéfiques, nous espérons mettre en évidence la confrontation à des documents et à des tâches attractifs mais (délibérément) complexes ; l'explicitation, dans une visée métacognitive, des processus, stratégies et démarches à partir de l'activité propre ; l'entraînement à l'occasion de tâches plus simples et plus ciblées (qui isolent certains apprentissages) – sans doute encore trop peu nombreuses à ce stade – et le guidage de l'activité pas-à-pas (écrit de travail, planification explicite de la tâche...). Les analyses ultérieures s'emploieront à préciser les résultats selon diverses variables non considérées dans le cadre de cette première étude, telles que l'indice socioéconomique des établissements, les caractéristiques structurelles des écoles et des classes, etc.

Quant à savoir si les enseignants sont susceptibles d'enseigner l'objet précité en s'appropriant un dispositif didactique supposé les y aider, nos observations nous conduisent à poser le constat d'une (légitime) activité de transformation de l'outil perceptible dès les premiers balbutiements. Les préoccupations des huit enseignants suivis à l'égard des contraintes temporelles fortes et de

l'évaluation (obtenir des points à noter au bulletin), de la gestion de groupe (qui les éloigne parfois d'activités collectives, même quand celles-ci sont bien balisées), de la « bonne réponse » (qui évince souvent la réflexion sur les possibles argumentés et sur les démarches mises en œuvre par les élèves) les conduisent à privilégier, quand ils le peuvent, les tâches qui revêtent un caractère fermé. L'adoption de nouvelles façons de faire est conditionnée par la conscience – qui ne se gagne que petit à petit – des apprentissages requis pour réaliser certaines tâches scolaires dont les nouveaux supports pédagogiques regorgent. L'accompagnement prodigué aux enseignants sur une temporalité longue semble bel et bien incontournable pour susciter l'adhésion aux principes didactiques visés. Du reste, les données collectées auprès des enseignants au fil des deux années d'expérimentation de l'outil déboucheront sur l'évaluation critique et sur l'ajustement de ce dernier, ce qui devrait également favoriser l'appropriation ultérieure des propositions didactiques conçues dans le cadre du projet *Lirécrire*.

Bibliographie

BAUTIER E. & GOIGOUX R. (2004), « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue Française de Pédagogie*, n°148, p.89-100.

BAUTIER E. & RAYOU P. (2009), *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, Paris, Presses Universitaires de France.

BAUTIER E. & ROCHEX J.-Y. (1998), *L'expérience scolaire des « nouveaux lycéens ». Démocratisation ou massification ?*, Paris, Armand Colin.

BIESTA G. (2007), « Why 'what works' won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research », *Educational Theory*, n°57(1), p.1-22.

BLONDIN Chr., DEMONTY I., CREPIN Fr., BAYE A. & LAFONTAINE D. (2014), « Les élèves de 15 ans face aux ordinateurs dans le cadre du PISA 2012 en Fédération Wallonie-Bruxelles. Résultats en résolution de problèmes, culture mathématique et lecture sur ordinateur », *Les Cahiers des Sciences de l'Éducation*, n°35, Service d'analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement, Université de Liège.

BONNERY S. (2015), *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*, Paris, La Dispute.

BUCHETON D. (2014), *Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*, Paris, Retz.

CEBE S. & GOIGOUX R. (2007), « Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes », *Repères*, n°35, p.185-208.

CEBE S. & GOIGOUX R. (2009), *Lector & Lectrix. Apprendre à comprendre les textes narratifs*, Paris, Retz.

CEBE S., GOIGOUX R., PEREZ-BACQUE M. & RAGUIDEAU Ch. (2012), *Lector & Lectrix. Apprendre à comprendre les textes narratifs. Collège*, Paris, Retz.

CRINON J. (2011), « Les pratiques langagières dans la classe et la coconstruction des difficultés scolaires », *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, J.-Y. Rochex & J. Crinon (dir.), Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p.57-76.

CRINON J., MARIN B. & CAUTELA A. (2008), « Comprendre la révision collaborative : élaborer ou utiliser des critiques », *Congrès Mondial de Linguistique Française*, J. Durand, B. Habert & B. Laks (éd.), <http://www.linguistiquefrancaise.org/articles/cmlf/pdf/2008/01/cmlf08095.pdf>.

DE CROIX S. (2010), *Comprendre et accompagner les élèves en difficulté de lecture au début du secondaire. Une recherche-action en didactique de la lecture littéraire*, Thèse de Doctorat soutenue le 8 février 2010 à Louvain-la-Neuve, Faculté de Philosophie, Arts et Lettres, CRIPEDIS-CEDILL.

DUPRIEZ V. (2015), *Peut-on réformer l'école ? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique*, Bruxelles, De Boeck.

GROSSMANN Fr. (2003), « Comment faciliter, développer et évaluer la compréhension des textes aux différentes étapes de la scolarité primaire ? », document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003, <http://lettres.scola.ac-paris.fr/pdf>.

LAFONTAINE D. (2014), « À petits pas dans la bonne direction », *Traces de changements*, n°215, p.4-6.

LAFONTAINE D. & BAYE A. (2014), « De 2000 à 2012 : les élèves de 15 ans ont progressé en lecture », *Caractères*, n°47, p.7-16.

MARIN B., CRINON J., LEGROS D. & AVEL P. (2007), « Lire un texte documentaire scientifique : quels obstacles, quelles aides à la compréhension ? », *Revue française de pédagogie*, n°160, p.119-131.

MINISTERE DE LA COMMUNAUTE FRANÇAISE – SERVICE GENERAL DU PILOTAGE DU SYSTEME EDUCATIF (2011), *Évaluation externe non certificative. Lecture et production d'écrit. 2^e année de l'enseignement secondaire. Résultats et commentaires*, Bruxelles, A.G.E.R.S.

NONNON E. (2012), « Dimension épistémique de la lecture et construction de connaissances à partir de l'écrit : enjeux, obstacles, apprentissages », *Repères*, n°45, p.7-37.

REMOND M. (2007), « Que nous apprend PIRLS sur la compréhension des élèves français de 10 ans ? », *Repères*, n°35, p.53-72.

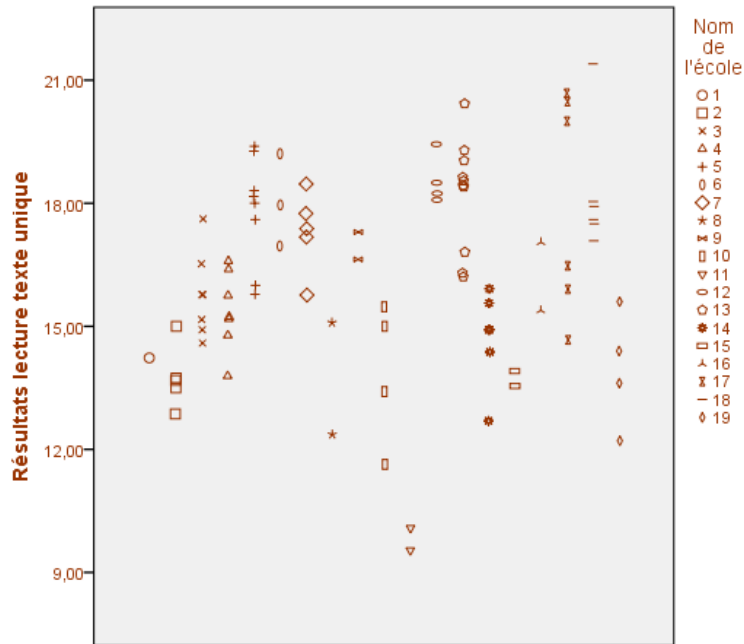
ROWAN B. & MILLER R.J. (2007), « Organizational strategies for promoting instructional change : implementation dynamics in schools working with comprehensive school reform provider », *American Educational Research Journal*, n°44 (2), p.252-297.

SERVICE D'ETUDES DU SEGEC (2011), *Résultats PISA 2009 – Note de synthèse*, Bruxelles, Ségec. http://enseignement.catholique.be/segec/fileadmin/DocsFede/Etude/Resultats_PISA_2009.pdf.

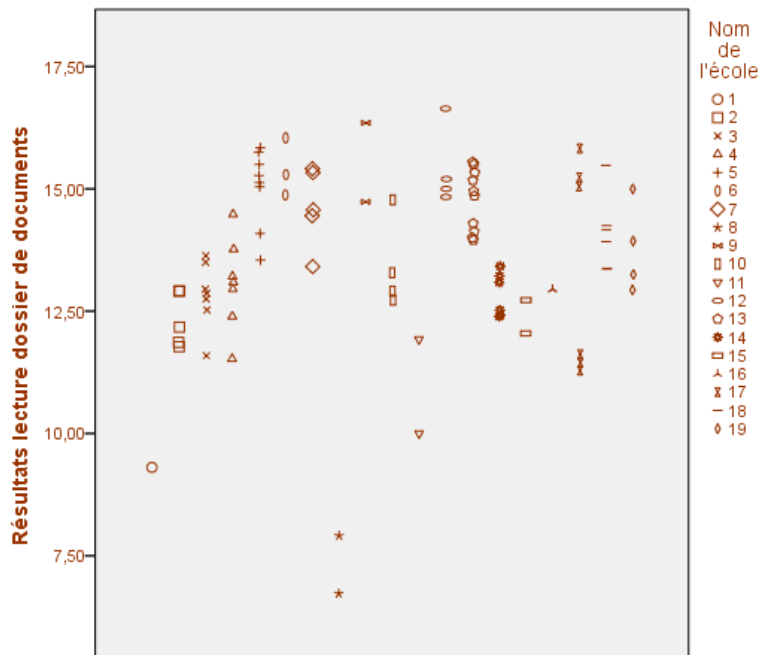
Annexe

Résultats globaux par classe⁶

Résultats globaux par classe à la compréhension d'un texte unique



Résultats globaux par classe à la compréhension d'un dossier de documents



⁶ Ces figures montrent les résultats, par classe, en compréhension à la lecture. Ces résultats indiquent les moyennes calculées sur la base des réponses de tous les élèves (de l'école/de la classe) et sont illustrés par une figure géométrique correspondant au numéro de l'établissement déterminé. Il est ainsi possible de situer les classes de chaque établissement les unes par rapport aux autres et par rapport à l'ensemble des classes participant à l'épreuve initiale. Les résultats représentent la moyenne de la classe. Chaque figure géométrique correspond à une classe et l'axe vertical, à l'échelle de mesure de la compétence.

Risques d'inégalités liés à certaines caractéristiques des manuels contemporains de langues modernes en Belgique francophone

Germain Simons, Daniel Delbrassine & Florence Van Hoof¹

Résumé

Le manuel est un des supports essentiels du cours de langues en Belgique francophone, du moins aux niveaux élémentaire et intermédiaire. Les manuels contemporains se caractérisent par l'adoption de l'approche communicative articulée autour des quatre macro-compétences langagières. Certains manuels, plus récents, adoptent l'approche actionnelle recommandée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) qui est basée, entre autres, sur la réalisation de tâches. Si ces manuels possèdent de nombreuses qualités, dont la richesse des inputs langagiers et la variété des activités, ils présentent aussi certaines caractéristiques qui peuvent conduire à des inégalités dans l'apprentissage. Dans cet article, trois manuels (allemand, anglais, espagnol) sont examinés à l'aune de cette problématique des risques d'inégalités. Les premiers éléments d'analyse permettent d'isoler des caractéristiques communes à ces trois manuels contemporains : la langue de rédaction, la longueur et la densité des unités, leur nature composite et fragmentée, l'approche inductive et « spiralaire » de la présentation des nouvelles structures grammaticales, le manque fréquent d'exercices d'application ouverts précédant la tâche finale, quand cette dernière existe. L'enseignant peut réduire les risques d'inégalités d'apprentissage liés à certaines caractéristiques de ces manuels contemporains par l'usage qu'il en fait, en classe, avec ses élèves. Cette démarche présuppose que l'enseignant ait conscience des faiblesses de ces supports et des dérives qu'ils peuvent engendrer.

L'analyse que nous proposons dans cet article s'inscrit dans un vaste programme de recherche que nous avons mis en chantier en avril 2014 et qui comporte quatre grands volets : 1) la collecte de données déclaratives sur l'utilisation des manuels de langue chez des professeurs expérimentés, des étudiants en formation initiale d'enseignant et des élèves du secondaire ; 2) la mise au point d'une grille d'analyse des manuels scolaires comportant certains critères relatifs à la problématique de l'équité ; 3) l'analyse d'une unité d'un manuel contemporain d'allemand, d'anglais et d'espagnol avec une focale sur les risques d'inégalités ; 4) l'observation des pratiques des enseignants en matière d'utilisation de manuels. Le présent article se focalise exclusivement sur les points 2 et 3.

1. Cadrage théorique et contextualisation

■ Évolution des méthodes d'enseignement des langues

En Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), la méthodologie préconisée à ce jour (septembre 2015) dans les prescrits légaux, datant du début des années 2000², est encore essentiellement marquée par l'approche communicative. Cependant, depuis quelques années, différents documents mettent davantage l'accent sur la notion de *tâches* et de *familles de tâches*³, ce qui peut être interprété comme un passage progressif de l'approche communicative à l'approche actionnelle.

¹ Germain Simons, professeur ; Daniel Delbrassine, maître de conférences et assistant ; Florence Van Hoof, assistante de formation - Service de didactique des langues et littératures modernes, Université de Liège.

² En FWB, une réforme des référentiels de compétences et des programmes est en préparation à l'heure où nous rédigeons la version finale de cet article.

³ Notamment les outils d'évaluation proposés sur la plateforme enseignement.be

Les manuels que nous avons ciblés s'inscrivent plutôt dans l'approche communicative, même si celui d'espagnol adopte davantage l'approche actionnelle par la présence systématique de tâches (rubrique « *tareas* ») à réaliser au terme des séquences.

Relevons que l'histoire des méthodes d'enseignement (Germain, 1993 ; Puren, 1988) démontre que les auteurs de manuels récupèrent aussi des techniques, procédés, approches didactiques issus de méthodes antérieures. Par exemple, certains exercices de *drills*, typiques de la méthode audiovisuelle, restent assez présents dans l'approche communicative et les exercices de simulation, tels que les jeux de rôles, typiques de l'approche communicative, sont encore présents dans l'approche actionnelle. Cette démarche qu'on pourrait, *a priori*, rapprocher du courant *éclectique* (Puren, 1994), n'est sans doute pas non plus étrangère au marché de l'édition car il s'agit de rencontrer, le plus massivement possible, à un moment T, des enseignants d'âges, de cultures et de courants didactiques différents.

Une autre caractéristique de l'évolution des manuels de langue est liée à l'internationalisation de leur marché et au développement de « produits » complémentaires : au traditionnel livre de l'élève et du maître/de l'enseignant, viennent en effet s'ajouter le livre d'exercices, parfois un livre d'accompagnement (glossaire), des CD, des vidéos/DVD, des sites internet. Cette prolifération d'outils didactiques à destination des enseignants correspond sans doute à une évolution didactique, mais est aussi liée au développement économique du marché scolaire. Enfin, depuis l'approche communicative, les manuels de langue se distinguent par une certaine *densité* des informations présentées, voire par un *éclatement* de celles-ci (Bautier, Crinon, Delarue-Breton & Marin, 2012) ; ces deux caractéristiques sont d'abord liées aux objectifs de l'approche communicative (traitement des quatre compétences), mais aussi à des impératifs économiques (un maximum d'informations sur un nombre limité de pages).

■ **Manuels contemporains et risques d'inégalités**

Précisons d'emblée que le manuel est d'abord une source possible d'*équité*⁴. En effet, il représente un support qui, théoriquement du moins, doit permettre à l'élève de conserver une trace de l'enseignement-apprentissage, une source fiable sur le plan scientifique, identique pour tous les élèves, et consultable par leurs parents. En ce sens, le manuel est un intermédiaire, un support de liaison entre l'école et le domicile qui n'a pas toujours existé. Par ailleurs, cet outil de référence devrait également permettre de *renforcer* les acquis (exercices supplémentaires figurant dans le livre de l'élève ou dans le livre d'exercices), voire de les *dépasser* (tâches proposées dans le manuel, non abordées en classe).

Cependant, trois bémols importants doivent être apportés. Le premier est lié au fait que tous les enseignants n'utilisent pas un manuel. Le deuxième concerne la gratuité de ce support. En effet, nous constatons que dans nombre d'écoles de la FWB, la gratuité des manuels est toute relative, car même si celui de l'élève est majoritairement fourni par « le prêt des livres », il n'est pas rare que les élèves doivent quand même acheter un ouvrage d'accompagnement, comme le livre d'exercices, par exemple, ou le glossaire du manuel de l'élève. Le troisième bémol est lié aux caractéristiques des manuels contemporains. Selon les choix qui ont été posés par les auteurs et éditeurs (voir point 4), le manuel peut être plus ou moins *accessible* aux élèves et à leurs parents (utilisation du support à domicile), mais aussi aux professeurs (utilisation du manuel en classe).

Notre hypothèse est donc que certaines caractéristiques des manuels contemporains de langue présentent des risques d'inégalités, à différents niveaux. Ces risques peuvent être accentués ou, au contraire, limités par *l'usage* qui en est fait par le professeur en classe. À ce sujet, précisons que cette recherche d'équité ne dépend pas (que) du bon vouloir de l'enseignant et/ou de son orientation politique ou philosophique, mais bien d'une *obligation* légale en FWB, figurant explicitement dans l'article 6 du Décret *Missions* (Communauté française, 1997) ainsi que dans le « Serment de Socrate »⁵ que les enseignants prêtent à l'entrée de la profession et qui traduit

⁴ Dans cette contribution, nous utilisons les termes *équité* et *égalité* comme synonymes, que nous opposons à *inégalité*.

⁵ Serment de Socrate : « Je m'engage à mettre toutes mes forces et toute ma compétence au service de l'éducation de chacun des élèves qui me sera confié ».

« [...] la volonté d'amener les nouveaux diplômés à s'engager [...] à promouvoir l'égalité de la réussite scolaire de tous les futurs élèves » (Ministère de la Communauté française, 2001, p.3).

2. Démarche méthodologique

■ *Public cible et outil d'analyse*

• *Public cible*

Le public que nous avons présent à l'esprit dans cette contribution est double : les étudiants en formation initiale et les enseignants novices. Si nous nous focalisons principalement sur ce double public, c'est pour deux raisons principales. Premièrement, c'est un public que nous connaissons particulièrement bien puisque la formation initiale représente le cœur de notre métier depuis plus de vingt-cinq ans et que nous entretenons des liens étroits avec nombre d'enseignants novices que nous avons formés. Deuxièmement, on sait que l'étape de « survie » qui caractérise les premiers pas dans la profession et qui influence considérablement le reste de la carrière (Huberman, 1989), peut se traduire par une utilisation relativement servile de certains supports, dont les manuels.

• *Outil d'analyse*

Pour mener à bien notre recherche sur l'analyse des manuels à la lumière des risques d'inégalités, nous avons conçu un outil qui se présente sous la forme d'une grille d'analyse⁶. L'objectif général de cet outil est de fournir une série de critères susceptibles d'aider nos étudiants, futurs enseignants, à porter un jugement critique sur les manuels. Dans le domaine de l'enseignement des langues, il y a en effet pléthore de collections sur le marché, ce qui s'explique aussi par le fait que ces manuels, rédigés dans la langue étrangère, ciblent quasiment le monde entier (voir Évolution des méthodes). Pour un étudiant en formation et pour un enseignant novice, disposer d'un outil d'analyse est donc indispensable.

Parmi les grilles existantes que nous avons consultées (Gérard & Roegiers, 2009 ; CAF, nd), très peu incluent des critères permettant de déceler, du moins directement, des risques d'inégalités liés, par exemple, aux objectifs, à la structure, à la présentation des savoirs, à la nature des exercices proposés par les auteurs du manuel, etc. Nous avons donc intégré ces items en nous inspirant de la littérature scientifique dans ce domaine spécifique (Bautier, 2006 ; Bautier, Crinon, Delarue-Breton & Marin, 2012 ; Bautier & Goigoux, 2004 ; Delarue-Breton, 2011) qui révèlent que certains supports contemporains, dont les manuels, se caractérisent, entre autres, par leur forte densité en information, par leur nature fragmentée, composite et plurisémiotisée, et, ne sont, de ce fait, pas directement accessibles à *tous* les élèves, *a fortiori* quand ils sont utilisés à domicile.

■ *Corpus et méthodologie de recherche*

Notre analyse s'est concentrée sur trois manuels de langue différents. Le choix de ceux-ci a été opéré en fonction de la fréquence d'emploi de ces manuels par nos étudiants en stage. En d'autres termes, il s'agit d'ouvrages qui sont très fréquemment utilisés par les maitres de stage⁷ dans leurs classes. Le choix des langues s'est porté sur l'allemand, l'anglais et l'espagnol car il s'agit de trois des cinq langues ciblées par notre formation et qui touchent un très large public au niveau européen.

⁶ Cette grille est disponible sur le site du Centre interfacultaire de formation des enseignants (Cifen) de l'ULg, à la page suivante : http://www.ulg.ac.be/cms/c_3317645/fr/service-de-didactique-des-langues-modernes.

⁷ Les 150 « maitres de stages » avec lesquels nous travaillons sont des enseignants expérimentés qui acceptent d'accueillir les étudiants dans leurs classes dans le cadre de la formation initiale et qui assurent la tutelle pédagogique de ceux-ci.

Tableau 1 - Manuels ciblés par l'analyse

Langue	Manuel	Auteurs	Maison d'édition	Année	Niveau	Unité
Allemand	<i>Geni@l. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche</i>	H. Funk, M. Koenig, U. Köithan & Th. Scherling	Langen- scheidt	2003	A2	1 « Freund- schaft »
Anglais	<i>New Headway English Course</i>	L. & J. Soars	Oxford University Press	1998	Inter- mediate	3 « Telling Tales »
Espagnol	<i>Gente 1 Nueva Edición</i>	E. Martín Peris & N. Sans Baulenas	Difusión	2004	A1-A2	10 « Gente en casa »

Dans le cas de cette recherche, nous nous sommes d'abord focalisés sur le manuel de *l'élève* et, dans ce manuel, sur *une unité* en particulier. Le choix de ces unités a été fait en fonction de la connaissance de celles-ci par les chercheurs. Dans le cas de l'anglais et de l'espagnol, ces unités sont utilisées comme supports d'analyse dans la formation initiale ; dans le cas de l'allemand, cette unité a été enseignée par un des trois auteurs, qui est aussi enseignante d'allemand dans le secondaire. Les niveaux d'apprentissage ciblés sont ceux auxquels s'adressent nos étudiants, en l'occurrence, le secondaire supérieur (lycée).

Chacun des trois chercheurs a d'abord analysé seul l'unité qu'il avait choisie en utilisant la grille conçue collégalement. Ensuite, chaque chercheur a procédé, indépendamment, à l'analyse des deux autres unités. Enfin, plusieurs réunions de mise en commun ont eu lieu entre les trois chercheurs afin d'isoler les points communs dans l'analyse croisée de ces trois unités. Dans un second temps, l'analyse s'est portée sur les *compléments* du manuel de l'élève, le livre du maître et le livre d'exercices. Cette extension du champ de la recherche n'a rien apporté de plus, sinon qu'elle a permis de confirmer les options méthodologiques des manuels de l'élève. Le point suivant retrace les lignes de force qui se dégagent de cette analyse croisée. Seuls les éléments qui ont fait l'objet d'une adhésion de la part des trois chercheurs ont été conservés.

3. Premiers éléments d'analyse

L'analyse que nous présentons ci-après ne doit pas être perçue comme une critique *globale* des manuels étudiés. L'angle que nous avons choisi est *particulier* : les risques d'inégalités engendrés par les options prises par les auteurs et les éditeurs de ces manuels. Les principales qualités de ces manuels contemporains sont la richesse de l'input langagier, la variété des activités conçues pour exercer chacune des compétences, une perspective fonctionnelle de la langue, et, du moins pour le manuel d'espagnol, une approche actionnelle basée sur le concept de tâche.

■ Langue de rédaction

Les trois manuels sont rédigés exclusivement en langue étrangère⁸. Ceci correspond à la fois à la volonté des auteurs et éditeurs de fournir un « bain de langue » maximal aux élèves, mais

⁸ Nombre de manuels de langues étrangères publiés en France et disponibles en Belgique sont en partie rédigés en français (consignes, explications grammaticales, etc.). Cela étant, ces manuels ont, pour diverses raisons, moins pénétré le marché scolaire belge.

sans doute aussi à un impératif économique qui est de toucher le plus grand nombre possible d'utilisateurs/d'acheteurs.

Cette présentation monolingue des savoirs enseignés peut poser problème aux élèves lorsqu'ils utilisent le manuel à domicile, ce qui engendre un premier risque d'inégalités. Que penser en effet de la réaction d'un débutant devant la règle énoncée dans le *Consultorio gramatical de Gente* (p.148) : « *Para matizar el momento exacto en que algo sucede o ha sucedido se usan las perífrasis ESTAR a punto de + Infinitivo (para expresar un futuro muy inmediato) y ACABAR de + Infinitivo (para expresar un pasado muy cercano)* »⁹ ? On se dira que les deux exemples mentionnés par-dessous la règle ainsi énoncée sont bienvenus... mais peut-être pas suffisants. À l'inverse, les auteurs du manuel d'allemand ont parfois voulu trop simplifier (la langue utilisée dans) les consignes, ce qui laisse l'élève perplexe lorsqu'il lit dans *Geni@l* (p.11) : « *Berichten : was hat er gesagt ?*¹⁰ ». Rien ne précise ce que l'élève doit concrètement faire dans cet « exercice » (noter des mots-clés, faire une synthèse ?). En outre, en raison de sa formulation dans la langue étrangère et de son manque de précision, cette consigne fait obstacle à l'aide parentale, à moins que les proches ne maîtrisent la langue étrangère et ne soient capables de décoder les attendus qui se cachent derrière cette instruction.

D'autre part, en ne recourant pas à la langue maternelle des élèves, les auteurs se privent de l'apport de l'analyse *contrastive* des deux langues (langue étrangère/langue maternelle), qui peut pourtant être très utile dans l'explication d'un point de grammaire. Un travail de fin d'études de maîtrise (Bastin, 2012), consacré à une comparaison de manuels d'espagnol édités en France avec d'autres édités en Espagne, met en lumière tout l'apport de la grammaire contrastive dans le traitement des difficultés entre deux langues du même groupe. Une telle approche de la grammaire s'avèrerait également bienvenue dans le manuel d'allemand qui propose à l'élève d'établir une liste de tous les verbes suivis du datif (p.9). Cette liste pourrait être réduite si on procédait à une analyse contrastive de ce point de grammaire¹¹.

■ **Longueur, richesse et densité des unités**

Les unités analysées sont assez longues (nombre moyen de pages : 11 en anglais, 10 en espagnol, 6 en allemand) et denses, ce qui peut, à moyen terme, accroître le niveau d'hétérogénéité de maîtrise des élèves et engendrer des risques d'inégalités. En effet, vu que les référentiels de compétences en langue ne sont pas explicites en ce qui concerne la matière linguistique à traiter, principalement au niveau des savoirs grammaticaux (Simons, 2012, p.140), beaucoup de professeurs *se réfèrent* aux manuels. Dans le meilleur des cas, les enseignants décident, en équipe, d'aborder un certain nombre d'unités du même manuel par année. Le procédé est, en soi, cohérent, légitime, et sans doute préférable à une liberté totale quant au choix des savoirs grammaticaux, champs lexicaux et fonctions langagières abordés par chaque enseignant. Cela étant, l'analyse des unités montre que la richesse des inputs langagiers est telle qu'il est tout à fait possible que deux professeurs ayant travaillé sur une même unité n'aient pas abordé les mêmes savoirs. Pour ne prendre que l'exemple du manuel d'anglais, rien qu'au niveau grammatical, l'unité cible le « *past simple* », le « *past continuous* », le « *past perfect* » et la voix passive. Par ailleurs, pour cette même unité, trois entrées thématiques différentes sont possibles : les fables, les biographies, le récit de ses pires/meilleures vacances. Ceci explique pourquoi les enseignants procèdent à des choix qui peuvent augmenter le risque d'hétérogénéisation des niveaux de maîtrise.

Dans le cas du manuel d'espagnol, la cohérence de l'ensemble est renforcée par l'existence d'une ou plusieurs tâches d'aboutissement. L'*unidad 10* propose une interaction orale en deux temps (invitation au téléphone et réception à l'appartement). On notera cependant que le lexique

⁹ Traduction : « Pour nuancer le moment exact où quelque chose se produit ou s'est produit, on utilise les périphrases *ESTAR a punto de + infinitif* (pour exprimer un futur très immédiat ou proche) et *ACABAR de + infinitif* (pour exprimer un passé très proche ou récent) ».

¹⁰ Traduction : « Faire un rapport : qu'a-t-il dit ? »

¹¹ Certains verbes, comme « *helfen* » (aider), demandent le datif (*Ich helfe dir*), alors que l'usage du français prévoit le complément direct du verbe (je t'aide). D'autres, comme « *gefallen* » (plaire), fonctionnent en allemand comme en français avec un complément indirect du verbe, donc le datif en allemand (*Das gefällt mir* : cela me plaît).

du mobilier et la forme polie, pourtant deux foyers importants de cette séquence, ne sont pas réactivés à cette occasion. Il est probable que plusieurs enseignants n'auront pas mis l'accent sur ces deux aspects, puisqu'ils ne sont pas nécessaires pour la tâche finale proposée par le manuel. La question est alors de savoir combien d'entre eux vont considérer ces points de grammaire comme « vus ». Quant au manuel d'allemand, où les unités sont moins longues et moins denses, il y a probablement plus de chances que les professeurs qui travaillent en parallèle aient abordé les mêmes savoirs.

Ce risque d'hétérogénéisation du niveau de maîtrise est sans doute accru par les pratiques des enseignants : ils complètent le cours basé sur le manuel avec d'autres documents de leur choix, voire avec la combinaison de documents extraits de plusieurs manuels. Relevons d'emblée que cette démarche créative est d'abord une valeur ajoutée de l'enseignement (des langues) ; en effet, il ne s'agit pas ici de préconiser une utilisation servile et mécanique d'un support unique. Il convient cependant de garantir à *tous* les élèves un *socle commun* de connaissances et de compétences, tant dans l'emploi d'un même manuel que dans le recours à d'autres supports. De plus, soulignons le problème potentiel posé par l'utilisation conjointe de manuels hétérogènes entre eux, c'est-à-dire relevant de démarches, méthodologies ou approches, pas forcément incompatibles mais différentes et en tension. *A priori*, on pourrait penser que l'intégration de ces démarches, parfois fort différentes, conduit à un sain « éclectisme » (Puren, 1994), loin du dogmatisme aveugle, mais il n'est pas certain que les enseignants soient toujours au clair sur les fondements méthodologiques de ces supports qu'ils empruntent ci et là.

Il résulte de ces pratiques que les élèves n'ont pas nécessairement acquis les mêmes bases grammaticales et lexicales, et ce « passé linguistique » peut constituer un handicap ou un atout quand ils changent de professeur. En d'autres termes, le fait de « ne pas avoir les bases en grammaire » – une expression consacrée chez les enseignants – pourrait bien trouver son origine, en partie du moins, dans la nature des manuels de langues contemporains, non seulement vu leur densité, mais aussi compte tenu de la nature « spiralaire » de leur approche grammaticale (voir ci-dessous). Bien sûr, les élèves les plus avancés et/ou les plus aidés¹² parviennent à se débrouiller pour se « remettre à niveau », mais ce n'est pas nécessairement le cas de tous.

■ **Présentation unilingue de la grammaire, approche inductive et « spiralaire »**

La présentation des nouveaux faits grammaticaux suit le plus souvent une démarche de type inductif. À partir d'exemples extraits d'un document (semi-)authentique, les élèves sont amenés à découvrir la règle. Mais l'institutionnalisation de ces savoirs grammaticaux – quand elle est présente – se fait dans la langue étrangère, en utilisant la taxonomie grammaticale de celle-ci. Par exemple, le nom des temps verbaux suit la nomenclature propre à la langue cible, qui n'est pas toujours évidente pour les francophones (ex : « *Pretérito perfecto* » ou « *Perfecto* » = passé composé...).

Le manuel d'espagnol présente une situation très propice aux confusions sur les acquis grammaticaux : il annonce, dans les objectifs d'apprentissage de la *Unidad 8*, le futur de l'indicatif. Or ce temps n'apparaît ni dans *l'input*, ni dans les notes grammaticales fournies dans le corps de la séquence. Et il n'est clairement mobilisé par aucune tâche d'expression. On le retrouvera pourtant dans le « *Consultorio gramatical* » final (p.147) ! Certains enseignants auront choisi de le présenter à l'occasion de cette séquence, puisque l'on y aborde expressément la structure « IR a + Infinitivo », une forme périphrastique du futur.

Dans l'unité 1, le manuel d'allemand aborde l'apprentissage des pronoms personnels au datif, selon une approche inductive et spiralaire. Telle qu'elle est présentée à la page 9, cette tentative peut s'avérer inefficace et inéquitable car le tableau regroupant les pronoms personnels aux différents cas adopte une forme lacunaire, qui risque bien de le rester si le professeur n'y veille pas. Par ailleurs, aucune vérification des connaissances supposées acquises n'est proposée

¹² Nous faisons ici référence à une aide parentale qui peut prendre la forme de cours particuliers, pratique assez répandue en FWB.

dans les exercices qui suivent ; il faudra donc que le professeur-utilisateur de ce manuel veille à compléter ce dernier par des activités de consolidation.

L'approche adoptée est une approche dite « en spirale » que l'on peut synthétiser comme suit : revenir fréquemment sur une même structure grammaticale en procédant à des affinements successifs. Pour prendre l'exemple des temps en anglais, ceux-ci sont abordés par touches successives, dans un même manuel, mais aussi à travers différents manuels d'une même série. L'idée sous-jacente à ce principe de base de l'approche communicative est qu'en procédant de la sorte le manuel a plus de chances de rencontrer l'élève quand il est « prêt », dans son interlangue, à apprendre cette nouvelle structure. Cependant, cette approche en spirale présente aussi des risques quant à l'accroissement du niveau d'hétérogénéité des niveaux de maîtrise en grammaire, et donc des risques d'inégalités.

En effet, pour être efficace, l'approche spiralaire présuppose que les élèves aient travaillé, en amont, avec les mêmes manuels, et que les professeurs aient procédé aux mêmes choix grammaticaux ; or, comme nous l'avons indiqué précédemment (voir Longueur, richesse et densité des unités), la longueur et la densité des unités ne le garantissent pas¹³. En outre, selon notre expérience des pratiques enseignantes en FWB, on peut douter que la majorité des enseignants de langue d'une même école s'accorde, en début d'année, de manière précise, sur les savoirs grammaticaux qui vont être abordés et surtout jusqu'où ils vont l'être. Et quand bien même ils adopteraient cette démarche collégiale, souhaitable, sur quelles autres bases que les manuels pourraient-ils le faire ? En effet, les prescrits légaux actuels en matière de langue en FWB (*Socles de compétences* en langues modernes et *Compétences terminales en langues modernes*) manquent de précision – c'est un euphémisme – quant aux savoirs grammaticaux à aborder à tel ou tel niveau de l'apprentissage (Simons, 2012). Il en résulte à nouveau que les élèves risquent de ne pas disposer des mêmes bases grammaticales, ce qui est plus préjudiciable encore aux élèves faibles, *a fortiori* à ceux qui n'ont pas le soutien parental et/ou financier pour se remettre à niveau.

On pourrait espérer que les manuels « rectifient le tir » de cette approche morcelée des faits grammaticaux en proposant un appendice grammatical qui liste les différentes structures présentées de manière parcellaire dans les différentes unités. S'il est vrai que ces appendices existent dans les trois manuels analysés, ils sont présentés dans la langue étrangère¹⁴ et ne sont pas toujours compréhensibles. Par exemple, dans le cas du manuel d'anglais, on trouve, en fin d'ouvrage, un appendice qui reprend tous les points grammaticaux traités, tant dans le livre de l'élève que dans le livre d'exercices¹⁵, mais qui utilise de nombreuses abréviations. Pour ne prendre que les deux premières entrées de cet appendice « Grammatical items » (p.159), on lit :

« *Action and state verbs SB¹⁶ 2 p18*

Adjectives

- *base and strong SB8 p82* »,

ce qui, on en conviendra, n'est pas limpide pour un élève du secondaire. Cela étant, on trouve aussi une « Grammar Reference » en fin d'ouvrage (p.142-156) où tous les points grammaticaux sont repris et expliqués, dans la langue cible, mais ordonnés par unités, et non par ordre alphabétique. De même, le « *Consultorio gramatical* » du manuel d'espagnol ou la « *Grammatik im Überblick* » du manuel d'allemand se présentent selon un groupement par « *Unidades/Einheiten* », que l'on pourrait croire heureusement précédé d'un index qui permette de s'orienter. Hélas, celui-ci s'organise, lui aussi, par unités ! Ainsi, un élève qui voudrait revoir, en fin d'année, telle ou telle structure doit se souvenir de l'unité dans laquelle elle a été présentée, maîtriser la taxonomie grammaticale dans la langue cible et connaître suffisamment

¹³ En outre, ceci présuppose que la même série de manuels ait été suivie tout au long de la scolarité, ce qui ne semble pas fréquent en FWB.

¹⁴ Comme cela se fait parfois au niveau lexical, on pourrait imaginer un livre d'accompagnement grammatical au manuel, où la grammaire abordée dans l'ouvrage serait présentée dans la langue de scolarisation des élèves, et selon une perspective contrastive.

¹⁵ Rappelons que tous les élèves ne disposent pas nécessairement du livre d'exercices.

¹⁶ SB : Student's Book. L'abréviation est expliquée.

cette langue pour comprendre les explications données. Autant dire que cet apprenant-là a de grandes chances de ne pas avoir besoin de cet appendice, ni même, peut-être, du manuel. Il importe donc que les enseignants procèdent à des synthèses contrastives entre les deux langues, particulièrement en début d'apprentissage.

■ **Masse et progression des exercices formels**

Différents types d'exercices peuvent être identifiés dans le livre de l'élève : des exercices de *compréhension* de la nouvelle structure grammaticale ou du lexique (repérer la distinction de sens entre deux structures grammaticales, identifier tel ou tel temps dans des phrases données, etc.), des exercices de repérage de la forme correcte (« *Underline the correct verb form in the following sentences* »¹⁷), divers exercices d'*application* fermés (exercices d'association et de phrases/textes lacunaires, etc.), puis des exercices ouverts dans lesquels les élèves doivent *transférer* leurs acquis dans une nouvelle situation de production qui, somme toute, représente la tâche d'aboutissement (« *Write the story of your worst holiday in about 250 words* »¹⁸). Précisons que le manuel d'allemand propose quelques exercices de consolidation mais qui ne respectent pas la nécessaire progression dans la complexité.

Ce qui manque dans le manuel d'anglais et dans son livre d'exercices, ce sont des exercices plus ouverts qui permettent de faciliter le transfert des nouveaux acquis dans la tâche finale, sans pour autant s'y substituer déjà. Un exemple de ce type d'exercice est le jeu de rôles *dirigé* ou *balisé*, où les répliques des uns et des autres sont données dans la langue maternelle des élèves¹⁹, et obligent ceux-ci à mobiliser tous les savoirs qui ont été présentés et appliqués pendant la séquence didactique. Nous n'avons pas la naïveté de penser que ce type d'exercice guidé incitant l'élève à mobiliser tous les savoirs abordés en amont de la séquence garantit, à lui seul, le transfert des connaissances, mais nous pensons qu'omettre cette étape le rend encore plus improbable, et présente donc un risque d'inégalités.

Le manuel d'espagnol surprend par l'absence quasi totale d'exercices formels dans le livre de l'élève. Quant au *Libro de trabajo* complémentaire, il ne contient presque aucun exercice d'application fermé : il s'agit de tâches de production souvent déjà assez ouvertes. Cette quasi-absence d'exercices fermés pose problème pour l'acquisition des points de grammaire les plus délicats car les enseignants doivent donc prendre l'initiative de trouver ailleurs des exercices, afin d'assurer la maîtrise de certains aspects de la langue, faute de quoi, seuls certains profils d'élèves pourront surmonter la difficulté. Relevons que les ouvrages indépendants qui proposent des exercices d'application portant spécifiquement sur les structures grammaticales ne mobilisent pas le même lexique que celui abordé dans les séquences des manuels, ce qui peut poser des difficultés aux élèves plus faibles²⁰.

■ **Tâches d'aboutissement**

Contrairement à ce qui prévaut dans le manuel d'espagnol²¹, la tâche d'aboutissement n'est pas toujours facile à identifier dans les unités que nous avons consultées en anglais et en allemand. Ceci peut avoir deux conséquences importantes. Premier cas de figure : le professeur débutant ne propose pas de tâche d'aboutissement car il ne l'identifie pas dans le manuel. Deuxième cas de figure : le professeur a conscience qu'un manuel peut être perfectible²², et il en invente une. Notons que, dans le premier cas, un problème d'équité peut se poser dans la mesure où les

¹⁷ Traduction : « Souligner la forme verbale correcte dans les phrases suivantes ».

¹⁸ Traduction : « Ecris l'histoire de tes pires vacances en environ 250 mots ».

¹⁹ Exemple : « Fiches d'interaction orale » du Centre d'Autoformation et de Formation continuée (Collectif, nd).

²⁰ Dans le cas où les professeurs novices se trouvent contraints de prendre eux-mêmes en charge la création d'exercices adéquats, l'expérience nous montre que les résultats ne garantissent pas toujours l'emploi d'une langue conforme à l'usage des natifs.

²¹ *Gente* propose deux pages de « *Tareas* » (tâches) dans chaque unité. Certains manuels d'espagnol ont d'ailleurs résolument adopté une approche actionnelle, signalée dans leur titre, comme *En acción* (enClave-ELE), dont le sous-titre précise encore : « *con enfoque orientado a la acción* ».

²² Les étudiants que nous formons ont souvent des difficultés à concevoir qu'un manuel puisse présenter des lacunes. Cette *idéalisierung*, voire *sacralisation* des manuels, justifie pleinement un travail d'analyse de ces supports avec les étudiants-enseignants.

élèves ne sont pas entraînés, dans le cadre de l'apprentissage, à résoudre ce type de tâches d'aboutissement, alors que les épreuves d'évaluation certificative recommandées en FWB sont axées sur celles-ci²³ (Simons, 2012, p.142-145). Dans le second cas, les enseignants créent la tâche finale. Pour travailler chaque année avec les futurs enseignants sur la conception de ces tâches complexes, nous savons que ce travail est perçu comme extrêmement difficile, et il n'est pas rare que les enseignants imaginent des tâches qui ne présentent qu'un lien de surface avec les savoirs enseignés dans l'unité, ce qui défavorise les élèves plus faibles (Simons, 2012, p.142-145). Par exemple, cette tâche cible le thème abordé en apprentissage, et donc le même lexique, mais une partie seulement des savoirs grammaticaux, ou, pire encore, des savoirs grammaticaux qui n'ont pas encore fait l'objet d'un enseignement/apprentissage.

Deux explications peuvent être avancées à ce sujet. D'une part, les étudiants n'ont pas été habitués, dans leur formation académique et dans leur parcours scolaire, à travailler avec des tâches d'aboutissement et à établir des liens entre ces tâches et les savoirs qu'elles mobilisent. D'autre part, comme on l'a vu précédemment, les unités sont souvent extrêmement riches sur le plan des savoirs présentés, et il est effectivement difficile, voire impossible, d'imaginer une tâche qui mobilise les (trop) nombreux savoirs enseignés dans le cadre de cette unité (voir le cas de la forme polie dans l'*Unidad 10 de Gente*). Certes, on pourrait imaginer appliquer ici aux tâches d'aboutissement le principe spiralaire évoqué précédemment pour la grammaire et (re)proposer ultérieurement des tâches similaires qui mobilisent des savoirs qui n'ont pas pu être convoqués précédemment dans la tâche d'aboutissement. Toutefois, ceci présuppose qu'on revienne fréquemment sur un même type de tâche, ce qui est nécessaire mais risque aussi d'éteindre la motivation des élèves²⁴. Par ailleurs, cette démarche circulaire présuppose que l'enseignant et toute l'équipe pédagogique conservent une trace de ces tâches et des savoirs qui y ont été (partiellement) mobilisés.

■ **Densité et degré d'homogénéité des activités**

Une autre caractéristique des manuels contemporains – mais aussi, déjà d'une majorité de manuels communicatifs des années 80 et 90 – est le *foisonnement* des activités proposées aux élèves. Le manuel d'anglais est, à ce sujet, édifiant, puisqu'on y recense plus de quarante activités différentes pour les onze pages que compte l'unité. Par ailleurs, toujours pour le manuel d'anglais, cohabitent, sur une même double page, des textes, des microsynthèses grammaticales, des exercices de grammaire et de vocabulaire, des dessins, des photos, des images, etc., le tout dans une mise en page assez opaque, et avec un statut des titres et une numérotation de ceux-ci qui semblent presque aléatoires. Dans ces conditions, on a vraiment de la peine à imaginer comment les apprenants peuvent suivre le manuel pendant le cours, et encore plus comment ils peuvent utiliser cet « outil » à domicile.

Sans doute la masse et la variété des activités proposées partent-elles d'une bonne intention linguistique et pédagogique : traiter systématiquement les quatre compétences, travailler le lexique, la grammaire et les fonctions langagières, tout en proposant une certaine variété des activités, censée motiver les élèves. Mais on peut penser que cette concentration des activités sur une même double page répond aussi à des impératifs économiques : offrir « un peu de tout » pour qu'un maximum d'élèves, mais aussi d'enseignants, « y trouvent leur compte », et limiter le prix et le poids de l'ouvrage en concentrant un maximum d'activités par page. Toujours est-il que si le professeur ne procède pas à une *structuration* des informations en faisant apparaître clairement ce qui relève, entre autres, de la compréhension, de l'application et du transfert, ces manuels risquent de *dérouter* inutilement les élèves, alors que certains ont déjà beaucoup de mal à *s'orienter* dans un apprentissage structuré de la langue étrangère.

La nature hétérogène de ces supports, leur manque de clarté et de hiérarchie structurelles, ainsi qu'un lien peu évident entre les savoirs présentés et la tâche d'aboutissement, donnent aussi à penser à l'élève (et peut-être même à certains enseignants novices) que tout ce qui est présenté

²³ Ces tâches doivent être *contextualisées, inédites, complexes, ouvertes* et *finalisées*.

²⁴ On pense notamment au nombre de fois que les élèves sont amenés à se présenter à un locuteur natif fictif au cours de leur scolarité !

dans ces manuels est également important. Il reste alors à l'élève à distinguer l'essentiel de l'accessoire, en imaginant ce que le professeur pourrait bien demander comme tâche au test/à l'examen par rapport à cette unité-là. Et c'est là qu'apparaissent à nouveau les différences entre les élèves : il est des élèves qui parviennent « spontanément » à faire le tri entre ce qui est/semble important aux yeux de l'enseignant, et d'autres pas ; il est des élèves qui savent « naturellement » décoder l'implicite du discours de l'enseignant, et d'autres pas.

Il importe donc que l'enseignant procède à une démarche de contextualisation → décontextualisation → recontextualisation avec ses élèves. L'apprentissage du *décodage* des tâches complexes avec les élèves est selon nous un apprentissage transversal essentiel dans une perspective d'efficacité mais aussi d'équité, et ce décodage doit être explicité et étayé par l'enseignant (Simons, Delbrassine, Pagnoul & Van Hoof, 2011).

■ **Accessibilité des contenus culturels**

Les trois unités que nous avons étudiées ne sont pas aussi homogènes dans ce domaine. Dans le manuel d'anglais, l'entrée culturelle est très importante puisqu'on y aborde les fables (*The Bald Knight* et *The Farmer and His Sons*), mais aussi une courte biographie de trois artistes célèbres : Agatha Christie, Pablo Picasso et Scott Joplin²⁵. Pour être équitable, le professeur ne peut présumer que ces éléments culturels sont maîtrisés par tous les élèves, même en ce qui concerne les fables. Avant d'engager ceux-ci dans une activité de production de fable (contemporaine), voire de détournement de fables connues²⁶, il faudrait sans doute réactiver les connaissances des élèves à ce sujet dans leur culture *maternelle*. Idéalement, la structure interne d'une fable en tant que genre textuel devrait aussi faire l'objet d'un enseignement explicite (Simons, Jacquin, Delbrassine, à paraître) ce qui n'est pas le cas dans cette unité où les fables servent de « pré-textes » pour introduire deux aspects/temps du passé : le « *past simple* » et le « *past continuous* »²⁷.

Le manuel d'espagnol fait l'impasse sur la culture savante et académique pour se focaliser sur la culture contemporaine, populaire et médiatique (portraits de célébrités, recettes régionales, villes d'Espagne, fêtes traditionnelles, etc.). Il s'agit à chaque fois des deux dernières pages de l'unité, intitulées « *Mundos en contacto* » et toujours conçues pour donner lieu, une fois encore, à la réalisation de tâches. Par ailleurs, on rencontre régulièrement des précisions quant aux us et coutumes péninsulaires : par exemple, dans l'*Unidad 10*, la compréhension à l'audition qui présente un couple accueillant un autre pour le repas du soir est assortie d'un commentaire afin d'expliquer qu'il est d'usage en Espagne de faire visiter la maison à ses invités (p.102).

En ce qui concerne l'allemand, l'unité 2 (« Die Reise nach Wien ») n'offre aucune référence culturelle explicite, mis à part quelques éléments isolés, comme la « Wiener Riesenrad ». En revanche, l'unité 14 est intitulée « Typisch deutsch », et se consacre à la cuisine, aux malentendus entre cultures, aux autres pays germanophones, hors RFA. On retrouve ce type de références culturelles dans l'unité 15 qui aborde, entre autres, les fêtes de Noël et de Pâques. Tout comme le manuel *Gente*, le manuel *Geni@!* choisit donc de privilégier la culture pragmatique, au service de la communication.

À propos des contenus culturels plus « académiques », leur absence nous paraît aussi problématique sur le plan de l'équité, dans la mesure où l'école est, pour beaucoup d'élèves, le seul endroit où ils ont accès à cette culture, pour eux, étrangère. Ici se pose le problème de l'évolution de l'enseignement/apprentissage des langues qui tend à devenir hyperfonctionnel (Simons, 2012, p.145).

²⁵ Notons que le choix de Scott Joplin peut paraître étrange pour des élèves du secondaire et qu'on aurait pu sélectionner un peintre d'origine anglaise ou américaine.

²⁶ Ce qui n'est pas proposé par les auteurs du manuel mais pourrait séduire l'enseignant.

²⁷ Le livre du maître (p.28) définit la fable en quelques mots, mais sans préciser ses caractéristiques formelles et génériques, ce qui n'incite guère l'enseignant à mettre ces aspects en évidence aux yeux des élèves.

Conclusion

Les manuels de langues contemporains présentent une très grande richesse tant au niveau des *inputs* langagiers présentés que des multiples entrées proposées : les quatre compétences langagières, le lexique, la grammaire, les fonctions langagières, et, parfois, différents aspects (socio-)culturels.

L'analyse des trois unités montre – avec des nuances selon les langues – que celles-ci présentent bel et bien des risques d'inégalités. Ceux-ci se manifestent à différents niveaux : la langue dans laquelle le manuel est rédigé, la longueur et la densité des unités, l'approche inductive et « spiralaire » adoptée pour présenter les nouveaux savoirs grammaticaux, l'organisation inappropriée des appendices grammaticaux, la nature composite et fragmentée des unités, le manque ou la pauvreté des activités intermédiaires entre les exercices d'application fermés et la résolution de la tâche finale... Ces caractéristiques présentent des risques car elles peuvent induire de la part des enseignants, particulièrement chez les novices, des usages qui peuvent renforcer les inégalités. Ces différents facteurs rendent aussi particulièrement difficile une utilisation *autonome* de ces supports par les élèves, et c'est ici que se situent principalement les risques d'inégalités. En effet, ces supports nécessitent, entre autres, une maîtrise de la langue étrangère, langue de rédaction de ces ouvrages, une capacité à tisser des liens entre différentes sources d'*input*, à identifier ce qui relève de la compréhension, de l'application et du transfert des connaissances ; bref une certaine familiarisation avec la littérature scolaire contemporaine qui peut considérablement varier d'un élève à l'autre.

Les résultats de cette recherche sont néanmoins à prendre avec précaution car ils doivent encore être complétés par l'analyse des autres unités qui composent les manuels étudiés et des autres manuels de la même série. Enfin, nous projetons d'observer les enseignants dans leur utilisation de ces manuels, en classe. Car, et c'est sur cette note positive que nous souhaitons conclure ce texte, l'intervention de l'enseignant peut permettre de réduire les risques d'inégalités que le manuel présente. Pour ce faire, il importe d'abord de désacraliser le manuel, puis de prendre conscience des risques d'inégalités qu'il comporte. Puisse cet article y avoir contribué.

Références

Ouvrages et articles de revue

BAUTIER E. (dir.) (2006), *Apprendre à l'école, apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*, Lyon, Chronique Sociale.

BAUTIER E., CRINON J., DELARUE-BRETON C. & MARIN B. (2012), « Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? », *Repères*, n°45, p.63-79.

BAUTIER E. & GOIGOUX R. (2004), « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue française de Pédagogie*, n°148, p.89-100.

DELARUE-BRETON C. (2011), « Hétérogénéité, tensions implicites et influences sur les formats de travail proposés aux élèves dans l'enseignement/apprentissage de la langue première à l'école », *Recherches en Éducation*, n°10, p.45-55.

GERARD F.-M. & ROEGIERS X. (2009, 2^e édition), *Des manuels scolaires pour apprendre, Concevoir, évaluer, utiliser*, Bruxelles, De Boeck.

GERMAIN C. (1993), *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, CLE International et Montréal, HMH.

HUBERMAN M. (1989), « Les phases de la carrière enseignante. Un essai de description et de prévision », *Revue française de pédagogie*, volume 86, p.5-16.

PUREN C. (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan, CLE International.

PUREN C. (1994), *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris, CREDIF-Didier.

SIMONS G. (2012), « Enseignement des langues en Communauté française de Belgique et problématique de l'équité », *Approche par compétences et réduction des inégalités entre élèves*, J. Beckers, J. Crinon & G. Simons (dir), Bruxelles, De Boeck, p.103-148.

SIMONS G., JACQUIN M. & DELBRASSINE D. (dir.) (à paraître), *Les genres textuels et la littérature (de jeunesse) dans l'enseignement des langues étrangères : entre théorie et pratique*, Bern, Peter Lang.

SIMONS G., DELBRASSINE D., PAGNOUL P. & VAN HOOFF F. (2011), « Compte rendu de l'atelier sur les langues étrangères », *Actes de l'Université d'été 2011. Approche par compétences et réduction des inégalités d'apprentissage : un mariage impossible ?*, Puzzle, n°30, p.38-43.

Manuels scolaires et outil d'analyse

Allemand

FUNK H., KOENIG M., KOITHAN U. & SCHERLING T. (2003), *Geni@l. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche. Kursbuch A2*, Berlin/München, Langenscheidt.

FUNK H., KOENIG M., KOITHAN U. & SCHERLING T. (2003), *Geni@l. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche. Lehrerhandbuch A2*, Berlin/München, Langenscheidt.

KELLER S., MARIOTTA M. & SCHERLING T. (2003), *Geni@l. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche. Arbeitsbuch A2*, Berlin/München, Langenscheidt.

Anglais

SOARS L. & SOARS J. (1998), *New Headway English Course. Intermediate. Student's Book*, Oxford, Oxford University Press.

SOARS L. & SOARS J. (1998), *New Headway English Course. Intermediate. Teacher's Book*, Oxford, Oxford University Press.

SOARS L. & SOARS J. (2004), *New Headway English Course. Intermediate. Workbook*, Oxford, Oxford University Press.

Espagnol

MARTÍN PERIS E. & SANS BAULENAS N. (2004), *Gente – Curso de Español para Extranjeros (Nueva Edición), Libro del alumno 1*, Barcelona, Editorial Difusión.

MARTÍN PERIS E. & SANS BAULENAS N. (2008), *Gente Nueva Edición 1. Libro del profesor*, Barcelona, Difusión.

Français

CAF - CENTRE D'AUTOFORMATION ET DE FORMATION CONTINUEE DE L'ENSEIGNEMENT (nd), *Grille d'analyse de manuels de langues élaborée par le CAF et l'inspection des langues germaniques*, Bruxelles, Communauté française de Belgique.

Décrets et autres documents (officiels) de la FWB et du Conseil de l'Europe

COMMUNAUTE FRANÇAISE (1997), *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*, Bruxelles, Communauté française de Belgique, Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation.

COMMUNAUTE FRANCAISE DE BELGIQUE (1999a), *Socles de compétences – langues modernes –*, Bruxelles, Ministère de la Communauté française. Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique.

COMMUNAUTE FRANCAISE DE BELGIQUE (1999b), *Compétences terminales et savoirs requis en langues modernes. Humanités générales et technologiques*, Bruxelles, Ministère de la Communauté française.

CONSEIL DE L'EUROPE (2000), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris/Strasbourg, Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes & Didier.

MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE (2001), *Devenir Enseignant. Le métier change, la formation aussi*, Bruxelles, Administration de l'Enseignement et de la Recherche scientifique. Service orientation et informations générales sur les études.

Travail de fin d'études

BASTIN A. (2012), *Diferencias entre las concepciones belgas y francesas de la enseñanza de la gramática: análisis comparativo de cuatro manuales de ELE (Juntos 1ère année, Quisiera 1ère année, Gente 1 y Sueña 1)*, Travail de fin d'études de maîtrise en Langues et littératures modernes, Liège, Université de Liège, juin 2012.

SYLVIANE BLANC-MAXIMIN	120
<i>L'éducation au patrimoine à l'école primaire : une éducation citoyenne ?</i>	
GILBERT DAOUAGA SAMARI	134
<i>La législation en faveur de l'enseignement des Langues et Cultures Nationales au Cameroun : mesure d'audience dans l'Adamaoua et implications glottopolitiques</i>	
ALAIN GARCIA	146
<i>Mots scolaires et modèle éducatif</i>	
CLAIRE BONNARD, JULIEN CALMAND &	157
JEAN-FRANÇOIS GIRET	
<i>Devenir chercheur ou enseignant chercheur : le goût pour la recherche des doctorants à l'épreuve du marché du travail</i>	
ÉMILIE OSMONT	174
<i>Liberté, éducation et pouvoir. Lecture non-directive à partir des travaux de Daniel Hameline</i>	

L'éducation au patrimoine à l'école primaire : une éducation citoyenne ?

Sylviane Blanc-Maximin¹

Résumé

Cet article s'intéresse aux liens possibles entre l'éducation au patrimoine et l'éducation à la citoyenneté à l'école primaire française quand des élèves de neuf à douze ans patrimonialisent des objets ou des éléments immatériels présents dans leurs villages. L'étude du dispositif pédagogique, le suivi de son déroulement réel lors de débats en classe et lors d'une exposition collective ainsi que l'administration d'un questionnaire aux 90 élèves montrent que ce type d'éducation au patrimoine participe de l'acquisition de compétences sociales, politiques et culturelles du « vivre ensemble ».

Depuis une quinzaine d'années, le patrimoine se présente en même temps au niveau mondial par une accession au droit de tout être humain à une culture de l'humanité (patrimoine mondial préservé labellisé par l'UNESCO) et au niveau local comme une forme de rempart contre une globalisation mondiale. La convention-cadre de Faro (Conseil de l'Europe, 2005) indique que le patrimoine est, pour les communautés, un « reflet et une expression de leurs valeurs, croyances, savoirs et traditions en continuelle évolution ». Musset (2012) y repère « une démarche de relation au patrimoine : amour des vieilles pierres, mais aussi attachement à une histoire locale, y compris familiale, qui exprime des valeurs et fait le lien entre le passé et le présent ». Le patrimoine apparaît ainsi comme une valeur positive sur le plan international *via* l'UNESCO, le conseil de l'Europe (Faro, 2005) et sur le plan national (journées du patrimoine et éducation au patrimoine) sans être pour autant questionnée : « c'est une des caractéristiques du patrimoine que de produire du consensus » (Davallon, 2009).

En revanche, la manière de fabriquer du patrimoine – la patrimonialisation – intéresse les chercheurs. Elle a été rendue possible grâce à l'élargissement notoire de la notion de patrimoine. Tout d'abord, sa définition a évolué de l'héritage de nos pères vers la notion de bien commun ou collectif. Ensuite, la notion a été soumise à une inflation de catégorisations (patrimoines monumental, matériel, immatériel, modeste, naturel, culturel...) créées le plus souvent à des fins d'économie touristique locale. Enfin, l'orientation actuelle tend à se démocratiser et sollicite les citoyens qui ont à choisir et s'appropriier le patrimoine. En effet, dans la mesure où le rapport au patrimoine des individus est identifié comme un rapport d'origine mémorielle constitué de savoir et d'émotion, celui-ci est fluctuant comme toute mémoire qui se construit et se reconstruit fréquemment. Il est soumis à interprétation dans une dynamique de mise en patrimoine d'objets ou de traditions.

Ainsi, le patrimoine relève d'une sélection puis d'une qualification dans un processus de patrimonialisation qui consiste à fabriquer du patrimoine car le patrimoine en soi n'existe pas, n'est pas donné à l'avance puisque construit socialement. Pour Amougou-Mballa (2011), « la patrimonialisation s'interprète comme un processus social par lequel les agents sociaux légitimes entendent [...] conférer à un objet, à un espace (architectural, urbanistique ou paysager) ou à une pratique sociale (langue, rite, mythe...) un ensemble de propriétés ou de valeurs reconnues et partagées d'abord par les agents légitimés ». Mais la patrimonialisation de type sélection-qualification par des autorités compétentes n'est plus la seule possibilité et cette évolution permet aux populations de prendre part à ce processus. Ainsi, parallèlement aux actions des instances officielles en charge d'authentifier des éléments patrimoniaux potentiels, des groupes

¹ Formatrice, École Supérieure du Professorat et de l'Éducation d'Aix-Marseille (ESPE).

ou communautés s'autorisent à élire des objets au rang de patrimoine. La légitimité de ces instances peut donc être évacuée au profit de l'activation d'un pouvoir local car cette fabrication permet certes de « préserver et assurer la transmission », mais sert surtout à « faire fonctionner, faire vivre, pérenniser ou remettre en fonction » des éléments afin d'« attirer de nouveaux touristes, de promouvoir le pays et d'afficher une originalité » (Lazzarotti & Violier, 2007).

Ce phénomène socio-économico-culturel touchant des populations néophytes en la matière, confère au patrimoine un aspect éminemment citoyen et éducatif. Citoyen car il engage une forme de pouvoir doublée d'une responsabilité pour les acteurs locaux (toutes générations confondues) et éducatif car il met en jeu des savoirs, des capacités et des valeurs. En ce sens, il est tout à fait susceptible d'intéresser les espaces d'éducatifs formelle et informelle qui ont pour ambition de former de futurs citoyens éclairés et critiques. C'est ainsi que le ministère de l'Éducation nationale a inscrit l'éducation au patrimoine dans les programmes scolaires depuis 2002, s'ajoutant aux autres « éducations à », notamment l'éducation à la citoyenneté.

Dans cet article, nous souhaitons questionner les liens éventuels qui peuvent se tisser entre l'éducation au patrimoine à l'école, la mise en œuvre d'un processus de patrimonialisation et l'éducation à la citoyenneté *via* l'étude d'un projet sur le patrimoine modeste² proposé à des classes de cycle 3 (neuf-douze ans) d'école primaire. Si ce projet correspond bien aux objectifs d'une éducation formelle au patrimoine et s'il y intègre un processus de patrimonialisation, nous chercherons à mettre au jour des éventuels savoirs, capacités et valeurs qui participent de la formation de futurs citoyens et de l'apprentissage au « vivre ensemble ».

Dans un premier temps, nous chercherons à identifier en quoi un dispositif de terrain sollicitant des élèves d'école primaire à découvrir et valoriser le patrimoine de leurs villages correspond bien aux visées d'une éducation au patrimoine. Si tel est le cas, nous chercherons alors à repérer si un processus de patrimonialisation est à l'œuvre. Enfin, si ce dispositif participe d'une éducation au patrimoine mettant en œuvre un processus de patrimonialisation, nous nous attacherons à identifier les liens existants avec l'éducation à la citoyenneté. Autrement dit, en quoi une éducation au patrimoine dans laquelle se développerait un processus de patrimonialisation participerait-elle de l'éducation à la citoyenneté des élèves de l'école élémentaire?

1. L'éducation au patrimoine Des programmes officiels à un dispositif local...

■ Les programmes officiels

Du point de vue institutionnel, depuis 2002, le ministère de l'Éducation Nationale a intégré une éducation au patrimoine dans les textes officiels (programmes pour l'École de 2008, Socles communs de connaissances et compétences de 2005 et de culture, SCCC, de 2014). Cette éducation est située pour les programmes officiels et le socle de 2005 dans le domaine de l'éducation artistique et culturelle puis le SCCC de 2014 la place dans le domaine des « représentations du monde et de l'activité ». Des savoirs (notamment en termes d'histoire des arts, histoire, géographie, sciences), des capacités et des valeurs ou attitudes sont déclinés. Ils passent par une découverte concrète *in situ* d'un site, d'un édifice ou d'un objet patrimonial qui servent trois objectifs : développer le sens de l'observation, éveiller aux formes artistiques et culturelles à partir de l'environnement quotidien et comprendre l'héritage pour structurer l'identité culturelle des élèves. Les textes institutionnels précisent que les connaissances livresques doivent être réfléchies et actées pour prendre sens sur le terrain. Des pistes d'actions sont même indiquées, incluant clairement le patrimoine dans la culture et favorisant le partenariat avec des associations. Pour la mise en œuvre de cette éducation, les enseignants sont invités à travailler en partenariat avec des associations et des structures officielles (musée, archives...). Les actions prennent fréquemment la forme de projets interdisciplinaires, ce qui présente le risque de

² Le patrimoine modeste regroupe des constructions présentes dans de nombreux endroits : maisons, lavoirs, chapelles, moulins, traces de la vie quotidienne du passé. □

diluer les savoirs, capacités et valeurs attendues d'une éducation au patrimoine dans des apprentissages disciplinaires.

Ce risque répond en fait à l'ambition ministérielle affichée puisqu'il s'agit de « passer d'une logique de développement des publics jeunes à une ambition conjointe d'éducation d'un futur citoyen, acteur de la politique culturelle, averti et critique, capable d'exercer un choix éclairé, ce qui est le but de l'école en ce domaine ». On le voit, le souhait de relier éducation au patrimoine et éducation à la citoyenneté est présent dans les textes ministériels même si l'objectif du socle commun de connaissances et compétences (2005) est de sensibiliser les élèves à l'art et à la culture et de leur faire acquérir une culture générale à la fin de la scolarité obligatoire.

■ **Construction d'un objet de recherche**

Le cas étudié est un dispositif intitulé *Les trésors de mon village* proposé par une association complémentaire de l'École et une communauté de communes, aux enseignants et aux élèves de huit classes primaires qui vont découvrir et valoriser des objets du patrimoine matériel et immatériel de leur village. Les élèves recherchent puis sélectionnent des objets potentiellement patrimoniaux (les « trésors ») grâce à l'aide de personnes ressources du village. La réalisation d'un dépliant touristique à destination des offices du tourisme et une exposition finalisent le projet.

Afin de repérer les éventuelles présences d'indicateurs d'une éducation au patrimoine et de phases du processus de patrimonialisation dans le dispositif et l'impact de celui-ci dans le cadre d'une éducation à la citoyenneté, nous avons utilisé les outils méthodologiques suivants :

- le descriptif du dispositif et le suivi du déroulement réel du dispositif sur le site de l'association partenaire ;
- les enregistrements audio des débats en classe avec l'animateur de l'association et l'enseignante (extraits en annexe) ;
- un questionnaire administré par le chercheur aux 90 élèves participants, deux mois après la fin du projet (questionnaire vierge en annexe). Il constitue une évaluation des savoirs acquis grâce au dispositif et des attitudes (en termes de valeurs) déclarées par les élèves.
- des panneaux de l'exposition qui clôt le projet.

Le tableau ci-dessous indique l'emploi des différents outils pour répondre à notre problématique. Les résultats de recherche obtenus grâce ce dispositif vont être précisés dans les paragraphes suivants au cours du déroulement de l'article.

Tableau 1 - Dispositif méthodologique de l'étude de cas

<i>Recherche d'indicateurs / Outils méthodologiques</i>	<i>Éducation au patrimoine ?</i>	<i>Processus de patrimonialisation ?</i>	<i>Éducation à la citoyenneté ?</i>
<i>Étude de documents papier et internet</i>	X	X	
<i>Enregistrements audio des deux débats en classe</i>		X	
<i>Questionnaires élèves</i>	X		X
<i>Panneaux d'exposition</i>	X	X	X

■ **Une éducation au patrimoine présente dans le cas étudié ?**

Dans le cas étudié, plusieurs objectifs assignés à l'éducation au patrimoine à l'école primaire sont identifiés. Les élèves découvrent *in situ* des sites, des édifices, des objets, des pratiques culturelles dans leur village ou aux alentours. Les résultats du questionnaire élèves révèlent que 40% des élèves disent avoir appris « à regarder autrement les paysages » et 22% « à regarder autrement les monuments ». Les élèves sont donc sollicités à porter un autre regard sur leur environnement quotidien en l'observant. Pour cela, ils reçoivent un étayage de la part de villageois (dites « personnes ressources ») détenteurs de savoirs locaux.

À la question « pourquoi ces personnes vous ont aidés ? », des réponses font référence aux connaissances que les anciens souhaitent transmettre aux générations futures : « *comme ils sont anciens, ils connaissent plus de choses que nous* ». « *Pour nous dire les secrets de L. pour que plus tard nous fassions pareil et le dire à nos enfants plus tard* ». D'autres font référence au projet de faire comprendre aux élèves l'évolution de leur territoire. « *Pour nous aider à comprendre ce qu'il y a dans notre village* ». « *Pour nous faire comprendre ce qui s'est passé* ». « *Par exemple, la montagne de Chabre servait à mettre les vaches, les chèvres et aujourd'hui il y a des parapentes* ». « *Pour voir ce que les habitants faisaient et pour voir ce qu'on fait maintenant* ». « *Pour nous apprendre l'histoire de nos trésors* ». Mais les élèves réalisent aussi des « recherches » dans des ouvrages documentaires locaux concernant la toponymie : « *Je sais pourquoi notre village s'appelle comme ça. L. se nomme l'araignée car plein de routes se croisaient à L.* » et sur le Net ou dans des ouvrages scientifiques adaptés, par exemple, pour acquérir des connaissances sur un poisson très rare – l'Apron du Rhône – qui vit encore dans le Büech. Enfin, les élèves sont amenés à se questionner sur la présence d'ouvrages d'art (digues, canaux, lavoirs...) afin de comprendre le pourquoi de leur existence sur ce territoire et la valeur patrimoniale qui peut leur être attribuée : « *Comment ceux qui travaillaient pour construire les canaux faisaient pour porter le matériel. Savoir d'où venaient les matériaux* ». Les textes, dessins et schémas des panneaux d'exposition révèlent aussi ce souci de comprendre le passé et de le relier au présent (par exemple, les anciennes maisons du village à trois niveaux pour abriter les animaux, les humains et le foin dans le même lieu pour des raisons pratiques de chauffage).

S'il apparaît que ce cas relève bien d'une éducation au patrimoine, le processus de patrimonialisation est-il présent, les élèves y sont-ils engagés et si oui de quelle manière ?

■ **2. La patrimonialisation : un processus social**

Ce processus qui consiste à fabriquer du patrimoine, est composé de deux dimensions, deux mouvements successifs : la construction de l'objet patrimonial et son appropriation par les hommes.

■ **La construction de l'objet patrimonial**

Ce premier mouvement débute par la découverte de l'objet avec des exigences de véracité scientifique pour vérifier le monde d'origine de l'objet. Le postulat qui accompagne le processus de patrimonialisation repose sur le constat que le patrimoine est un construit social et qu'il est susceptible d'être modifié de par le choix des communautés humaines (Lazarotti & Violier 2007).

L'enjeu de la patrimonialisation, définie comme le passage d'un patrimoine en puissance à un patrimoine reconnu en tant que bien collectif (Vernières, 2012), est un enjeu de pouvoir et repose sur des valeurs qui sont, pour certaines, incompatibles entre elles : la valeur d'ancienneté de l'élément potentiellement patrimonial, sa valeur historique et sa valeur de remémoration intentionnelle plus des valeurs de contemporanéité, dont une valeur d'usage du monument et une valeur d'art (Riegl, 2003). Le choix des communautés humaines dépend du fait que l'élément « représente pour nous un moment déterminé de l'évolution dans un domaine quelconque de l'activité humaine » (Riegl, 2013) et des valeurs conférées aux éléments

potentiellement patrimoniaux : des valeurs de dimension symbolique et culturelle, environnementale mais aussi des valeurs de type économique (Sol, 2007). Ce choc des valeurs engage nécessairement des débats. Les choix et prises de décision sont issus d'un compromis entre acteurs (Vernières, 2012) ce qui constitue déjà un acte citoyen fort car il est source potentielle de problèmes et de conflits à l'intérieur d'une communauté (notamment en ce qui concerne l'usage de ces éléments patrimonialisés) et en même temps ces choix et décisions revêtent un rôle citoyen important en tant « qu'élément fédérateur de la volonté d'une population de vivre ensemble » (*ibid.*).

■ **Son appropriation**

Le deuxième mouvement du processus consiste à attribuer un statut à l'objet qui devient le représentant d'une partie du monde d'origine de l'objet (Davallon, 2000). La patrimonialisation s'inscrit également dans une dimension symbolique. En effet, elle répond à l'obligation aux hommes de garder des objets (au sens large) pour les transmettre aux générations futures. Elle permet d'introduire une continuité dans le temps à l'intérieur de la société. Le statut de l'objet patrimonial s'appuie sur une matérialité du passé dans le présent. Davallon s'appuie sur les travaux anthropologiques de Pouillon qui explique la patrimonialisation comme un processus de filiation inversée (1975). Les héritiers, c'est-à-dire ceux qui ont réalisé une découverte d'élément patrimonial, lui accordent une valeur et se l'approprient en choisissant ce qu'ils ont hérité et de qui ils ont hérité. C'est à eux d'estimer si la trouvaille est à garder pour la transmettre à la génération future. Mais se pose la question de la légitimité de ce choix. Dans toute communauté, il existe un « socle de croyances », qui fonde la légitimité de la communauté elle-même et qui se présente comme un état de fait (Lahire, 2015). Ces croyances sont à l'origine de la « désirabilité collective » qui définit les biens désirables et leur hiérarchie. Il y a donc des « dispositifs de jugement » (privés ou publics) qui permettent aux acteurs sociaux de se construire une opinion sur un bien, une personne. Ces dispositifs³ au sens de Lahire, fonctionnent comme des mécanismes de qualification qui classent les hommes et les œuvres. Par des actes de nomination qui transforment la réalité par le seul fait d'être formulés (Austin, 1970) ou de certification, les membres d'une communauté ont le pouvoir de changer le statut des biens. Mais dire la légitimité dépend de plusieurs facteurs : la forme du discours, le statut du producteur, le contexte immédiat, l'espace de la réception du discours.

Afin de « rendre présent le passé » grâce à la découverte, les étapes identifiées dans le processus de patrimonialisation (Davallon, 2009) débutent par la découverte de l'objet comme trouvaille (Eco, 1993), la certification de l'origine de l'objet, l'établissement de l'existence du monde d'origine, la représentation du monde d'origine par l'objet, la célébration de la « trouvaille » de l'objet par son exposition et enfin l'obligation de transmettre aux générations futures.

■ **Le processus de patrimonialisation présent dans le cas étudié ?**

- *Présence chronologique dans le dispositif scolaire ?*

Le dispositif scolaire de ce projet et les phases du processus de patrimonialisation sont mis en regard ci-dessous et les cases bleutées indiquent les phases de la présence du processus de patrimonialisation dans le dispositif *Les trésors de mon village*.

³ Le dispositif au sens de Lahire est un « ensemble relativement cohérent de pratiques, d'architectures, d'objets ou de machines, qui contribue à orienter les actions individuelles et collectives dans une direction. » (2007, p.323).

Tableau 2 - Présence du processus de patrimonialisation dans le dispositif « Les trésors de mon village »

Dispositif scolaire	Processus de patrimonialisation
Débat 1 - définir la notion de « trésor » (trouvaille d'Eco) : critérier la notion de trésor pour un village	
Sur le terrain, recherches guidées par des personnes ressources	Phase de recherche des « trouvailles », éléments potentiellement patrimoniaux avec « le sentiment d'une valeur de l'objet, le sentiment qu'on a trouvé quelque chose d'exceptionnel. » (Davallon, 2009)
Acquisition de connaissances sur l'objet : recherches en médiathèque, sur internet, discours des personnes ressources ou anciens du village	Les entretiens qu'on va avoir avec des anciens du village, les recherches que l'on va mener vont conduire à la phase de nomination.
Débat 2 À partir de l'inventaire des trouvailles-trésors réalisé dans le village par des groupes d'élèves, présenter chaque trouvaille à tous les élèves et adultes de la classe. Choisir collectivement des « trésors » trouvailles : prise de décision collective. Pour ce faire, argumenter de manière avertie et critique (grâce aux connaissances récoltées et aux critères définis)	Acte de nominations (Austin, 1970) par les membres de la communauté présente dans la classe. Phase d'authentification : « pour donner un statut à cet objet et l'authentifier comme étant bien le représentant d'une période » : certification ou labellisation par des jugements privés (membres de la communauté présente dans la classe). Pas de patrimoine sans déclaration du statut patrimonial : « il faut qu'il y ait une autorité qui dise : effectivement, c'est du patrimoine. » (Davallon, 2009). L'autorité de nommer, de dire la légitimité (Lahire, 2015) en fonction du statut du producteur et de la forme du discours.
Exposition lors de la rencontre de fin de projet ouverte à tout public et présence des dépliants dans les offices de tourisme.	Phase d'exposition : « quand il y a un patrimoine, si c'est un bien commun, tout le monde doit en profiter » (Davallon, 2005).
Non visée dans le dispositif	Phase de transmission : « Le dernier point, c'est que nous sommes tenus de le transmettre » (Davallon, 2009).

Il apparaît que de nombreuses phases du processus sont intégrées dans ce dispositif scolaire et que les élèves, bien qu'étayés par les adultes (« personnes ressources », enseignant, animateur) patrimonialisent certains éléments de leur environnement proche. Les indicateurs repérés sont les suivants : découvrir des objets, rechercher d'où ils viennent (leur origine) et juger s'ils sont représentatifs d'une époque, les nommer, les certifier par des jugements de personnes privées (les élèves et l'enseignante) qui prennent appui sur des témoignages de personnes ressources ou de témoins anciens utilisateurs des objets et des traces plus « scientifiques » (ouvrages, textes, photographies d'époque...). Il s'agit ensuite de les élire comme étant dignes de faire partie du patrimoine du village et de les présenter lors d'une exposition aux villageois et à des personnes extérieures. Les élèves ont certes choisi de devenir héritiers de certains éléments patrimoniaux de leur village mais, nulle part, ils n'ont été invités ou sollicités à s'engager entièrement dans ce processus de filiation inversée puisque l'engagement de transmettre à la génération future n'a pas du tout été abordé. Ils n'ont été focalisés que sur l'idée de valoriser économiquement par leur action ce bien collectif.

- *Dans les débats en classe ?*

Le débat n°1 (en annexe) a pour objectif de définir un « trésor », c'est-à-dire de définir la « trouvaille », premier élément du processus. En travaillant sur les représentations sur la notion de trésor et de trésor de village, les interactions verbales permettent de faire évoluer les définitions données par les élèves pour caractériser collectivement ce qu'est un trésor de village.

Les élèves et l'animateur s'accordent sur les critères suivants dans ce tableau affiché en classe. Par là même on se rapproche de la notion de trouvaille définie par Eco (1993).

Tableau 3 - Critérisation collective de la notion de « trésor »

Caractéristiques d'un trésor de village

- Il est connu par tous les habitants ou pas.
- Il est rare, spécifique au village.
- Il est capable d'attirer des gens qui viennent de loin pour le voir.
- Il peut être un objet ou un animal ou un être humain ou une fête ou ce qu'on appelle une curiosité.

Le débat n°2 met en jeu l'acte de nomination (Austin, 1962) et le jugement privé collectif. Chaque groupe de deux ou trois élèves présente aux autres élèves et adultes, un objet, une personne ou une curiosité géologique, géographique ou encore une tradition (fête) susceptible de devenir un trésor pour la communauté des élèves et des adultes participant au projet. Après chaque présentation, un débat pour évaluer les « trésors » se déroule sur la base de la conformité aux critères de « trésor de village » définis dans le débat 1.

Cet inventaire à constituer met en exergue le sentiment d'une valeur spécifique de cet objet (Davallon, 2009) et ce qu'il vaut pour d'autres hommes. Dans une classe, un groupe d'élèves a proposé de patrimonialiser le cimetière du village parce qu'il y a « beaucoup d'objets qui brillent » et qu'ainsi il est beau. Dans la proposition concernant le cimetière, la valeur esthétique du monument est mise en avant par les élèves. Mais le critère d'esthétique n'avait pas été retenu dans la définition de « trésor de village » et la proposition a été rejetée.

Une des difficultés consiste, pour les élèves, à passer de ce qui est considéré comme trésor « pour soi » en tant qu'enfant, à ce qui peut être trésor de village pour des adultes du village et des touristes. Par exemple, des élèves veulent patrimonialiser les gros blocs de pierre situés en face de l'école car c'est le lieu de rencontre et de retrouvailles avec les élèves qui sont désormais au collège. Les blocs de pierre ont du sens pour les élèves dans l'immédiateté de leur vie, ils en perçoivent une valeur d'usage mais ni la valeur d'ancienneté (ce rituel inter-élèves est très récent, trois ans) ni surtout la valeur historique (Riegl, 2003) d'un patrimoine potentiel ne sont convoquées. Ce qui signifie aussi que la représentation pour les élèves de la notion d'un bien commun propre à une communauté villageoise, destiné à attirer des personnes extérieures au village n'est pas encore construite et qu'elle représente un objectif à atteindre de l'éducation à la citoyenneté.

Un adulte dit « personne ressource » propose de patrimonialiser un être humain vivant, artisan maître-verrier actuellement en exercice dans le village car il est porteur d'un savoir-faire et de gestes artistiques spécifiques, mais se heurte à un premier refus de la part des autres élèves : « un artisan en vie ne peut pas être un trésor de village ». Patrimonialiser un être humain en vie heurte les représentations des élèves vis-à-vis du patrimoine. Ni la valeur d'ancienneté (l'artisan s'est installé depuis dix ans environ dans le village, c'est donc une activité artistique récente / la faïencerie de Moustiers est présente dans ce village depuis des siècles), ni la valeur historique ne sont attestées. Les élèves soulèvent à juste titre la question de la valeur d'ancienneté de Riegl. Les adultes répondent par un argument lié à la valeur économique pour justifier la légitimité de la proposition. Peut-on parler de trésor humain vivant ? Il semble que oui, tout du moins selon les Géoparks labellisés par l'UNESCO. Ce débat de fond oriente les élèves et les adultes vers des notions de droit et donc vers des connaissances de dimension citoyenne.

3. Éducation à la citoyenneté

■ *L'éducation à la citoyenneté à l'école primaire*

Comme la plupart des « éducations à », l'éducation à la citoyenneté se caractérise par la volonté de faire coexister des apprentissages formels (connaissances juridiques et politiques sur le droit, les institutions, une initiation à de « bonnes pratiques » (le débat argumenté, les modalités de participation à la vie sociale...) et à des « valeurs » (le respect de l'autre, la tolérance...) indiscutables. La problématique qui s'offre aux enseignants consiste à bâtir des parcours ou projets qui mobilisent tout à la fois des valeurs (celles indiquées dans les programmes officiels), des pratiques civiques et des comportements sociaux.

Les travaux d'Audigier (2006) définissent l'éducation à la citoyenneté dans le contexte scolaire comme une éducation au droit et une éducation au pouvoir. Le citoyen est un individu titulaire de droits et d'obligations parmi lesquels figure celui de participer au pouvoir, soit directement, soit par l'intermédiaire d'un système de représentation. Ces droits et obligations s'inscrivent dans un cadre déterminé qui génère un espace social développant des formes de solidarité et un sentiment d'appartenance à la communauté (Pagoni, 2009).

■ *L'éducation à la citoyenneté et l'éducation au patrimoine à l'école*

Les liens que nous opérons s'appuient sur la participation des élèves à un pouvoir local responsable. Nous ne nous situons pas « dans une logique d'école sanctuaire », où sont privilégiés « des savoirs et des contenus réputés froids et consensuels » (Heimberg, 2007). On se situe ici dans ce qu'Audigier (2006) nomme « des apprentissages, ouverts aux débats, à la pluralité, à l'initiative, non pas une initiative qui serait seulement l'inscription dans les contraintes du marché, mais l'initiative qui témoigne du fait que l'avenir est encore à inventer, qu'il est potentiellement pluriel ». Ainsi serait travaillée une partie du noyau dur de la citoyenneté, à savoir le statut lié à l'appartenance à une communauté politique avec le droit de participer au pouvoir (local) dans un sentiment d'appartenance avec sa dimension affective, qui est liée à la fois à une continuité des générations et à une solidarité entre les contemporains (*ibid.*). Le projet éducatif patrimoine-citoyen viserait l'apprentissage du pouvoir débattre dans l'espace-classe augmenté d'intervenants extérieurs, de « questions sur lesquelles il convient de prendre des décisions pour aujourd'hui et pour l'avenir » en impliquant la mobilisation de nombreux savoirs.

En effet, des actions de patrimonialisation requièrent l'acquisition de connaissances pour faire preuve d'objectivité et d'esprit critique afin d'opérer des choix « éclairés », valorisant ainsi le rôle émancipateur de l'École à former le futur citoyen.

Dans ce type de problème socioculturel (quel patrimoine fabriquer ?), les solutions aux questions ne sont pas scientifiques, elles sont politiques. « Elles résultent de débats, de confrontations d'opinions, d'intérêts, de points de vue différents ; elles sont aussi le résultat de rapports de force » (Audigier, 2006). Effectivement, la démarche patrimoniale basée sur du mémoriel se distingue en ce point de la démarche historique scientifique.

■ *Une délégation de pouvoir et une responsabilité collective assumée : une forme de civisme participatif*

Dans la mesure où « les objets du quotidien peuvent devenir des éléments du patrimoine, facilitant le passage d'une conception étatique et nationale à une conception sociale et communautaire, de l'historique au mémoriel » (Musset, 2012), ce processus sollicite des individus dans un échange intergénérationnel. Il engage leur responsabilité collective dans des actions de réhabilitation et de valorisation souvent orientées dans une perspective économique de développement du territoire local. Or, la responsabilité patrimoniale ne peut être comprise que dans le cadre d'une responsabilité sociale qui nécessite *a priori* la prise de conscience de l'appartenance à un groupe puisque le patrimoine est un bien commun, une mémoire collective.

Les individus et communautés s'acquittent d'un engagement, d'une tâche de sauvegarde, de valorisation du patrimoine, ce qui suppose une capacité de prendre des décisions concernant les objets à patrimonialiser. La notion de responsabilité est ainsi étroitement associée à celle d'engagement. « S'engager, c'est décider d'avance de se faire responsable de ce que l'on aura fait » (Henriot, 1995) mais c'est aussi, selon Ardoino (2004), devenir auteur de ses actes et pouvoir en répondre. C'est enfin se porter garant ou gardien de quelqu'un, de quelque chose, par exemple du patrimoine, entendu comme bien commun à une communauté.

■ *L'éducation à la citoyenneté dans le cas étudié*

Être citoyen c'est avoir des droits et des obligations. Souvent, ce sont quasi exclusivement les obligations qui sont valorisées dans les classes. « Or, pas de citoyens sans droits, c'est-à-dire sans libertés et sans pouvoirs » (Audigier, 2013). Dans ce cas d'étude, il est confié aux élèves une part de pouvoir, celui de fabriquer du patrimoine, de manière la plus objective possible (sachant qu'il y a une part d'affectif dans ce type de choix, Blanc-Maximin, 2015, à paraître), en mettant en jeu des valeurs et en créant des relations sociales intergénérationnelles dans le village et inter-élèves dans le territoire de proximité.

Nous privilégions l'étude de trois temps orientés vers la citoyenneté : celui de la trouvaille, de son appropriation et celui de son exposition. La phase de recherche des éléments potentiellement patrimoniaux – les « trouvailles » – développe « le sentiment d'une valeur de l'objet, le sentiment qu'on a trouvé quelque chose d'exceptionnel » qui provient d'une génération précédente. La trouvaille constitue un lien symbolique de transmission et de responsabilisation qui s'établit par la médiation patrimoniale, une relation tangible entre la communauté qui a habité le village à une période passée et les élèves qui font partie de la communauté actuelle. La phase d'exposition, dans une perspective citoyenne, est particulièrement importante. En effet, si le patrimoine est un bien commun, alors la communauté élargie (l'ensemble des villageois de la communauté de communes) doit pouvoir en bénéficier et y participer.

Le débat et la votation, pratiques démocratiques par excellence ont été utilisés. Le débat n°1 était centré sur la notion de trouvaille. Un élément d'éducation à la citoyenneté a consisté à s'accorder collectivement sur des critères définissant une trouvaille (tableau 3). Le débat n°2 a été l'instance de présentations des trouvailles par des groupes d'élèves, présentations argumentées sur des connaissances. Les élèves ont développé la capacité de s'adresser aux autres et des attitudes d'accueil des critiques et d'acceptation des résultats d'un vote démocratique. Dans ses modalités pratiques, la votation n'a posé aucun problème car cette pratique démocratique avait déjà été employée dans l'année. Mais la proclamation des trouvailles choisies a montré que le principe démocratique était relativement mal accepté par un bon nombre d'élèves, surtout ceux qui venaient à l'école dans le village mais qui n'y habitaient pas.

L'autre facette de l'éducation à la citoyenneté (l'acquisition de savoirs civiques) est également présente. Les résultats aux questionnaires élèves montrent que la connaissance des institutions politiques locales a été travaillée (la communauté de communes, l'intercommunalité et le rôle du maire dans les communes) ainsi que la notion « d'intérêt collectif » ou d'« intérêt public ».

Enfin, les réponses à deux items du questionnaire révèlent aussi une évolution du vivre ensemble chez les élèves. Le projet de fabriquer et valoriser un patrimoine a motivé la prise de conscience d'un intérêt commun collectif propre à la communauté villageoise et l'acceptation de faire partie activement d'une communauté grâce aux rencontres transgénérationnelles avec les personnes ressources habitant le village. Les résultats aux deux questions sur les perspectives d'éducation au patrimoine, placés en annexe, témoignent que le relais a été transmis à la jeune génération puisque plus de 52% des élèves ont pour projet de faire connaître ces objets patrimoniaux et que 24% ont pour projet de s'occuper d'eux et de les garder en bon état. Ces réponses sont corrélées à celles de la question « à votre avis, pourquoi ces personnes (ressources) vous ont aidés ? ». En effet, les scores concernant la transmission des savoirs (35,55%) et la valorisation (15,55%) de ce patrimoine montrent que les personnes ressources,

dans ces rencontres transgénérationnelles, ont joué un rôle majeur dans les projets déclarés des élèves.

Conclusion

L'exercice partiel de patrimonialisation dans une éducation au patrimoine propulse les élèves comme acteurs de la politique patrimoniale locale et, en cela, ce type d'éducation au patrimoine participe d'une éducation à la citoyenneté d'un point de vue social (faire partie activement d'une communauté) et culturel dans le but de bien vivre ensemble. La circulaire du ministère de l'Éducation nationale du 9 juillet 2014 précise les quatre cultures qu'un élève doit acquérir durant son cursus scolaire obligatoire : une culture de la sensibilité, une culture du jugement, mais aussi de la règle et de l'engagement.

D'une part, la découverte de « trésors » conduit les élèves à observer autrement le territoire sur lequel ils vivent pour mieux comprendre son évolution. La fabrication de patrimoine confronte les élèves à un choix critique qui prend appui sur des critères collectivement élaborés et à un choix averti grâce aux connaissances culturelles acquises. Ces apprentis citoyens sont sollicités à dépasser leurs préférences individuelles, leur manière de voir le monde pour faire communauté. Le dispositif présenté oblige les élèves à s'exprimer, s'écouter et s'accorder. D'autre part, par l'élection de spécificités patrimoniales de leur territoire, il développe chez eux un sentiment de responsabilité et une intelligence territoriale (Bourret, 2008). À terme, on peut espérer qu'il contribue à forger en eux une identité culturelle.

Pour autant, le type de dispositif étudié et les résultats recueillis ne constituent qu'un évènement dans le long, lent et fluctuant processus d'éducation à la citoyenneté chez des élèves. Il apparaît donc très difficile de s'assurer de l'impact à long terme d'un projet de cinq mois qui « travaille » la citoyenneté en filigrane. Sur le plan de la recherche, l'écueil se situe dans la mise en évidence d'un « effet » sur les élèves et seul, un suivi longitudinal sur cette cohorte d'élèves pourrait, à terme, fournir des indications précises.

Enfin, le cas présenté ne valorise pas tous les liens possibles entre l'éducation au patrimoine et l'éducation à la citoyenneté dans le cadre scolaire. En effet, les concepts inhérents au cadre juridique, d'existence et d'application de la loi sont très peu développés. Peut-être l'âge des enfants ne le permet pas ou bien encore ces concepts ne sont pas véritablement inscrits dans les programmes d'enseignement de l'école primaire. Pour autant, le cadre éthique clairement affirmé par l'institution Education Nationale depuis 2002 dans « Adopter son patrimoine » permettrait de tisser des liens encore plus ténus entre ces deux « éducations à » au niveau de la responsabilité, de bien et d'intérêt collectifs, en inscrivant l'action de la communauté scolaire dans un engagement de protection, de valorisation et de transmission d'un patrimoine local sur du long terme. Pour cela, il apparaît indispensable de penser des dispositifs qui dépassent le cadre scolaire formel et d'engager des collaborations avec des partenaires hors de l'école, ce qui n'est pas à ce jour un habitus dans la professionnalité enseignante.

Bibliographie

AMOUGOU-MBALLA E. (2011), « Les processus de "patrimonialisation" et réflexivité », *Revue Internationale de l'Imaginaire*, n°27 (Le patrimoine, oui, mais quel patrimoine ?), Actes Sud, Babel n°1140.

ARDOINO J. (2004), *Propos sur l'éducation*, Paris, L'Harmattan.

AUDIGIER F. (2006), Conférence retranscrite sur le site de l'équipe de recherche www.unige.ch/fapse/didacrsociensoc..., consultée le 2/06/2015.

AUDIGIER F. (2013), « C'est en citoyennant qu'on devient citoyen », *Eduquer à la citoyenneté. Construire des compétences civiques et sociales*, Amiens, CRDP, p.11-16.

AUSTIN J.-L. (1970), *Quand dire c'est faire*, Paris, Éditions du Seuil (traduction par Gilles Lane de *How to do things with Words: The William James Lectures delivered at Harvard University in 1955*, Ed. Urmson, Oxford, 1962).

Blanc-Maximin S. (à paraître), « Peut-on responsabiliser des élèves au patrimoine modeste par le développement d'un attachement au territoire ? », *Revue internationale du développement durable*.

BOURRET C. (2008), « Éléments pour une approche de l'intelligence territoriale comme synergie de projets locaux pour développer une identité collective », *Projectics/Proyética/projectique*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, p.79- 82.

CONSEIL DE L'EUROPE. (2005), *Convention de Faro sur la valeur du patrimoine culturel pour la société*.

DAVALLON J. (2000), « Le patrimoine : "une filiation inversée" ? », *Espaces Temps*, n°74-75 (Transmettre aujourd'hui. Retour vers le futur), p. 6-16.

DAVALLON J. (2002), « Comment se fabrique le patrimoine ? », *Revue Sciences Humaines*, Hors-Série n°36 (Qu'est-ce que transmettre ?), Mars-Avril-Mai.

DAVALLON J. (2009), « Du patrimoine à la patrimonialisation », Publié sur *PRÉAC - Patrimoines et diversité* (<http://crdp.ac-paris.fr/preacpatrimoinesetdiversite>).

ECO U. (1993), « Observations sur la notion de gisement culturel », *Traverses*, n°5, p.9-18.

HEIMBERG C. (2007), « Portée et limites de l'éducation à la citoyenneté démocratique », *Éducation en contextes pluriculturels : la recherche entre bilan et prospectives*.

HENRIOT (1995), « Responsabilité », *Encyclopaedia Universalis*, Corpus 19, Paris, Encyclopaedia Universalis.

LAHIRE B. (2007), *L'esprit sociologique*, Paris, Éditions La Découverte.

LAHIRE B. (2015), *Ceci n'est pas qu'un tableau : essai sur l'art, la domination et la magie*, Paris, Éditions La Découverte.

LAZZAROTTI O. & VIOLIER P. (2007), *Tourisme et patrimoine*, Angers, Presses universitaires.

MINISTÈRE de l'ÉDUCATION NATIONALE (2002), Mise en œuvre du plan pour l'éducation artistique et l'action culturelle à l'école. Chartes pour une éducation au patrimoine « Adopter son patrimoine ». *B.O.E.N.* 18.

MINISTÈRE de l'ÉDUCATION NATIONALE (2005), Socle commun de connaissances et compétences, *Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École*, 23 avril.

MINISTÈRE de l'ÉDUCATION NATIONALE (2008), Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire, *BO Hors série*, n°3, 19 juin.

MINISTÈRE de l'ÉDUCATION NATIONALE (2014), Conseil supérieur des programmes, Projet de socle commun de connaissances, compétences et culture, 8 juin.

MUSSET M. (2012), « Éducation au patrimoine : mémoire, histoire et culture commune », *Dossier d'actualité veille et analyses*, n°72, Lyon, IFÉ.

PAGONI M. (2009), « Rencontre avec François Audigier : Éducation à la citoyenneté et participation », *Carrefours de l'éducation*, 2009/2, n°28, p.150-156, www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2009-2-page-150.htm.

POUILLON J. (1975), *Fétiches sans fétichisme*, Paris, Maspéro.

RIEGL A. (2003), « Le culte moderne des monuments », *Socio-anthropologie* [En ligne], 9 | 2001, mis en ligne le 15 janvier 2003, consulté le 02 juin 2015, <http://socio-anthropologie.revues.org/5>.

RIEGL A. (2013), *Le culte moderne des monuments*, Paris, Seuil.

SOL M.-P. (2007), « La patrimonialisation comme (re)mise en tourisme. De quelques modalités dans les "Pyrénées catalanes" », Philippe VIOLIER & Olivier LAZZAROTTI, *Tourisme et patrimoine*, Saumur, Presses de l'Université d'Angers, p.161-175.

VERNIERES M. (2012), « La contribution du patrimoine au développement local : enjeux et limites de sa mesure », Colloque *La mesure du développement*, Paris 1-2-3 février.

Annexes

Extraits du débat n°1

Débat n°1 : la notion de « trouvaille »

Définition à atteindre d'après l'animateur : « le trésor d'un village c'est ce que tout le monde connaît ou admire, c'est ce qui fait l'identité d'un village ».

Le texte en italique correspond aux paroles de l'animateur.

1. *Qu'est-ce qu'un trésor pour vous ?*

- c'est une caisse avec de l'or et des bijoux dedans.
- c'est quelque chose qui rend riche.
- ce n'est pas souvent qu'on trouve des trésors. Il y a des gens qui font ce métier de chercheur de trésors comme Indiana Jones.
- ça me fait penser au livre « L'île au trésor », le livre avec une carte pour trouver le trésor.
- une boîte avec plein d'argent dedans et c'est caché quelque part dans un endroit secret que personne connaît.

2. *Est-ce qu'un trésor ça peut être autre chose que des sous, de l'argent, des bijoux ?*

Perplexité de la part des élèves.

- ben, des fois, ma maman, elle m'appelle mon trésor. Et pourtant je n'ai pas de l'argent.
- *Ah, donc ça voudrait dire qu'un trésor n'est pas toujours constitué d'argent de bijoux comme vous le disiez un peu tous tout à l'heure. Que ça peut être aussi une personne. » Et pourquoi elle t'appelle comme ça ta maman ?*
- parce qu'elle l'aime beaucoup.
- parce qu'un trésor c'est quelque chose de rare, il y en pas beaucoup des Jonas B.
- par exemple, Jonas, il est unique pour sa maman, c'est son trésor.
- moi je le dis à mon chien parce que je l'aime très fort et c'est mon chien, il est à moi.
- *D'accord, donc un trésor, si je résume ce que vous avez dit, ça n'est pas toujours de l'argent, des bijoux. Ça peut être aussi des êtres humains ou des animaux. Vous avez dit aussi que c'était quelque chose de rare, d'unique, qu'il fallait le chercher et que souvent, un trésor c'était caché, secret. On est d'accord ?*

3. *Alors je vous pose une autre question. Est-ce qu'il y a, est-ce qu'il peut y avoir des trésors dans votre village ?*

Perplexité des élèves.

Réponse par la négative : -ben non, il n'y a pas de trésors dans notre village, il est tout petit, pas riche. Il y a une personne qui vient, des touristes il y en a pas. Il y a rien.

- *Je vous rappelle qu'un trésor ça peut être quelque chose qui est caché, qu'on ne voit pas tout de suite. Tu parlais de carte au trésor. Peut-être qu'il y a des gens dans votre village qui savent s'il y a des trésors ici.*
- Moi je vais demander à mon papy, peut-être qu'il sait s'il y en a.
- *D'accord. À qui d'autre on pourrait aussi demander ?*
- Listes de personnes proposées par les élèves.
- *Je vais vous présenter, la prochaine fois que je viendrai, des personnes qui pourront vous aider à chercher des trésors dans votre village mais dites-moi, comment on va définir, savoir ce que c'est qu'un trésor dans un village ? pour bien se rappeler on va l'écrire.*

C'est caché dans le village, il faut le découvrir. C'est quelque chose qu'on a dans notre village mais qu'il n'y a pas à V., puisqu'on a dit que c'était rare. C'est quelque chose qui donne envie de venir le voir par des gens qui n'habitent pas ici, qui viennent de loin exprès ou qui visitent comme des touristes par exemple. Mais c'est peut-être aussi quelque chose ou quelqu'un que tout le monde dans le village connaît ou admire et qui est spécial, particulier au village, qu'on ne trouve pas forcément ailleurs.

- *alors je vous laisse réfléchir individuellement ou ensemble sur ce qui pourrait être un trésor dans votre village.*

Questionnaire élève vierge

Consigne : Entoure tes réponses

Tu as toujours vécu dans ce village : OUI NON

Si NON, tu habites dans le village depuis combien de temps ?

1 an 2 ans 3 ans 4 ans plus de 4 ans

Ton avis sur le village

Tu aimes bien y vivre.

Tu aimes bien y vivre mais il manque des magasins, des cinémas.

Tu aimerais vivre ailleurs.

Tu trouves que ton village

est beau.

n'est ni beau ni laid : il est quelconque.

n'est pas beau.

A ton avis, qu'est-ce qui est beau, qui est laid dans ton village ?

Quand tu as découvert qu'il y avait des trésors dans ton village, tu t'es senti

Fier d'habiter dans le village

Etonné qu'il y ait de si belles choses

Heureux d'habiter là

Fier de ces découvertes

Comme avant : ça ne t'a rien fait.

Quand tu as découvert qu'il y avait aussi des trésors dans les autres villages,

Tu as été étonné

Tu n'as pas été intéressé par les trésors des autres villages

Tu as trouvé cela normal qu'il y ait aussi des trésors ailleurs

Tu as été heureux de découvrir ces trésors.

Ecris ci-dessous les noms des villages qui sont dans ta communauté de communes :

Il y a des gens du village qui t'ont accompagné pour découvrir et travailler sur les trésors. Ils ne sont pas des maîtres ou des maîtresses et pourtant ils ont eu envie de t'apprendre des choses sur les richesses du village. A ton avis, pourquoi toi et tes camarades, ces gens vous ont-ils aidés ?

Ces personnes du village, tu les connaissais : toutes,

presque toutes,

tu ne les connaissais pas.

entoure ta réponse

Dans tous les villages que tu connais maintenant, quel est celui où tu préférerais vivre ?

Qu'est-ce qu'il y a d'intéressant à voir dans ton village ?

Si tu devais me faire visiter ton village, qui me ferais-tu rencontrer ?

Avec les « trésors de mon village », qu'est-ce que tu appris ? (en français, en histoire, en géographie, en sciences)

Avec les « trésors de mon village », qu'est-ce que tu as appris à faire ? (exemples : à écrire un texte pour informer, à travailler avec tes camarades, à regarder autrement le paysage, les monuments...)

Maintenant que tu connais tous ces trésors, qu'est-ce que tu peux faire pour eux ? (souligne ta réponse ou tes réponses)

Les garder cachés pour les protéger

S'occuper d'eux pour les garder en bon état

Les faire connaître à d'autres personnes

Rien de plus que ce que tu as déjà fait.

En quoi c'est important pour toi de savoir ce qu'ont construit les habitants du village autrefois et comment ils vivaient ?

En quoi c'est important pour toi de savoir qu'il y a des activités remarquables dans des villages comme une distillerie de lavande, un artiste qui crée des vitraux ... ?

En quoi c'est important pour toi de connaître des curiosités géographiques (des arbres originaux, de belles promenades, des fruits comme les pistoles) ?

Si ton village était un humain, tu dirais de lui qu'il est : (Entoure les adjectifs qualificatifs qui te conviennent)
 agréable triste dynamique ennuyeux calme, paisible solitaire, isolé amusant
 original peu intéressant

Perspectives d'éducation au patrimoine suite au projet

À la question « que peux-tu faire pour ces « trésors » ? », les quatre-vingt-dix réponses sont réparties dans quatre choix prédéfinis qui précisent les différentes orientations liées au patrimoine : protection, entretien, valorisation, découverte connaissance.

La responsabilité vis-à-vis de ce patrimoine mis au jour se traduit dans des missions :

- de valorisation pour plus de la moitié des réponses,
- d'engagement à l'entretenir pour presque un quart des répondants,
- de protection de type fermeture pour un peu plus de 3%.

	%
<i>Les cacher pour les protéger</i>	3,33
<i>S'occuper d'eux et les garder en bon état</i>	23,33
<i>Les faire connaître</i>	53,33
<i>Ne rien faire de plus</i>	20,00

À ton avis, pourquoi ces personnes (ressources) vous ont aidés ? Cette question sans proposition de réponses prédéfinies a déconcerté 19 élèves (soit plus de 20% de la population interrogée) qui ont fourni des non-réponses (« je ne sais pas »). La mission de transmission intergénérationnelle a été très largement perçue (36,66%) alors que la valorisation est relativement moins mise en avant.

	%
<i>Transmission</i>	36,66
<i>Valorisation</i>	15,55
<i>Protection</i>	14,44
<i>Responsabilisation</i>	0,77
<i>Pour ce projet</i>	0,88
<i>Non-réponses</i>	1,00

La législation en faveur de l'enseignement des Langues et Cultures Nationales au Cameroun : mesure d'audience dans l'Adamaoua et implications glottopolitiques

Gilbert Daouaga Samari¹

Résumé

Depuis la révision de la Constitution en 1996, le Cameroun s'est engagé à protéger et à promouvoir les Langues et Cultures Nationales (LCN). Les années qui ont suivi ont vu des textes officiels soutenant l'enseignement de celles-ci. Cette nouvelle politique linguistique éducative vient rompre avec celle qui a été mise en œuvre pendant la période coloniale et qui a continué, même après l'indépendance. Cet article entend exposer un facteur qui, paraissant anodin de prime abord, pourrait pourtant gêner l'expérimentation, en cours, de l'enseignement des LCN. En prenant appui sur une enquête menée auprès des acteurs de l'éducation de base de l'Adamaoua, cette réflexion soutient que les textes officiels, qui fondent la légitimité même de cet enseignement, ne sont pas assez connus de la communauté éducative locale, ce qui, du point de vue glottopolitique, a des effets inhibants.

La législation linguistique, située au confluent du droit et de la linguistique, a été éludée par le passé autant par les juristes que par les linguistes. Ils se sont renvoyé la balle, de telle sorte que ce domaine a semblé peu exploré jusqu'à date récente. Comme le fait si bien remarquer Halaoui (2001, p.31), « *Qu'il soit traité comme discipline juridique ou comme discipline linguistique, eu égard aux travaux disponibles aujourd'hui, le droit linguistique se présente assurément comme le parent pauvre, et du droit et de la linguistique. [...] En effet, dans le cas général, le juriste semble écarter de son analyse les articles qui traitent des langues. Quant au linguiste, il ne semble pas se soucier du cadre juridique dans lequel il œuvre.* »

Pourtant, la législation linguistique, entendue comme « *l'ensemble des textes juridiques (lois, règlements, décrets, directives, etc.) qui décrivent les droits, les devoirs et les obligations linguistiques régissant l'usage des langues dans les divers secteurs de la vie sociale au sein d'un territoire* » (Rousseau, 2007, p.59), joue un rôle important (bien que pas indispensable) dans l'évolution du débat glottopolitique. C'est alors à juste titre que le premier Congrès Mondial des Droits linguistiques tenu à Teramo, en Italie, du 19 au 23 mai 2015, s'appuyant sur l'idée que « *les droits linguistiques doivent être considérés comme des droits humains fondamentaux* » (Académie Internationale de Droit Linguistique, 2014, p.2), a été une occasion idoine de montrer toute la nécessité « *qu'ils soient étudiés, illustrés et défendus en tenant compte de la complexité de l'être humain* » (*ibid.*).

Cette réflexion commence par l'ancrage théorique et méthodologique global de l'enquête que nous avons menée, ce qui nous donne l'opportunité de revenir sur la place de la législation linguistique dans le grand domaine de l'aménagement linguistique ainsi que de passer en revue les enjeux du droit linguistique dans la mise en œuvre d'une politique linguistique. Ensuite, nous mesurerons, auprès de la communauté éducative, la réception des textes en faveur de la promotion des LCN ; cette mesure se fait en deux points : la connaissance de l'existence des textes officiels et leur connaissance effective. Enfin, nous mettrons en lumière les incidences que pourrait avoir la méconnaissance de ces dispositions sur l'enseignement de ces langues et cultures.

¹ Doctorant, Laboratoire Langues, Dynamiques & Usages (LADYRUS), Université de Ngaoundéré (Cameroun).

1. Ancrage théorique et méthodologique

La législation linguistique fait partie de la planification linguistique², considérée comme la traduction en actes concrets d'une politique préalablement définie (Robillard, 1997). Cela implique qu'un État peut avoir une politique linguistique sans que celui-ci ne la fasse suivre d'« actions viables » (p.228) ; mais l'inverse est impossible, dans la mesure où on ne peut mettre en œuvre que des décisions prises, explicitement ou non, à un moment donné pour un but précis. Il faut noter par la suite qu'une politique peut ne pas reposer sur des textes officiels : « Certains choix de politique linguistique mèneront à une loi spécifique, alors que d'autres seront simplement formulés de manière éparse, à l'intérieur de divers articles de loi ou de règlements qui n'ont pas trait à l'usage de la langue, mais qui auront des répercussions de ce type. Il est intéressant de noter que les politiques linguistiques ne sont pas nécessairement formulées dans des textes officiels, mais qu'elles se formalisent dans les pratiques sociales ou administratives. » (Rousseau, 2005, p. 95). À Faye de corroborer cette idée en soutenant que quand l'État assume « ouvertement » une politique linguistique, il produit des textes législatifs en conséquence pour encadrer celle-ci ; mais dans le cas où il « évite de l'assumer, [il] ne prend aucune disposition législative, mais passe par le truchement subtil d'une pratique valorisante de cette langue à travers les médias et les hautes classes politiques et sociales » (2013, p.126).

Quand l'État s'abstient de procéder à la planification des langues, les organismes privés animent généralement le débat glottopolitique. Dans cette situation de « libéralisme glottopolitique », « La non-intervention nuit, mais ne choque pas ; la mort des langues selon la loi de la jungle est attribuée à la fatalité, l'inadaptation langagière de masse de locuteurs est vécue dans l'auto-culpabilisation et le mutisme social. » (Guespin & Marcellesi, 1986, p.17). L'État se camoufle dans une certaine neutralité et se dédouane en même temps des conséquences qui peuvent découler des contacts, mieux des conflits entre les langues présentes sur le territoire.

Cependant, quand l'État décide d'intervenir sur les langues, il se pose à lui une question lancinante : faut-il légiférer au début du programme ou à la fin ? Robillard revient sur cette alternative : « Une question se pose souvent lors de la planification : le rôle de la législation, et le moment où doit intervenir l'acte législatif. On peut considérer que la législation doit être programmée au début de tout programme d'aménagement linguistique, pour poser un cadre juridique qui soit garant de la suite des opérations. On peut préférer une législation n'intervenant qu'en fin d'opération, pour constater un changement amorcé, le conforter ou tenter de l'accentuer. » (1997, p.229). Comme le fait remarquer Robillard, quelle que soit l'option choisie, il y a toujours des avantages et des inconvénients : « Chacune des options a ses avantages et ses inconvénients : la législation en préalable a l'avantage de clairement marquer la détermination de l'État, et de donner des moyens d'action aux aménageurs (mais les contre-exemples sont très nombreux). Ce choix a l'inconvénient, parfois, de susciter une vive opposition de principe, qui se concrétise ensuite par la résistance aux actions subséquentes. [...] Lorsqu'on choisit de légiférer a posteriori seulement, on se donne mieux, certes, les chances de faire la démonstration par la pratique, des avantages du changement avant de le rendre obligatoire. La fragilité des actions mises en œuvre est le prix à payer dans ce cas, puisque, sans appui législatif, elles sont à la merci de toute volonté réelle d'opposition. » (p.229)

Crédibilisation des actions posées opposée à la résistance de certains groupements, si la législation intervient avant, et libre champ d'expression aux initiatives privées opposé à la confirmation au cas où l'acte législatif interviendrait après. Comme l'exprime l'auteur, chaque option a ses forces et ses faiblesses.

S'il est par contre une idée incontestable, c'est que la législation linguistique, qu'elle intervienne avant ou après le programme d'aménagement, joue un rôle non négligeable dans la dynamique du débat glottopolitique. En effet, c'est elle qui montre véritablement l'implication de l'État dans la gestion des langues. Aussi, c'est l'acte législatif qui donne de la vigueur aux actions posées

² La planification et la politique linguistique sont considérées par Robillard (1997) comme des phases de l'aménagement linguistique.

autour des langues. Ensuite, la loi est « implacable » (Forêt, 2015, p.138) de par sa force qui exige que tout le monde s'y soumette, elle est tout autant performative et en tant que telle, elle fait appel à des actions concrètes. Leclerc disait que « *Sans ses lois linguistiques, la France n'aurait probablement pas réussi son unité linguistique...* » (2008, p.403). Mais également, « *Au Canada, s'il n'y avait pas de lois linguistiques, le pays aurait éclaté depuis quelques décennies.* » (p.404). Aux États-Unis autour des années 1970, « les différentes communautés ethniques [qui] étaient en pleine revendication identitaire » n'auraient pas réussi, à en croire Pacini, à s'imposer si elles n'avaient pas bénéficié « de lois fédérales leur permettant de valoriser leur langue et culture » (2015, p.165). Enfin, la loi linguistique rend compte de la dynamique de la pensée autour des langues et contribue à la (re)structuration de la situation sociolinguistique d'une sphère géographique déterminée. C'est fort convaincu de cela que Maurer (2011) présente les lois, arrêtés, règlements et dispositifs législatifs comme des données à analyser pour comprendre le processus de mise en place des scolarisations bi/plurilingues.

Seulement, les lois linguistiques devraient s'abstenir d'être vagues ; elles devraient donner autant de détails que possible pour aider à leur bonne mise en œuvre. Pour Rousseau, ces dispositions doivent préciser aussi bien les fonctions que les modalités d'utilisation de ces langues : « *L'aménagement du statut doit comprendre également toutes les dispositions nécessaires pour que le statut réel des langues en question corresponde à ce qui est souhaité dans la politique linguistique. L'étendue de l'éventail de ces dispositions dépend d'une part de l'écart entre la situation réelle et la situation désirée, et d'autre part du nombre de domaines dans lesquels on souhaite intervenir (droits linguistiques, langue du travail, langue de l'éducation, etc.). Il ne suffit donc pas d'énoncer qu'une langue est officielle ou qu'elle a un statut de langue nationale pour que cela se réalise. Il existe de nombreux cas où l'attribution d'un statut officiel à une ou à plusieurs langues n'a été suivie d'aucune mesure concrète destinée à soutenir l'usage réel de ces langues. Un aménagement linguistique un tant soit peu réussi implique que l'on précise ce que l'on entend par des expressions comme « langue officielle » ou « langue nationale », que l'on décrive les circonstances d'utilisation, que l'on détermine les fonctions que l'on attribue à ces langues et que soient définies les dispositions, moyens, etc., que l'on se propose de mettre en œuvre. Autrement, la politique linguistique peut demeurer purement symbolique.* » (Rousseau, 2005, p.96)

Pour le cas spécifique du Cameroun, des lois concernant les LCN existent bel et bien ; et elles devraient être connues par la communauté éducative, chargée de mettre en œuvre la politique de l'État en matière d'éducation. La connaissance des dispositions en faveur de la promotion de ces langues, longtemps marginalisées et stigmatisées, est un départ nécessaire pour un engagement véritable des acteurs éducatifs à permettre l'enseignement efficace de ces LCN.

Ce travail s'appuie sur une enquête menée auprès des acteurs impliqués dans la mise en œuvre de l'enseignement primaire dans l'Adamaoua (Daouaga Samari, 2012). Il s'agit d'une part des hauts responsables placés à différents niveaux de la chaîne éducative, à savoir les délégations et inspections régionale, départementales et d'arrondissement. Un entretien semi-directif a été mené avec les différents responsables rencontrés. Les échanges avec ces responsables n'ont pas été enregistrés ; toutefois, nous avons pris des notes, que nous exploitons dans ce travail. Le choix de cette stratégie n'a pas été fortuit. En effet, nous étions persuadé que dans un contexte comme le nôtre, où beaucoup d'enquêtés ne sont pas familiers aux enquêtes, la présence d'un enregistreur aurait accentué la méfiance de ces responsables qui, dans ces conditions, n'auraient pas pu nous fournir les informations dont nous avons besoin. Ces responsables sont délégués, inspecteurs ou conseillers pédagogiques en fonction dans la région. D'autre part, nous avons rencontré 115 enseignants du primaire et 120 parents d'élèves. Les enseignants sont répartis dans 21 écoles primaires, dont 14 du public et 7 du privé, et ont des profils divers. Leur niveau d'études varie entre le certificat d'études primaires élémentaires (CEPE³) et le master. Parmi eux, 26 n'ont pas suivi de formation professionnelle, sanctionnée par le certificat d'aptitude pédagogique d'instituteurs de l'enseignement maternel et primaire

³ Le CEPE est devenu CEP (certificat d'études primaires) au Cameroun. Les enseignants qui ne sont que titulaires de ce diplôme, dans notre travail, sont les maîtres des parents, n'ayant pas suivi de formation professionnelle et travaillant en général dans des écoles privées.

(CAPIEMP). Les parents d'élèves rencontrés en ce qui les concerne sont agriculteurs, éleveurs, commerçants, fonctionnaires travaillant dans les services et l'administration publique, religieux, et exerçant dans les industries/BTP. En diversifiant les occupations, nous voulions avoir les opinions de différentes catégories sociales, de peur de récolter des données qui ne seraient que le reflet de ce que pense une seule catégorie. 90% de ces parents ont été scolarisés, leur parcours scolaire se limitant, selon le parent, au niveau du primaire, du secondaire ou du supérieur.

À nombre de ces enseignants et parents d'élèves, nous avons administré un questionnaire écrit que nous avons fait fonctionner comme un guide d'entretien pour la simple raison que « *le questionnaire écrit [est réservé] à des domaines circonscrits, concernant des faits ou des réponses n'impliquant pas de problèmes d'attitudes ou d'opinions, trop ambiguës ou complexes* » (Grawitz, 2001, p.672). Toutefois quand un enquêté réclamait le questionnaire, nous le lui donnions et il le remplissait lui-même. Si les enseignants ont été interrogés dans leur établissement, et très souvent dans leur salle de classe, avec les parents d'élèves, le cadre n'a pas été unique : le bureau, les marchés, la rue ou le domicile.

Ainsi, les méthodes utilisées ont été à la fois qualitative et quantitative. Dans l'un ou l'autre cas, quatre questions importantes ont été posées : 1) Savez-vous qu'il existe des textes qui autorisent l'intégration des LCN dans l'enseignement ? ; 2) Si oui, connaissez-vous ces textes ? ; 3) Lesquels connaissez-vous ? ; 4) Quelle est la teneur de ces textes ?

Ces questions sont organisées de manière à recueillir deux informations importantes. En 1), il est question de savoir si ces acteurs ont ne serait-ce qu'entendu parler des textes en faveur de l'enseignement des LCN. Cette question ne nous permet que d'avoir des présomptions, que nous présentons dans la section 2 de ce travail. Ce sont les questions 2), 3) et 4) qui visent la connaissance effective de ces textes. Si l'enquêté répond par la négative à la première question, bien entendu, les autres questions ne lui sont plus posées. Les résultats obtenus grâce à ces trois questions sont analysés dans la section 3 de cet article.

Les données collectées au moyen du questionnaire ont été traitées grâce au logiciel Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

L'Adamaoua est l'une des dix régions du Cameroun, pays situé en Afrique centrale. Ancienne province créée à l'occasion de la réforme administrative des années 1980, l'Adamaoua est devenue région, comme toutes les autres régions, à la faveur du décret n°2008/376 du 12 novembre 2008 portant organisation administrative de la République du Cameroun. Ayant une superficie de 63701 Km², cette région se caractérise par son multilinguisme. En effet, en plus du français et de l'anglais, langues officielles du pays, une dizaine de langues nationales se côtoient au quotidien : le *fulfulde*, le *mbum*, le *gbaya*, le *dii*, le *tikar*, le *mambila*, le *hausa*, le *pere*, le *vute*, le *konja*, etc. Située dans la partie septentrionale, elle est au carrefour des régions de la partie méridionale et les deux autres régions du Nord-Cameroun (Nord et extrême-Nord). Mais encore, sa proximité avec le Tchad, le Nigéria et la République Centrafricaine explique la présence de certaines langues parlées dans ces pays dans cette région. Sur le plan socio-éducatif, l'Adamaoua accuse un retard du fait de son faible taux de scolarisation (Moselly-Makasso, 2010) ; elle est d'ailleurs considérée comme zone d'éducation prioritaire. Toutefois, la politique linguistique étant en mutation (Ndibnu Messina Ethé, 2013), l'Adamaoua est l'une des régions choisies pour l'expérimentation de l'enseignement des LCN dans l'enseignement secondaire depuis 2009. Pour ce qui est de l'enseignement primaire, l'expérimentation lancée dans les régions comme l'Ouest est encore en attente. D'où l'intérêt de questionner l'imaginaire des acteurs éducatifs du primaire avant que cet enseignement ne commence à être effectif, la finalité étant de contribuer à une implantation et à une mise en œuvre efficaces de celui-ci.

2. L'existence des textes au cœur des conjectures des acteurs

À la question « Savez-vous qu'il existe des textes officiels relatifs à l'intégration des Langues et Cultures Nationales dans l'enseignement ? » posée aux enseignants et parents d'élèves du primaire, les réponses données par ces acteurs montrent une divergence entre les perceptions des maîtres et celles des parents d'élèves. Si les instituteurs, dans leur grande majorité (72,20%), supposent qu'au regard de l'effervescence qui entoure les LCN, il est possible qu'un cadre juridico-constitutionnel soit élaboré pour favoriser la mise en place de cette politique, les parents d'élèves, en ce qui les concerne, semblent ne pas être au fait de pareils textes, d'où le score de 27,50%. Cette différence s'explique par le fait que certains parents, surtout ceux qui ne travaillent pas dans le secteur de l'éducation, pensent que c'est aux enseignants qu'il revient de parler de ce qui relève de ce secteur, et de la politique éducative en particulier (Daouaga Samari, 2012).

Nous tenons à préciser qu'il n'était pas question à ce niveau de mesurer la connaissance effective des décisions prises par l'État. Ainsi, il n'est pas surprenant de voir ces chiffres se réduire très considérablement dès que la question de la connaissance effective de la teneur des textes est posée.

3. Les textes officiels en faveur de la promotion des LCN : une denrée méconnue

Selon qu'on passe de l'existence supposée des textes à la connaissance effective du contenu de ceux-ci, l'on se rend compte que la quasi-totalité des acteurs ignore qu'un cadre législatif et juridique, aussi rudimentaire soit-il, puisse soutenir l'enseignement des LCN au Cameroun. En effet, sur les 115 enseignants et 120 parents d'élèves rencontrés, seulement cinq enseignants arrivent à donner le contenu et les références des dispositions en faveur des LCN. Savoir qu'un texte existe ne renseigne pas sur la connaissance effective dudit texte. En se référant au taux des instituteurs (72,20%) et des parents (27,50%) qui supposent que ces textes existent tel que nous l'avons présenté dans la section précédente, l'on remarque justement que très peu connaissent effectivement ces textes. Des 235 acteurs (enseignants et parents), cinq instituteurs ont été à mesure de nous donner le titre d'un texte officiel en faveur de la promotion et de l'enseignement des LCN, et de nous en donner la teneur. La situation n'est pas tout à fait différente au rang des responsables en charge de la politique éducative dans la région. Telle est par exemple la déclaration du responsable 1⁴ : « *Les textes existent, mais je ne peux pas les citer.* » Il est alors évident que ce responsable ne pourra pas parler de ces dispositions aux enseignants qu'il est appelé à encadrer.

Pourtant depuis 1996, quelques dispositions ont été prises, allant dans le sens de la promotion des LCN dans le secteur éducatif. En effet, suite à la tenue des États généraux de l'éducation en 1995, laquelle a connu la participation de spécialistes des questions éducatives qui ont recommandé entre autres l'intégration des LCN dans les programmes pour améliorer la qualité de l'éducation, le Cameroun prend position pour la première fois, de manière officielle, en faveur de la protection et de la promotion⁵ des LCN. Le troisième alinéa de l'article⁶ 3 de la Constitution de 1996 relève que la République du Cameroun « *œuvre pour la protection et la promotion des langues nationales* ». Cette disposition n'est pas assez connue des acteurs, fussent-ils parfois hauts responsables. C'est ainsi que quand nous avons interrogé le Responsable 2 sur

⁴ Pour respecter l'anonymat des responsables, nous les désignerons par un code assez simple : Responsable 1, 2, etc. « Responsable (s) » (sans numéro) renverra à l'ensemble des décideurs en matière d'éducation ou à ceux rencontrés au cours de cette enquête.

⁵ Cette action instruite par la loi constitutionnelle est d'autant plus pertinente et urgente que des voix des chercheurs se sont fait entendre à maintes reprises pour dénoncer la marginalisation et stigmatisation dont souffrent les LCN qui, en fin de compte, sont présentées comme victimes de glottophagie (Métangmo-Tatou, 2001 ; Bitjaa Kody, 2001...).

⁶ Désormais, nous utiliserons « art. » pour désigner « article », « al. » renverra à « alinéa » et « § » à paragraphe.

l'existence des dispositions soutenant les LCN, il a déclaré, après avoir avoué qu'il n'en a pas connaissance : « *Cela peut faire partie de notre constitution.* » Cette référence à la Constitution n'est qu'une simple hypothèse et non la preuve de la connaissance de ce texte fondamental. Alors que, comme l'affirme le Responsable 3, c'est un « *texte vague mais capital parce que la constitution est inviolable* » ; « vague » parce qu'il ne se limite qu'à cette déclaration relative à la promotion et à la protection des langues locales et « capital » dans la mesure où il est le tout premier texte soutenant officiellement ces langues. C'est dire que cet alinéa « *modeste* » et « *discret* » (Métangmo-Tatou, 2001) constitue quand même un « cap significatif » (*ibid.*) en ce sens qu'il « vient à point nommé clore l'ère de la marginalisation et de la confidentialité des langues camerounaises » (*ibid.*, p.34). Par ce texte, l'État prend ses responsabilités pour sauvegarder ce patrimoine irremplaçable que constituent les LCN. C'est ainsi qu'il recommande expressément, deux ans plus tard, l'insertion de celles-ci dans l'éducation.

C'est la loi n°98/004 du 14 avril 1998 portant orientation de l'éducation au Cameroun qui vient désigner, de manière opportune, les écoles comme l'un des cadres institutionnels de promotion des LCN (*ibid.*). Ce texte, connu par quatre des cinq enseignants dont nous avons parlé *supra*, est d'une pertinence notoire puisqu'il rompt définitivement avec la politique assimilationniste mise en œuvre depuis l'époque coloniale⁷. En effet, cette loi dispose en son art. 5, al. 4 que « *[l'éducation a pour objectif] la promotion des langues nationales* ». Bien que ce texte n'informe pas sur les stratégies à utiliser pour intégrer ces LCN dans les écoles et pour les enseigner, il abroge explicitement toutes pratiques qui tendaient à bannir celles-ci du milieu éducatif et montre une « progression » (Responsable 3) dans la politique de l'État.

En 2001, l'enseignement supérieur est mis à contribution dans la promotion des LCN. En effet, la loi n°005 du 16 avril 2001 portant orientation de l'enseignement supérieur dispose en son art. 6, al. premier que la « *promotion du bilinguisme, des cultures et des langues nationales* » est l'une des missions fondamentales de celui-ci. Les universités sont dès lors considérées comme des centres de promotion de ces langues et cultures.

L'année suivante, le décret n°2002/004 du 4 janvier 2002 portant organisation du MINEDUC crée, à l'art. 107, al. 3, § 2, « *l'Inspection Provinciale de Pédagogie chargée de l'enseignement des lettres et des arts, des langues : français, anglais, latin, grec, allemand, arabe, espagnol, chinois, japonais, italien, portugais, langues nationales* ». La promulgation de ce texte, connu du cinquième enseignant qui ferme ainsi la liste des instituteurs n'ignorant pas ces dispositions, marque l'amorce de la mise en place du dispositif de promotion des LCN dans l'éducation.

L'option prise pour la décentralisation par le Cameroun a par la suite amené le pays à impliquer les communes et les régions dans la promotion des LCN à partir de 2004. La loi n°2004/018 du 22 juillet 2004 confie la gestion des écoles maternelles et primaires aux communes tout en leur donnant une mission relative à la promotion de ces langues. L'art. 22 de cette loi fait la recommandation suivante :

- « [...] Les compétences suivantes sont transférées aux communes :
- b) *En matière de promotion des langues nationales :*
- la participation aux programmes régionaux de promotion des langues nationales ;
 - la participation à la mise en place et à l'entretien d'infrastructures et d'équipements. »

Ces actions contribueraient à faciliter l'enseignement des LCN, surtout si les communes travaillent en synergie avec les régions comme le suggèrent les textes. En effet, dans cette tâche, la région se voit à son tour assigner la mission de rendre visibles les langues relevant de sa circonscription. L'art. 24 de la loi n°2004/019 fixant les règles applicables aux régions dispose que :

⁷ L'enseignement des langues locales a été interdit bien avant que le Cameroun accède à l'indépendance (Stumpf, 1979) ; cette politique a continué jusqu'à la signature de ce texte de 1998 (Tabi-Manga, 2000 ; Daouaga Samari, 2012).

« [...] Les compétences suivantes sont transférées aux régions :

b) en matière de promotion des langues nationales :

- la maîtrise fonctionnelle des langues nationales et la mise au point de la carte linguistique régionale ;
- la participation à la promotion de l'édition en langues nationales ;
- la promotion de la presse parlée et écrite en langues nationales ;
- la mise en place d'infrastructures et d'équipements. »

Sans l'ombre d'un doute, la connaissance de la situation sociofonctionnelle des langues en présence aidera les décideurs dans le choix des LCN à enseigner au niveau régional et local. Mais encore, la carte linguistique régionale pourrait être exploitée par les enseignants et les apprenants, et l'édition, la presse, les infrastructures et les équipements seront d'un apport non négligeable pour l'apprentissage et la diffusion de ces langues. Toutefois, il n'est pas sans intérêt de mentionner que ces deux lois sont méconnues de la totalité de la communauté éducative de l'Adamaoua.

Pendant que nous menions encore notre enquête, deux décrets importants avaient été signés : le décret n°2012/267 portant organisation du ministère des Enseignements Secondaires et le décret n°2012/268 du 11 juin 2012 portant organisation du ministère de l'Éducation de Base. La précision de la coïncidence entre la période de notre investigation et celle de la promulgation de ces textes par le président de la République est loin d'être anodine. Elle justifie, en effet, pourquoi la plupart des hauts responsables qui nous ont accordé un entretien connaissent ces dispositions qui venaient d'être prises, du moins celles qui concernent le primaire⁸.

Le premier décret complète celui de 2002 qui limitait la visibilité des LCN au niveau de l'inspection régionale. Ce texte insère désormais les LCN au rang des préoccupations de l'inspection de pédagogie chargée de l'enseignement des Lettres, des Arts et des Langues (Art. 8, al. 2). Dans le même temps, « la Section des arts, langues et cultures nationales » voit le jour (Art. 9, al. 4).

Le deuxième décret (portant organisation du ministère de l'Éducation de Base) semble spectaculaire et novateur dans la mesure où il met en place⁹ des dispositifs ou des responsables chargés de la promotion des LCN de l'inspection générale aux services déconcentrés. En premier, l'élaboration et le suivi de la mise en œuvre des programmes d'alphabétisation, de l'éducation de base non formelle et de la promotion des langues nationales (Art. 7, al. 1, §3) rentrent dans les missions de l'Inspection Générale des Enseignements. Par conséquent, une nouvelle inspection pédagogique a été créée. Cette « Inspection de Pédagogie chargée de l'Alphabétisation, de l'Éducation de Base Non formelle et de la Promotion des langues nationales » (Art. 7, al. 2, §2) sera animée par cinq Inspecteurs Pédagogiques Nationaux comme le souligne le troisième alinéa de l'art. 7 : « *Chaque Inspection de Pédagogie comprend cinq (05) Inspecteurs Pédagogiques Nationaux.* » Cette série de réformes s'est étendue à toute l'administration centrale qui s'est vu agrandir d'une nouvelle direction : « la Direction de l'Alphabétisation, de l'Éducation de Base Non Formelle et de la Promotion des Langues Nationales » (Art. 8). Elle est chargée « de la coordination administrative, du suivi et de l'évaluation des structures d'alphabétisation, de l'éducation de base non formelle et de la promotion des langues nationales (Art. 41, al. 1, §1) ; de la synthèse des besoins relatifs à la création de nouvelles structures d'alphabétisation, de l'éducation de base non formelle et de la promotion des langues nationales (art. 41, al. 1, §3) ; de la promotion des langues nationales (§4) ». L'une des deux sous-directions est « la Sous-Direction de l'Alphabétisation et de la promotion des Langues Nationales ». Elle est impliquée dans la mise en œuvre de la politique nationale en matière d'alphabétisation et de promotion des LN. Elle est soutenue par un service dont le rôle est d'organiser les activités rentrant dans la mission de cette sous-direction.

⁸ Les responsables rencontrés n'avaient pas connaissance de ce qui avait trait au secondaire, peut-être parce qu'ils sont du primaire.

⁹ Avant ce texte, il n'y avait aucun service ni aucun responsable qui s'occupaient des LN dans le primaire, contrairement au secondaire.

Si le Responsable 4 a considéré, par méconnaissance, ce texte comme « le seul texte organique » en matière de promotion des LCN, c'est parce qu'il est le tout premier texte à mettre sur pied, de manière cohérente, des services chargés d'organiser des activités pédagogiques autour des LCN, de l'administration centrale jusqu'aux structures déconcentrées de l'éducation de base. En effet, depuis la signature de ce texte¹⁰, toutes les délégations régionales du MINEDUB ont bénéficié d'une inspection régionale de pédagogie chargée de l'alphabétisation, de l'éducation non formelle et de la promotion des LN. Deux conseillers pédagogiques régionaux aident à l'accomplissement de cette mission. En plus, le service des centres préscolaires communautaires, d'alphabétisation et d'éducation de base non formelle suit les activités d'alphabétisation et de promotion des LN (art. 103).

Au niveau départemental, cet organigramme a prévu un Conseiller Pédagogique qui assiste le délégué dans la prise des décisions et l'organisation des activités spécifiques à l'Alphabétisation, l'Éducation de Base Non Formelle et la Promotion des Langues Nationales (art. 106, al. 2, §2). Même si ce texte ne prévoit rien au niveau des arrondissements, il n'est pas exclu que l'un des deux Animateurs Pédagogiques qui assistent dorénavant l'Inspecteur d'Arrondissement (Art. 110, al. 2) s'implique dans la promotion des LCN.

Ce texte, sans aucun doute, est cohérent et novateur dans l'éducation de base camerounaise. *De jure*, il traduit une avancée certaine par rapport au secondaire dont les textes indiquent des services de promotion uniquement au niveau régional. Mais *de facto*, l'enseignement secondaire semble plus avancé d'autant qu'à ce niveau, l'on est déjà passé de l'expérimentation¹¹ à l'officialisation de l'enseignement des LCN par la signature de l'arrêté n°263/14/MINESEC/IGE du 13 août 2014 portant définition des programmes d'études des classes de 6^e et 5^e. Par ce texte, le programme de LN et celui de Cultures nationales (CN) ont été définis au sous-cycle d'observation ; le cours de LCN devient par conséquent obligatoire pour tous les élèves fréquentant l'établissement où cette discipline est enseignée. Pendant ce temps, dans le primaire et la maternelle, l'expérimentation a été lancée à partir de l'année scolaire 2013/2014. C'est le 30 août plus exactement que la *Didactique des Langues et Cultures et Nationales* a été insérée dans les programmes des Écoles Nationales d'Enseignement Général (ÉNIEG) par décision n°495/13/MINESEC/CAB portant application des nouveaux programmes des Écoles Nationales d'Enseignement Général.

Certes ces textes montrent une évolution substantielle dans la politique linguistique éducative du Cameroun, mais il n'est pas inutile de mentionner que dans le secondaire, la généralisation de l'enseignement des LCN est très lente¹², et dans l'éducation de base, beaucoup d'indications d'ordre didactique manquent encore : les langues à enseigner, les méthodes d'enseignement, le niveau d'enseignement, le statut, le programme des LCN inexistant au cycle maternel et primaire (Daouaga Samari, 2012).

Des textes en faveur de l'enseignement des LCN existent bel et bien ; seulement, ils sont méconnus par la plupart des acteurs éducatifs ; même au rang des hauts responsables, il en est qui les ignorent ou qui n'ont qu'une idée vague des dispositions les plus récentes. Cette situation n'est pas sans conséquences du point de vue glottopolitique.

¹⁰ La lecture du texte de nomination des responsables à tous ces nouveaux postes prévus dans cet organigramme a été faite le 12 décembre 2012 à la Cameroon Radio and Television (CRTV), Poste National.

¹¹ L'expérimentation de l'enseignement des LCN a été officiellement lancée, selon nous, à partir de la rentrée scolaire 2009/2010, à la faveur de la signature du texte n°2304/09/MINESEC/IGE/IP/LALE désignant des établissements devant servir de cadre à cette expérimentation et à une éventuelle généralisation de cet enseignement. Le même jour, le ministre des enseignements secondaires, signataire du texte précédent, affecte des enseignants de LCN dans ces écoles expérimentales par décision n°118/09/MINESEC/IGE/IP/LALE. En réalité, ces actions sont la résultante de la collaboration entre ce ministre et celui de l'enseignement supérieur qui, en réponse à la correspondance n°2285/MINESEC/IGE/IP/LALE du 12 septembre 2007 du premier, crée, par arrêté n°08/0223 du 3 septembre 2008, le département et laboratoire de langues et cultures camerounaises à l'École Normale Supérieure de Yaoundé I (Mbala Ze & Wamba, 2010).

¹² Jusqu'à présent, il semble que les LCN sont uniquement enseignées dans les écoles expérimentales choisies au départ. Du moment où le programme de LN et celui de CN sont officiellement intégrés dans le système éducatif, il serait intéressant de les enseigner dans tous les lycées et collèges du pays.

4. Conséquences de la méconnaissance de la législation en faveur de l'enseignement des LCN

La chaîne éducative est composée d'un ensemble d'acteurs ayant chacun un rôle précis et irremplaçable à jouer dans la réussite de la politique éducative en général, et de la politique d'enseignement des langues en particulier. Si on s'en tient au premier alinéa de l'art. 32 de la loi d'orientation de l'éducation de 1998, « *La communauté éducative est l'ensemble des personnes physiques et morales qui concourent au fonctionnement, au développement et au rayonnement d'un établissement scolaire.* » Le deuxième alinéa du même article fait remarquer que les dirigeants, les personnels administratifs et d'appui, les enseignants, les parents d'élèves, les élèves, entre autres sont considérés comme membres de cette communauté. À cet effet, chaque acteur est censé être au fait de l'évolution de la politique dont il travaille à la mise en œuvre, surtout que ces membres « *sont associés, par l'intermédiaire de leurs représentants, aux instances de concertation et de gestion instituées au niveau des établissements (sic.) d'enseignement, ainsi qu'à chaque échelon de concertation des collectivités territoriales décentralisées ou des structures nationales de l'éducation* » (Loi d'orientation, art. 33). La législation linguistique, considérée comme la charpente de cette politique, devrait ainsi être connue de toute la communauté éducative.

En ce qui concerne la politique en faveur de l'enseignement des LCN, la méconnaissance des textes fondateurs et défenseurs expose cette initiative à plusieurs dangers. En premier, les acteurs éducatifs auront l'impression que l'utilisation de ces langues dans l'enseignement est sans fondement. Par conséquent, ils verront en l'intégration de ces langues et cultures dans les programmes une initiative locale non appuyée du décideur. Les enseignants ne seront pas motivés à mettre en œuvre ce qui pourrait leur sembler une initiative « illégitime ».

Aussi, les parents auront de la peine à ne pas croire que c'est une stratégie adoptée pour désorienter leurs enfants. L'exemple du Sénégal devrait inspirer le Cameroun. En effet, peu convaincus autant du bien-fondé que de la légitimité de l'enseignement des langues locales, certains parents d'élèves sénégalais ont retiré leurs enfants des classes expérimentales pour les réintégrer dans les classes classiques (Maurer, 2010). Au Cameroun également, pareille attitude a été notée au cours de l'expérience menée par le Programme de recherche pour l'enseignement des langues au Cameroun - Propelca (Agha-Ah Chiatoh, 2006).

Nous sommes donc conscient du « complexe et délicat rapport liant les représentations linguistiques, les idéologies qui construisent ou conditionnent ces représentations et ces jugements et idées diffus sur les langues, aux retombées concrètes, au niveau des politiques linguistiques, de ces imaginaires linguistiques » (Académie Internationale de Droit Linguistique, p.2). Cela est d'autant plus vrai que les représentations des acteurs déterminent leur implication, mieux leur « motivation » (Moore, 2006), dans la mise en œuvre de cette politique linguistique éducative. Ce rapport inextricable entre législation linguistique, politique linguistique et représentations a été encore mis en exergue très récemment lors du Congrès tenu à Teramo, en Italie. Cela justifie le choix du thème qui a rassemblé les chercheurs du monde s'intéressant au Droit linguistique, à savoir : « Les droits linguistiques entre représentations, idéologies et politiques linguistiques. Quels rapports, quelle(s) intervention(s) ? » En clair, la connaissance des représentations sur la politique d'intégration des LCN, et sur la législation qui fonde même la légitimité de cet enseignement, est d'une importance indéniable.

Conclusion

Le parcours de la législation linguistique du Cameroun laisse prendre acte d'un certain nombre de textes officiels en faveur de l'enseignement des LCN. De 1996 à ce jour, des dispositions recommandent, soutiennent et permettent l'implantation de l'enseignement de ces langues et

cultures. Ces différents textes sont un indicateur de la dynamique sociolinguistique et glottopolitique au Cameroun. La preuve est que l'enseignement des LCN est en cours.

Toutefois, une enquête auprès des acteurs de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua révèle que ces textes sont très peu connus. Des 235 parents d'élèves et enseignants que nous avons interrogés, seulement cinq connaissent au moins un texte. On note que même certains hauts responsables – chargés d'encadrer la mise en œuvre de cette politique – méconnaissent ce cadre juridico-constitutionnel qui fonde la légitimité de cet enseignement.

Nous pensons que cet état des choses est de nature à démotiver les acteurs impliqués (souvent par acte nominatif : c'est le cas des hauts responsables) ; en effet, comment pourront-ils soutenir une action dont ils ignorent le fondement légal ? Toutes choses qui contribuent à freiner la mise de la politique bi/plurilingue et surtout la généralisation de cet enseignement. Convaincu que « *Ce ne sont pas les commissions ni les décisions ministérielles, ni les recours juridiques, qui mobiliseront, sur la question du langage, les forces réelles, et qui amèneront les solutions d'intérêt général.* » (Guespin & Marcellesi, 1986, p.20), nous soutenons que la réussite de l'enseignement des LCN passe également par la connaissance au préalable de ces textes par les acteurs. La législation linguistique conférant à cette réforme « *une caution institutionnelle et juridique nécessaire* » (Tabi-Manga, 2000, p.203), la sensibilisation peut être ainsi envisagée, car nul n'est censé ignorer la loi. Si ces textes, bien qu'ils soient déjà anciens, sont restés méconnus de beaucoup de ces acteurs, c'est parce que l'on a manqué de les vulgariser auprès de la communauté éducative, bien plutôt au fait de l'exclusion des LCN du système éducatif.

Cette communication, on s'en doute, pourrait concerner toute la chaîne éducative. Elle est censée commencer par le haut, à notre avis. Car c'est quand les hauts responsables seront mieux instruits sur ces dispositions qu'ils pourront à leur tour mieux former et encadrer les enseignants sur le terrain, et mieux informer les parents de la nouvelle politique linguistique éducative. Cela peut se faire lors des séminaires et journées pédagogiques pour les enseignants, et à l'occasion des rencontres des comités de langues pour ce qui concerne les parents d'élèves. La journée internationale de la langue maternelle peut également être mise à contribution. Les activités organisées dans des établissements à cette occasion peuvent ne plus se résumer à la pratique de quelques activités culturelles (chants, contes, etc.) ; l'on pourrait saisir l'opportunité pour faire connaître ces textes. Le rôle des médias n'est pas aussi à négliger : une émission comme « Éducation de base sur les ondes », animée au Poste national par le MINEDUB, est un cadre approprié pour sensibiliser la communauté éducative. Au niveau de la formation des instituteurs à l'ENIEG, l'on pourrait d'une part intégrer ces textes parmi ceux proposés dans la discipline « Administration et législations scolaires » (MINESEC, 2013) qui n'accorde pas encore, du moins pas assez, de place à la législation linguistique. D'autre part, la discipline « Didactique des langues nationales », nouvellement intégrée dans les programmes de l'ENIEG, et la « Didactique de chant, musique et culture nationale » sont des plateformes idéales pour vulgariser les textes en faveur de l'enseignement des LCN.

Cette étude sur la réception de ces dispositions par les acteurs de l'Adamaoua demande à être complétée par d'autres réflexions qui viseront à analyser la mise en pratique par ces acteurs. Il sera ainsi pertinent d'interroger les pratiques d'enseignement des LCN en situation de classe. Pour le cas de la région de l'Adamaoua, ces pratiques sont très peu étudiées à ce jour. Il sera question d'analyser par exemple les stratégies d'enseignement/apprentissage, les interactions en situation de classe de LCN, les représentations que les apprenants et les enseignants se font de l'apprentissage et de l'enseignement de ces langues et cultures. Bref, les perspectives qui se profilent semblent aussi vastes que stimulantes.

Bibliographie

AGHA-CHIATOH B. (2006), « Barriers to Effective Implementation of Multilingualism Education in Cameroun », *African linguistics and the development of African communities*, Emmanuel CHIA (dir.), Sénégal, CODESRIA, p.103-114.

- ACADÉMIE INTERNATIONALE DE DROIT LINGUISTIQUE (2014), « Première circulaire de l'appel à communications du premier Congrès Mondial des Droits Linguistiques 2015 sur *Les droits linguistiques entre représentations, idéologies et politiques linguistiques. Quels rapports, quelle(s) intervention(s) ?* », www.iall-aidl.org, consulté le 4 juillet 2014.
- BITJAA KODY Z.D. (2001), « Émergence et survie des langues nationales au Cameroun », *TRANS.Inetnet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften*, n°11, www.inst.at/trans/11Nr./kody11.htm, consulté le 12 juin 2015.
- DAOUAGA SAMARI G. (2012), *La Politique linguistique éducative du Cameroun. Attitudes et représentations relatives à l'intégration des langues nationales dans les écoles primaires de l'Adamaoua*, Mémoire de Master, Université de Ngaoundéré.
- FAYE P. (2013), « Les langues nationales dans le système éducatif formel au Sénégal : état des lieux et perspectives », *Glottopol*, n°22, p.114-135.
- FORÉT J.-C. (2015), « L'auteur occitan et son double », *Glottopol*, n°25, p.136-150.
- GRAWITZ M. (2001), *Méthodes des sciences sociales*, Paris, Édition Dalloz (11^e édition).
- GUESPIN L. & MARCELLESI J.-B. (1986), « Pour la glottopolitique », *Langages*, 21^e année, n°83, p.5-34.
- HALAOUI N. (2001), « L'identification des langues dans les constitutions africaines », *Revue française de droit constitutionnel*, 2001/1, n°45, p.31-53.
- LECLERC J. (2008), « La protection juridique du français dans le monde », *Séminaire international sur la méthodologie d'observation de la langue française dans le monde - Synthèse des ateliers et contributions écrites*, Paris, Agence Universitaire de la Francophonie - Organisation Internationale de la Francophonie, p.399-415.
- MAURER B. (2011), « Propositions pour une grille d'observation des pratiques didactiques : un exemple en Afrique francophone », *Guide pour la recherche en didactiques des langues et des cultures*, P. Blanchet & P. Chardenet (dir.), Paris, Éditions des Archives contemporaines/Agence Universitaire de la Francophonie.
- MAURER B. (2010), Rapport général du projet *Les Langues de scolarisation en Afrique francophone*, Paris, Éditions des Archives contemporaines et Agence Française de Développement / Agence Universitaire de la Francophonie/Ministère français des Affaires Étrangères Européennes/Organisation Internationale de la Francophonie.
- MBALA ZE B. & WAMBA R. (2010), *Rapport-Cameroun sur Les Langues de scolarisation en Afrique francophone*, Paris, Éditions des Archives contemporaines et Agence Française de Développement / Agence Universitaire de la Francophonie/Ministère français des Affaires Étrangères Européennes / Organisation Internationale de la Francophonie.
- METANGMO-TATOU L. (2001), « 1996 : Cap significatif dans la dynamique des langues au Cameroun », *Cameroun 2001 : Politique, Langues, Économie et Santé*, Paris, L'Harmattan, p.33-60.
- MINESEC (2013), *Programmes d'études des écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général (ENIEG)*.
- MOORE D. (2006), *Plurilinguismes et école*, Paris, Didier.
- MOSELLY-MAKASSO E. (2010), « Éducation », *Atlas du Cameroun*, Paris, Les Éditions du Jaguar.
- NDIBNU MESSINA ETHÉ J. (2013), « Le français et les langues nationales (LN) au Cameroun : quelques considérations pédagogiques », *Synergies Afrique des Grands Lacs*, n°2, p.167-179.
- PACINI P. (2015), « L'autotraduction chez Grégoire Chabot : médiation, transmission, survie d'une communauté et d'une littérature de l'exiguïté », *Glottopol*, n°25, p.163-177.
- ROBILLARD D. (de) (1997), « Planification », *Sociolinguistique. Les concepts de base*, M.L. Moreau (éd.), Paris, Mardaga.
- ROUSSEAU L.-J. (2005), « Terminologie et aménagement des langues », *Langages*, n°157, p. 93-102.
- ROUSSEAU L.-J. (2007), « Élaboration et mise en œuvre des politiques linguistiques », *Cahiers du Rifal, Terminologie, culture et société*, n°26, p.58-71.

STUMPF R. (1979), *La Politique linguistique au Cameroun de 1884 à 1960 : comparaison entre les administrations coloniales allemande, française et britannique et du rôle joué par les sociétés missionnaires*, Bern-Frankfurt am Main, Las Vegas, Peter Lang.

TABI-MANGA J. (2000), *Les Politiques linguistiques du Cameroun. Essai d'aménagement linguistique*, Paris, Karthala.

Références juridiques

DÉCISION n°118/09/MINESEC/IGE/IP/LALE du 29 septembre 2009 portant liste des enseignants proposés pour affectation dans des établissements où l'on expérimente l'enseignement des langues et cultures nationales.

DÉCISION n°495/13/MINESEC/CAB du 30 août 2013 portant application des nouveaux programmes des Écoles Nationales d'Enseignement Général.

DÉCISION n°2304/09/MINESEC/IGE/IP/LALE 29 septembre 2009 portant autorisation d'expérimentation de l'enseignement des langues et cultures nationales dans certains établissements scolaires.

DÉCRET n°2002/004 du 4 janvier 2002 portant organisation du Ministère de l'Éducation Nationale.

DÉCRET n°2004/0660 du 31 mars 2004 portant organisation du Ministère de l'Éducation Nationale.

DÉCRET n°2012/267 du 11 juin portant organisation du Ministère des Enseignements Secondaires.

DÉCRET n°2012/268 du 11 juin portant organisation du Ministère de L'Éducation de Base.

LOI n°96/06 du 18 janvier 1996 portant révision de la Constitution de 1972.

LOI n°98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun.

LOI n° 005 du 16 avril 2001 portant orientation de l'enseignement supérieur.

LOI n° 2004/018 du 22 juillet 2004 fixant les règles applicables aux communes.

LOI n° 2004/019 du 22 juillet 2004 fixant les règles applicables aux régions.

Mots scolaires et modèle éducatif

Alain Garcia¹

Résumé

Pour tenter de définir le modèle éducatif français, nous ciblons quatre termes courants dans les collèges et lycées publics. « Vie scolaire », « administration », « autorité » et « pédagogie » semblent en effet naturalisées et préservées des questionnements. Ces quatre notions, pourtant, témoignent de constructions sémantiques et d'enjeux idéologiques. Bien que polysémiques, les formules « vie scolaire », « administration » et « autorité » affirment en effet le même ordre scolaire, la même hiérarchie de valeurs, les mêmes rangs statutaires et les mêmes pouvoirs fonctionnels. La coupure entre enseignants et non-enseignants est, de ce point de vue, le premier enseignement de l'École. À cette logique duale répond un autre fait : au centre de l'activité scolaire, la « pédagogie » est rarement évoquée dans ses aspects pratiques. Pour préserver, peut-être, le huis clos des cours et les aléas de leur mise en œuvre, les personnels de l'enseignement secondaire parlent de « pédagogie » dans une acception réifiée et quasi immobile : le sens des formules « équipe pédagogique », « liberté pédagogique » ou pédagogie en actes n'est donc pas débattu. Tronçonnée en horaires, acteurs et apprentissages isolés, l'éducation offerte aux élèves semble finalement peu cohérente et peu intégratrice.

En tant qu'institution, l'École française est forte de son imbrication dans la République, forte de sa culture à visée universaliste et forte de sa capacité à objectiver celle-ci sous forme de titres scolaires. Dans son aspect organisationnel, l'École française réalise néanmoins une forte reproduction sociale (Bourdieu & Passeron, 1964, 1970 ; Joigneaux, 2009), engendre une part importante d'« échec scolaire » (GFEN, 1974 ; Bonnéry, 2007 ; Roiné, 2009) et « produit » un niveau seulement moyen de connaissances et de compétences chez les élèves (PIRLS, 2011 ; PISA, 2012). En dépit de ces résultats, l'École conserve dans notre société une place centrale et parfois obsédante (Dubet, Duru-Bellat & Vérétoit, 2010).

Indissociables, l'institution scolaire et son organisation disposent de personnels nombreux, de lieux de pouvoir importants, mais aussi d'un lexique et d'une sémantique particuliers. Les sigles et acronymes, déjà, sont pléthoriques, et érigent une première barrière pour les profanes². Au niveau primaire, beaucoup de parents ignorent par exemple quelles écoles sont des EEA³ plutôt que des EEPU. Au niveau secondaire, la signification de la DGH⁴ reste également inconnue de la majorité des parents, qui ne soupçonnent pas davantage la polysémie du sigle AP⁵.

Voilà aussi la réalité de certaines filières, des « mots scolaires » peuvent compromettre l'orientation d'élèves peu informés. L'obstacle fait aux classes populaires – éloignées de la culture légitime (Thin, 1998) – confirme la « gravité » du champ lexical scolaire. Dans l'enseignement secondaire, la question de la sémantique se pose aussi de manière plus sourde, quand certaines formules récurrentes sont banalisées. Présent dans cinq collèges et dans un lycée durant plusieurs mois (Garcia, 2013a)⁶, nous avons relevé quatre notions « témoins » du modèle éducatif français.

¹ Docteur en sociologie, Centre Émile Durkheim, Université de Bordeaux.

² Voir par exemple <http://www.education.gouv.fr/pid95/liste-des-sigles.html>

³ Les EEA (écoles élémentaires d'application) se distinguent des EEPU (écoles élémentaires publiques) par le fait que trois enseignants au moins sont aussi formateurs (pour des étudiants préparant le concours de professeur des écoles).

⁴ Tous les ans, chaque collège et lycée « reçoit » un volume spécifique d'heures d'enseignement, dit DGH (dotation globale horaire) ou DHG (dotation horaire globale).

⁵ AP peut signifier Accompagnement personnalisé, Activités pédagogiques ou Assistants pédagogiques.

⁶ Cet article s'appuie sur une recherche menée dans deux collèges d'éducation prioritaire (les collèges « Orange » et « Rouge »), un collège rural sans difficulté (« Vert »), un collège favorisé (« Bleu »), un établissement privé très favorisé (« Pourpre ») et un lycée sans difficulté (« Blanc »). En plus de longues observations, nous avons réalisé 159 entretiens semi-directifs, parfois groupés (soient 250 acteurs scolaires). Par souci d'anonymat, les noms et patronymes ont tous été modifiés.

Celle de « vie scolaire » informe, la première, d'un fonctionnement duel (dans lequel les cours constituent la part noble, produite à huis clos) ; l'usage de la notion d'« administration », ensuite, confirme ce dualisme ; l'autorité, encore, oppose sur le terrain les logiques statutaires aux actions triviales ; la pédagogie et la didactique, enfin, tiennent dans les discours une place si faible que la réflexion collective paraît empêchée. Par l'analyse de ces quatre notions, nous cherchons à répondre à une question majeure : quel type d'éducation est-il assuré dans l'enseignement secondaire français ?

1. La vie scolaire

Propre aux collèges et lycées français, la notion de « vie scolaire » revêt des sens remarquables. Elle désigne, d'une part, les locaux qui rassemblent les conseillers principaux d'éducation et assistants d'éducation⁷ (voire ces CPE et AED eux-mêmes) et, d'autre part, le temps de présence des élèves dans leur établissement... en dehors du temps des cours.

La deuxième acception est soutenue au sein de l'inspection générale, dont le doyen déclarait en 1985 : « la vie scolaire c'est tout ce qui se passe dans l'établissement, sauf ce qui se passe dans la classe quand il y a transmission des connaissances » (Soussan, 1988, p.41). Cette approche par défaut ne se comprend pas sans souligner la particularité de l'activité enseignante : dans sa partie visible, le travail *in situ* oppose en effet l'intensité des cours à la vacuité des autres créneaux horaires, souvent appelés « trous ». Cette représentation influence, bien sûr, l'ensemble des regards portés sur la « vie scolaire ».

Dans la conception française, l'activité des adolescents⁸ relève donc de la vie scolaire lorsqu'ils entrent dans leur établissement, circulent dans les couloirs, devisent dans un hall, se distraient (ou se battent) dans la cour de récréation, sont « convoqués à la vie scolaire », travaillent ou bavardent dans une salle d'étude, déjeunent au réfectoire, investissent le foyer pour exercer une activité artistique ou pour se détendre, s'affairent à l'internat, participent à une formation des délégués ou à une information sanitaire, fument devant le portail, etc.

Il n'est, en théorie, plus question de vie scolaire quand les intéressés suivent les cours prévus, en se conformant aux attentes des professeurs. Faute de voir satisfaite cette condition, l'enseignant concerné peut décider d'une punition différée telle que la retenue, dont la mise en œuvre reviendra à la « vie scolaire ». Il peut aussi ordonner une punition immédiate telle que l'exclusion de cours, et faire conduire les perturbateurs jusqu'au bureau des CPE et des surveillants. Pour les nombreux « collés » (Grimault-Leprince & Merle, 2008 ; Garcia, 2013b)⁹, un temps de vie scolaire particulier s'ajoute au temps de présence habituel dans les locaux ; pour les exclus de cours (Grimault-Leprince & Merle, 2008)¹⁰, un temps de vie scolaire – puis, souvent, d'« étude » – est substitué au temps « pédagogique ».

Le vocable *étude* revêt lui aussi un sens particulier. Avant même l'action d'étudier, il désigne une salle surveillée, et, d'autre part, les créneaux horaires vacants dans les emplois du temps des collégiens. Faute de cours, les intéressés « ont » donc étude dans la salle du même nom, placée sous l'autorité d'un surveillant. Les conditions de cette « étude » sont toutefois si éprouvantes qu'elles orientent la *discipline* vers le sens d'ordre et de silence bien plus que vers l'acception de « matière d'enseignement ».

⁷ Les assistants d'éducation (dits parfois ASSÉD, AED et, d'autres fois, « pions ») sont des surveillants.

⁸ Réalisé en 1975, l'enseignement secondaire de masse n'a pas anticipé l'arrivée d'une vie adolescente dans les collèges et lycées (ni, on le sait, l'adaptation des programmes aux nouveaux élèves).

⁹ Dans ces deux études, le taux de collégiens "collés" une fois au moins varie entre 24 et 38 %, en fonction des établissements.

¹⁰ Dans cette enquête, 28,7 % de collégiens ont été exclus de cours une fois au moins en 2002-2003.

2. L'administration

L'idée d'*administration* fait l'objet de multiples cadrages, souvent connotés négativement. Surtout employé par les professeurs, le vocable désigne plusieurs réalités. Dans une première signification, il détache du personnel enseignant tous les autres personnels : la première catégorie confirme ainsi sa place centrale et prestigieuse, et relègue la seconde (« non-enseignante ») à un niveau périphérique et un peu informe. À cette vision s'oppose une vision restrictive, plus courante : par le terme *administration*, les professeurs ciblent alors l'équipe de direction, voire la personne du chef d'établissement. Par intérêt diplomatique, la plupart des remarques et des griefs respectent alors le polissage sémantique. S'exprimant sur des questions punitives, une enseignante de collège peut ainsi déclarer : « ça manque un petit peu de rigueur, quoi, au niveau de l'administration ! ».

Entre deux acceptions extrêmes, les professeurs maintiennent l'*administration* dans une acception floue, qui englobe le(a) chef d'établissement et son adjoint(e), leur(s) secrétaire(s) et, indirectement, le personnel de vie scolaire. Dans les faits, la plupart des évocations restent incertaines, et les trois logiques sémantiques peuvent être supposées. En témoignent les propos de cet enseignant, qui exprime son appréciation de parent d'élève sur un autre établissement : « On peut pas être satisfait à 100 %, hein ! [...] parfois, l'administration est un peu bête. Bon, elle est un peu rigide [...] ».

Sans se recouper totalement, les notions d'*administration* et de *discipline* (punitif) auraient finalement en commun d'être fuies, ou mises à distance. Dans notre enquête, les chefs d'établissement et leurs adjoints se définissent en effet comme des personnels de direction, les secrétaires refusent d'être perçues comme l'*administration* et les personnels d'éducation ne l'envisagent pas. Le témoignage de deux professeurs et celui d'une gestionnaire aident à comprendre cette tendance.

Encadré 1 - « L'administration » vue par un professeur de collège en 1987¹¹

« Normalement, l'administration doit s'occuper du fonctionnement du collège, des liens entre élèves et professeurs. Elle doit également soutenir les enseignants, intervenir au niveau de la discipline et s'occuper de la vie de l'établissement, l'administration ne doit pas seulement remplir des papiers. Il faut qu'elle veille à la bonne humeur du collège. L'administration doit être présente, insuffler un esprit à l'établissement et ne pas s'enfermer systématiquement dans son bureau. Mais ici, ce n'est pas le cas ».

Encadré 2 - « L'administration » vue par un professeur du collège Orange en 2010¹²

« (...) c'est clairement défini par le règlement intérieur, les sanctions ne sont prononcées que par l'administration [...] nous, on met que des punitions [...] la sanction la plus fréquente, c'est quand même l'avertissement. Moi, je trouve qu'il est plutôt employé pour ne pas mettre de sanction [...]. Dans le ressenti des élèves, la véritable sanction, c'est l'exclusion [...] Franchement, moi, j'ai vu des élèves qui recevaient le papier d'avertissement, ça les traumatisait pas des masses [...] »

¹¹ Ce témoignage déjà ancien (F. Dubet, 1988, p.79) exprime une opinion largement répandue chez les professeurs.

¹² Garcia, 2013a, p.221.

Encadré 3 - « L'administration » vue par la gestionnaire du collège Vert en 2009¹³

Gestionnaire : « Alors, moi, en fait, j'ai travaillé dans l'administration [i.e. comme secrétaire] et dans l'intendance [i.e. comme gestionnaire] [...]

Enquêteur : De façon générale, vous diriez qu'y a une cohérence éducative ou une prise en charge éducative, ou un accord entre les différents acteurs du collège... autour de cette prise en charge ?

Gestionnaire : Ça, je le maîtrise pas du tout, moi ! [...] Je sais pas ! Bon, c'est pas non plus, j'pense qu'ils font un bon travail quand même, grosso modo. Parce que c'est pas tous les trois, quatre matins qu'on voit des gamins en train de s'embrasser [...] Pour moi, je suis un peu hermétique à, je le vois pas, ça [...] Quand j'étais à l'administration, ben, oui, je percevais les choses [...] y avait pas de CPE [...] on était deux, à l'époque, au secrétariat [...] en fait, c'était nous qui faisions un peu, qui gérons un peu la vie scolaire [...] des enfants qui étaient renvoyés de la classe [...] On se récupérait les gamins [...] c'est nous qui les gardions [...] C'est nous qui envoyions les punitions, on le gérait un peu ».

Le professeur interrogé en 1987 (encadré 1) semble appeler de ses vœux une administration à deux visages : « soutenir les enseignants » et « intervenir au niveau de la discipline » se confondent, d'abord, pour exprimer l'attente d'une sévérité substitutive de « l'administration » envers les élèves. Envers les professeurs, au contraire, les personnels concernés devraient oublier toute sévérité et se montrer prévenants, disponibles et distrayants. Sur le plan de la discipline au moins, cette vision se retrouve dans la bouche de l'autre enseignant cité (encadré 2) : il désigne en effet « l'administration » comme laxiste envers certains élèves, en soulignant que la responsabilité des professeurs s'arrête réglementairement aux punitions¹⁴.

La gestionnaire (Madame Loustin) sépare de son côté l'*administration* et le service d'intendance (encadré 3). Ce faisant, la responsable de ce service viserait d'abord à l'établir comme un groupe de spécialistes, attachés aux tâches de gestion (financière) et détachés des problèmes de fonctionnement général. Banale dans le monde social, cette logique de spécialisation suppose ici un deuxième enjeu : celui d'éloigner les fonctions d'intendance de toute responsabilité envers les élèves. Nous supposons que l'expérience de l'intéressée renforce son choix. Ayant connu, comme secrétaire, un travail disciplinaire sans filtrage ni prestige, Madame Loustin souhaiterait, comme gestionnaire, en être tout à fait préservée. Elle refuse donc l'implication éducative¹⁵ et rejoint, statutairement, les nombreux juges du maintien de l'ordre : l'équivalence entre « bon travail » d'autrui et faible occurrence de baisers d'élèves semble illustrer cette logique.

À la lumière de ces exemples, nous comprenons le refus des acteurs à représenter l'*administration*. Dans l'enseignement secondaire, elle désignerait en effet les responsables du fonctionnement général, dont quiconque peut pointer les problèmes ordinaires. Parmi eux ne figureraient pas les évitements et les retraits éducatifs des adultes, mais, plus facilement, l'indiscipline des élèves et la faiblesse des réponses punitives.

3. Deux autorités

L'enseignement, nous le savons, constitue l'activité centrale des collèges et lycées français. Noble, experte et exclusive (Payet, 1995, p.9-10), elle se réalise dans des salles de classe où l'autonomie du professeur est entière. À l'exception d'un inspecteur (tous les sept ans environ), nul ne contrôle les cours dispensés : l'enseignant dispose, de ce point de vue, du droit de fermer sa porte. Le travail antérieur et postérieur aux cours étant par ailleurs détaché des emplois du

¹³ Garcia, 2013a, p.322.

¹⁴ Depuis le mois de juillet 2000 (circulaire n°2000-105), les « punitions scolaires » (telles que la retenue ou l'exclusion de cours) sont distinguées des « sanctions disciplinaires » (telles que l'avertissement ou l'exclusion temporaire, décidés par le chef d'établissement).

¹⁵ La position statutaire ne se réduisant pas au comportement individuel, un intérêt éducatif et une bienveillance envers les collégiens se sont révélés dans l'ensemble du discours de Madame Loustin.

temps, les professeurs ne doivent à leur établissement (et à son chef) qu'une présence en face d'élèves, à des moments très précis. En dehors de ces séquences pédagogiques, le temps passé au collège (ou au lycée) est un temps vacant, souvent ressenti comme un « trou ».

Dans les faits, cette configuration soustrait largement les enseignants à l'autorité du personnel de direction. Fondés à solliciter un cadre de travail agréable, une dotation horaire convenable, des classes de bon niveau et une discipline bien *tendue*, ils renversent même, fréquemment, le rapport d'autorité. Ce renversement s'exprime notamment dans le champ disciplinaire, dont l'instabilité rappelle la désacralisation de l'ordre scolaire et justifierait l'exercice d'une autorité « mixte » (institutionnelle et fonctionnelle) (Prairat, 2002, p.140).

Encadré 4 - Exemples aléatoires de « mots scolaires »

- ①
Monsieur le principal¹⁶, je laisse seul juge [sic] de la sanction à prendre envers ces élèves dont le comportement et les propos sont intolérables dans le cadre de l'établissement scolaire.
Mme Dublanc, professeur d'anglais
- ②
« [...] c'est insupportable, monsieur le principal, je m'en remets à votre jugement pour prendre les mesures qui s'imposent envers cet élève ! (...) »
Mme Sullin (professeur de musique)
- ③
Madame Daubert¹⁷
Maths à 8h00 le 13/06
3^eB
Céline Lamagne
écrit sur la table
feutre indélébile
+ cpt¹⁸ agité
Vincent Darfet
Cpt agité
David Soumonti
Cpt agité
11H00 - Roquenon Simon
Renvoyé avant le cours. Pousse et fait tomber 1 élève dans les escaliers du perron et je l'interpelle, il répond n'importe quoi et refuse de s'excuser
- ④
Le 13/01/06.
Marie-Paule¹⁹,
Vendredi de 10h-11h, j'ai exclu Victor Missan, terminale 2, du cours, car il avait, sans rien demander, branché son portable à charger au fond de la classe. Sa réaction a été, pour changer, arrogante, lorsque je l'ai exclu. Peut-on lui remonter les bretelles ?
Merci.
Carole Thévenin
PS : j'aurais bien sûr plein d'idées pour le punir :☺), mais peut-être qu'un rendez-vous chez M. le Proviseur le calmerait un peu ?

Les écrits présentés ici relatent des incidents différents. Le premier rapport est remis en main propre au principal, d'une façon qui semble naturelle et normalisée. En l'espèce, un groupe

¹⁶ Le destinataire des deux premiers écrits est le principal du « collège Bleu », public et favorisé.

¹⁷ Madame Daubert est professeur au collège privé Pourpre (très favorisé), dans lequel les élèves sont jugés « (très) gentils » par la majorité des personnels.

¹⁸ « Cpt » signifie comportement.

¹⁹ La destinataire de ce quatrième écrit est la CPE du lycée Blanc, où les élèves sont jugés « très sympathiques ».

d'élèves auraient quitté le cours en invectivant l'enseignante. Sans disposer d'autres informations, nous voyons s'exprimer dans ce rapport une certaine logique. Responsable de « l'instruction » seulement, l'enseignante *arrête* son rôle et son autorité à la transmission d'un problème : « seul juge » de la sanction à prendre, le principal (situé dans le champ de « l'éducation ») doit néanmoins mesurer la gravité des actes et – sauf à manquer à sa fonction – il doit appliquer une punition sévère.

Dans le deuxième cas présenté, une professeure de musique signale le cas de Cyril, dont nous ignorons les actes. Il s'agit toutefois d'un élève particulier, à l'origine de nombreux incidents et perçu comme troublé, sur le plan psychologique. Quoi qu'il en soit, les termes du rapport révèlent d'autres enjeux. On comprend ainsi que l'aspect « insupportable » frapperait l'auteur seulement, à l'exclusion d'une pénibilité vécue par les personnels non enseignants. En toute hypothèse, l'autorité institutionnelle de la professeure lui permet de requérir l'autorité fonctionnelle du principal (Prairat, 2002) sans même proposer une rencontre, suggérer des réponses ou demander une sanction précise. Ayant décliné toute responsabilité, l'enseignante réclame *simplement* que soient prises « les mesures qui s'imposent ».

La troisième situation peut rendre perplexe. Glissé sous la porte du bureau du CPE (en son absence), le texte ne comporte ni entrée en matière, ni formule de politesse, ni demandes précises. La commande de punitions reste toutefois remarquable, puisque la force de l'implicite s'ajoute à celle – probable – de l'habitude. Le clivage entre « éducation » et « instruction » joue une nouvelle fois un rôle essentiel. Si des responsabilités éducatives étaient attribuées à l'enseignante, elle aurait sans doute à répondre de son « incapacité » à gérer des élèves « faciles » et à assumer, seule, les conséquences de cette gestion. Professeur au sens français, elle conserve au contraire sa valeur professionnelle (culturelle) en se récusant au niveau éducatif et en requérant l'action d'un sous-traitant punitif – ici, le CPE.

Le dernier écrit, enfin, émane d'une enseignante exerçant en lycée. Une simple lecture du texte en révèle les limites. Le comportement dénoncé, d'abord, diffère d'un « manquement grave », qui justifie règlementairement une exclusion de cours²⁰. Tel qu'il est exposé, le récit semble même défavorable à celle qui le rapporte. Devant un phénomène aisé à traiter, Carole Thévenin montre en effet une attitude peu adaptée. Parce que l'autorité des professeurs est liée à leurs savoirs, l'enseignante ne craint pas, cependant, de rapporter les faits. Les qualités éducatives sont d'ailleurs si accessoires au rôle de professeur qu'elle peut ajouter au manquement évoqué une exigence : celle qu'une intermédiaire CPE demande à... un intermédiaire proviseur de convoquer le lycéen, pour le réprimander. Dans cette mise à distance, la présence et l'autorité éducatives de l'enseignante (Prairat, 2010 ; Robbes, 2010) sont exclues.

Sommés de régler des problèmes étendus en sophismes, les personnels de direction semblent ici affaiblis par le poids de la critique. Conjointement avec « la vie scolaire », ils sont responsables de l'absentéisme, du bruit, des désordres, du laisser-aller, des vols, des bagarres, de l'agressivité, de l'insolence ou de l'inertie des élèves. Sur la foi d'un travail expert et d'horaires arrêtés, des professeurs expriment de leur côté une autorité statutaire... qui les dispense d'assumer des responsabilités élémentaires et d'exercer une autorité éducatives. Contre cette posture (*i.e.* contre le modèle scolaire), certains agissent toutefois de manière directe et adaptée ; « éducateurs » invisibles, ces enseignants sont généralement peu remarqués et peu encouragés.

4. Savoirs et transmission

■ De l'instruction

À l'instar du vocable *administration*, celui de *pédagogie* ne se comprend pas dans l'enseignement secondaire comme il s'entend dans la société. Il faut rappeler que sous l'Antiquité, le pédagogue est souvent un esclave érudit, chargé de conduire les enfants à l'école et/ou de leur enseigner l'écriture, la lecture et le dénombrement. Aujourd'hui, la situation diffère

²⁰ Sur ce point au moins, les textes de juillet 2000 ne sont pas respectés.

d'autant plus que le titre de pédagogue est refusé. Les universitaires ignorent officiellement la pédagogie, les professeurs du secondaire la défont en principe et la travaillent en pratique, et les professeurs des écoles (qui investissent la pédagogie) refuseraient d'être nommés *pédagogues*.

La notion d'*instruction* procède de son côté d'une étymologie latine, où *struere* signifie « disposer par couches », « arranger, ranger » et « bâtir, dresser ». L'accumulation de savoirs correspond ainsi à la vision scolaire de l'*instruction*, tandis que la *pédagogie* ne s'affranchirait pas d'une référence grecque à la « direction » et à « l'éducation des enfants ».

■ **Pédagogie nominale et cécité didactique²¹**

S'il ne renseigne pas directement sur les pratiques, le discours des acteurs peut éclairer certains principes. Parmi trente professeurs interrogés dans le cadre d'entretiens (Garcia, 2013a)²², trois seulement évoquent la *didactique*. À l'instar des notions précédentes, celle-ci appelle de nombreuses définitions (Brousseau, 1988) et de nombreux cadrages. Nous savons aussi « la place dominante qu'occupe aujourd'hui la didactique dans les recherches sur l'enseignement » (Marchive, 2008, p.7), au détriment de la pédagogie.

En tout état de cause, les enseignants du secondaire semblent entendre la didactique comme l'art d'enseigner, distingué de la *pédagogie* par une adaptation propre à chaque matière. Professeur d'éducation physique et sportive (EPS), Stéphane Morin revendique ainsi une « identité didactique, pédagogique très forte » et une « grosse réflexion didactique ». Le qualificatif est ensuite employé par Monsieur Pannut, professeur des écoles qui intervient dans les classes de SEGPA²³ et de 6^{ème} ordinaire. Il voit dans les matières dites éducatives²⁴ « une didactique beaucoup plus riche et beaucoup plus intéressante », puis il distingue des « profs » [du secondaire] plus riches [...] en didactique, [et des instituteurs] peut-être meilleurs en pédagogie ». De manière plus neutre, une enseignante en histoire-géographie inscrit les sorties au théâtre, au cinéma ou au musée dans un champ « pédagogique et didactique ».

Le vocable *pédagogie* suscite des évocations plus fréquentes. Si quatre professeurs n'en produisent aucune, vingt-six autres acteurs en présentent trente-trois. La quasi-totalité de ces évocations demeurent cependant formelles, et aucune ne signale d'adhésion à un courant particulier. À dix-neuf reprises, la *pédagogie* est employée de façon machinale ou réifiée²⁵, qui suscite des formules telles que le « côté pédagogique », ou le « but pédagogique ». À ces dix-neuf cas s'ajoutent des citations en termes de réunions, sorties, voyages ou « équipes » pédagogiques. À l'actif de trois enseignants, quatre évocations sont un peu plus personnelles. Monsieur Pannut (professeur des écoles) et Madame Gauthier (professeur de lettres) signalent ici leur « action pédagogique ». Madame Larrieu, enfin, exprime comme professeur de technologie la position la plus engagée : « [au collège Pourpre] y a aussi une réflexion pédagogique qu'il n'y a pas sur les petites structures non plus [...] [en conseil de classe] on s'dit : "bon, il apprend pas ! Bon, il a des difficultés, il comprend pas", mais on en reste là ! [...] y a un numéro spécial des *Cahiers pédagogiques*, donc, je suis en train de le lire ».

Le rapport des enseignants à la *pédagogie* montrerait donc qu'elle est ignorée en tant que science, discipline ou « branche » disciplinaire. Dans le cadre de cette enquête, nous n'avons rencontré aucun professeur qui se réclame d'un pédagogue, ou qui évoque la *transposition didactique*²⁶ (Chevallard, 1991, p.39). Depuis près de deux siècles, lycées et collèges assurent en effet « une forme presque poussée à l'extrême de l'enseignement simultané, présentiel et frontal et [un] "cloisonnement" disciplinaire » (Pouzard, 2001). Parce que ce dispositif est

²¹ Nous empruntons à Ch. Roiné (2009) la seconde formule, pour l'utiliser dans un sens un peu différent.

²² D'une durée égale ou supérieure à une heure, les trente entretiens suggérés étaient semi-directifs. La troisième partie de ces entretiens traitait de pédagogie (pratique), de travail en équipe, de la place de l'erreur, etc.

²³ Section d'enseignement général et professionnel adapté, qui accueille des adolescents en « échec scolaire ».

²⁴ On pense ici à l'« éducation artistique et culturelle » (qui lierait arts plastiques et « éducation musicale et chant choral »), à l'éducation civique, à l'EPS et à la technologie (qui remplace, depuis 1986, l'éducation manuelle et technique).

²⁵ Dans l'acception courante, la réification signale une tendance à transformer quelque chose de mobile en une chose statique, assez évidente pour n'avoir plus besoin d'être expliquée.

²⁶ La transposition didactique consiste à reformuler un savoir scientifique ou savant pour le rendre accessible à des « apprenants » plus ou moins novices.

naturalisé, les méthodes actives, traditionnelles ou comportementalistes ne sont pas évoquées²⁷ et semblent peu réfléchies. Dans les collèges et lycées, la place de l'erreur dans les apprentissages ne paraît pas davantage questionnée (Fiard & Auriac, 2005 ; Reuter, 2013) : peu tolérée, d'ailleurs, celle-ci est rapidement chassée par la « bonne forme », que *sait* le professeur consciencieux.

En toute hypothèse, l'absence de connaissances pédagogiques expose au risque de perpétuer des méthodes très empiriques, sans doute insuffisantes à leurs auteurs, et finalement aux élèves. Pour maintenir, cependant, la *grandeur* du statut de professeur, les intéressés refusent à la pédagogie une place officielle. Cette contradiction apparaît dans les propos suivants :

Encadré 5 - Une pédagogie des recettes directes

« Par rapport au recrutement des enseignants, c'est vrai, peut-être qu'y a des questions à se poser. Et faire rentrer davantage la péd..., mais alors, la vraie pédagogie, hein ! Moi, je parle pas de blabla, I.U.F.M. et compagnie... De sciences de l'éducation, euh... De la vraie pédagogie, avec des exemples concrets ! Montrer comment il faut faire ! Et les recettes qui marchent ! Peut-être aussi les nouveaux enseignants perdraient moins de temps si on leur montrait les recettes directes qui marchent ! »

(Hélène Sullin, professeur d'éducation musicale au collège Bleu)

En revendiquant des solutions arrêtées, Madame Sullin écarte surtout l'hypothèse d'un enseignement de la pédagogie, inséré dans la préparation aux concours de professeur, puis dans les épreuves de sélection. L'intéressée refuse ainsi que le statut de professeur recoupe – même partiellement – celui de pédagogue. Accordant toutefois l'impossible transmission *naturelle* des connaissances, l'enseignante est conduite à un choix par défaut : elle propose donc sans y croire une solution simple à un problème complexe²⁸. Au-delà de cet exemple, nous constatons que les usages éloignent la *pédagogie* de son acception méthodologique : les acteurs scolaires le voient comme un substitut au terme *enseignement*.

Dans la terminologie des collèges et lycées, la *pédagogie* joue en effet un rôle central mais tari. Elle est, bien sûr, magnifiée par la césure *pédagogie/administration*, qui distingue les enseignants des autres personnels (dits « non-enseignants »). Cette dichotomie est confirmée en termes informatiques, puisque les établissements du secondaire disposent concomitamment d'un « réseau pédagogique » et d'un « réseau administratif ». Les professeurs, ensuite, font l'objet d'une double évaluation : elle comprend une partie noble, crainte et reconnue (dite « pédagogique ») et une partie « administrative » (perçue comme triviale et rituelle). Dans les budgets des EPLE, les montants consacrés à « la pédagogie » sont, à leur tour, prioritaires. À un autre niveau, le conseil de classe est gouverné par une « équipe pédagogique » composée des professeurs d'une même classe (mais rarement reliés entre eux par un travail collectif)²⁹. Chaque enseignant, enfin, jouit d'une « liberté pédagogique » qui l'autorise à organiser comme il l'entend ses cours et sa « gestion » des élèves, dans le respect théorique des programmes et des règlements. Pour autant, nous voyons que les professionnels de l'enseignement secondaire n'évoquent jamais de pédagogie *en actes* – que cette pédagogie soit dite traditionnelle, active, différenciée ou « par objectifs » (Altet, 2006, p.5 ; Houssaye, 2012, p.235-237). Tout au plus les jeunes enseignants arguent-ils parfois de « séquences pédagogiques », sans pour autant signaler de « situations didactiques » (Schneeberger & Vérin, 2009, p.290) ou de « séquences didactiques » (Dolz & Schneuwly, 2009, p.187).

²⁷ Seuls les établissements expérimentaux semblent reconnaître l'importance de cette question. Ce peut être le cas du Microlycée de Sénart ou du Collège Lycée expérimental de Hérouville-Saint-Clair.

²⁸ Sur cette illusion du « bon cours » comme réponse à tous les problèmes, voir Fiard & Auriac, 2005, p.72.

²⁹ La notion d'équipe revêt toutefois une réalité en SEGPA, où des « réunions hebdomadaires de coordination et de synthèse » sont intégrées au service des enseignants, à hauteur d'une heure ou de deux heures (cf. circulaire du 20.06.1996).

Le silence qui entoure la pédagogie appliquée n'est donc troublé par aucun débat portant sur les didactiques disciplinaires (Dorier, Leutenegger & Schneuwly, 2013, p.7) : dans leurs discours au moins, les professeurs du secondaire ignorent par exemple la didactique des mathématiques (Weil-Barais, 2004, p.136) ou la didactique des sciences de la vie et de la Terre (Orange Ravachol & Fabre, 2012). La notion de « didactique professionnelle » (Pastré, 2010 ; Vinatier, 2009), il est vrai, n'a pas cours non plus.

Conclusion

Comment l'éducation assurée dans les collèges et lycées publics français se définit-elle ? Cette question ouvrirait bien sûr de très larges perspectives, que le présent article ne pouvait embrasser. Nous souhaitons en revanche nourrir la réflexion, en ciblant les notions clefs de « vie scolaire », d'administration, d'autorité et de pédagogie.

Les formules « vie scolaire », « administration » et « autorité », d'abord, sont polysémiques. Pour autant, toutes confortent la coupure entre enseignants et « non-enseignants », et la préséance de la première catégorie. Le lexique du secondaire, en effet, détache l'activité d'enseignement (experte et sanctuarisée) de la « vie scolaire » (triviale et visible). Le même lexique distingue les professeurs (savants dont l'activité n'est pas contrôlée) et « l'administration » (occupée à des tâches contrôlables et subalternes) ; il oppose, enfin, l'autorité professorale – constituée – à l'autorité en actes. Traditionnelle, statutaire et contre-éducative, l'autorité constituée donne à ses détenteurs un droit de requête punitive et ne *regarde* pas les élèves.

Telles qu'elles sont employées dans l'enseignement secondaire, les notions d'instruction, de pédagogie et de didactique, enfin, semblent détachées de l'activité scolaire. L'instruction, d'abord, paraît d'autant plus noble qu'elle est élevée, et d'autant plus élevée qu'elle est celle des professeurs. La pédagogie, ensuite, relève d'un nominalisme visant à la confondre avec l'enseignement et ses représentants. Paradoxalement encore, la didactique est une notion absente des discours, et – en large part sur le plan des pratiques – une notion aveugle (Roiné, 2009).

« Classeurs classés par leurs classements, les sujets sociaux se distinguent par les distinctions qu'ils opèrent ». Ce constat établi par P. Bourdieu (1979) suppose aussi que l'ignorance de mots informe par défaut : ainsi la didactique, mais aussi l'analyse des pratiques (Vinatier, 2009, p.13) et l'éthique professionnelles ne semblent-elles pas exister dans l'enseignement secondaire.

Cet enseignement secondaire public paraît finalement nier l'éducation comme action globale, qui supposerait une présence régulière des adultes, une coresponsabilité assumée et un travail en commun. A contrario, les collèges et lycées français semblent *produire* une éducation portée au maintien de l'ordre, à la recherche d'obéissance et à la punition des élèves. Excluant également toute polarisation sur la pédagogie, les professeurs perçoivent plutôt celle-ci comme une tâche laborieuse... qui occupe depuis les années 1890 une position subalterne, « *entre science et art, entre théorie et pratique* » (Marchive, 2008, p.24). Cette relégation peut expliquer l'absence de réflexion collective et l'isolement dans lequel se maintiennent les enseignants.

En l'état, ces éléments laissent croire que l'éducation en œuvre dans l'enseignement secondaire est moins définie par sa capacité intégratrice que par sa force disruptive³⁰.

³⁰ L'existence de « forces disruptives » a été observée un demi-siècle plus tôt par J. Testanière (1967, p.32), à un tout autre niveau.

Bibliographie

- ALTET M. (2006), *Les pédagogies de l'apprentissage*, Paris, PUF.
- BONNERY S. (2007), *Comprendre l'échec scolaire*, Paris, La dispute.
- BOURDIEU P. (1979), *La distinction*, Paris, Minuit.
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. (1964), *Les héritiers*, Paris, Minuit.
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. (1970), *La reproduction*, Paris, Minuit.
- BROUSSEAU G. (1988), « La tour de Babel. Étude en didactique des mathématiques », Université de Bordeaux 2, IREM.
- CHEVALLARD Y. (1991), *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée sauvage.
- DOLZ J. & SCHNEUWLY B. (2009), *Pour un enseignement de l'oral*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur.
- DORIER J.-L., LEUTENEGGER F. & SCHNEUWLY B. (éd.) (2013), *Didactique en construction, constructions des didactiques*, Bruxelles, De Boeck.
- DUBET F. (dir.) (1988), *Trois collèges en « rénovation »*, Paris, CADIS, Commissariat au Plan.
- DUBET F., DURU-BELLAT M. & VERETOUT A. (2010), *Les sociétés et leur école*, Paris, le Seuil.
- FIARD J. & AURIAC E. (2005), *L'erreur à l'école. Petite didactique de l'erreur humaine*, Paris, L'Harmattan.
- GARCIA A. (2013a), *Éducation et discipline au collège*, thèse de doctorat, université Bordeaux Segalen, <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00838321/document>
- GARCIA A. (2013b), « Des retenues au collège : pour qui et pourquoi ? », *Déviance et société*, n°37-2.
- GFEN (1974), *L'échec scolaire. Doué ou non doué ?*, Paris, les éditions sociales.
- GRIMAUULT-LEPRINCE A. & MERLE P. (2008/2), « Les sanctions au collège », *Revue française de sociologie*, volume 49, p.231-267.
- HOUSSAYE J. (novembre 2012), « La gestion pédagogique des différences entre les élèves : variations françaises », *Carrefours de l'éducation*, n°34, p.227-246.
- JOIGNEAUX Ch. (octobre-décembre 2009), « La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle », *Revue française de pédagogie*, n°169.
- MARCHIVE A. (2008), *La pédagogie à l'épreuve de la didactique*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- ORANGE RAVACHOL D. & FABRE M. (préf.) (2012), *Didactique des sciences de la vie et de la Terre. Entre phénomènes et événements*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- PASTRE P. (2010), « La didactique professionnelle permet-elle d'enseigner autrement ? », B. FLEURY (coord.), *Enseigner autrement. Pourquoi et comment ?*, Dijon, Educagri éditions, p.185-209.
- PAYET J.-P. (1995), *Collèges de banlieue*, Paris, Méridiens Klincksieck.
- PIRLS (2011), « Étude internationale sur la lecture des élèves au CM1. Évolution des performances à dix ans », Note d'information 12-21, MEN-DEPP.
- PISA (2012), « Les résultats de la France », <http://www.education.gouv.fr/pisa2012/?feuilleCSS=firefox#le-classement-pisa-2012>

- POUZARD G. (janvier 2001), *Information et documentation en milieu scolaire*, Rapport de l'IGEN/EVS.
- PRAIRAT E. (décembre 2002), « La lente désacralisation de l'ordre scolaire », *Esprit*, n°290, p.138-151.
- PRAIRAT E. (dir.) (2010), *L'autorité éducative : déclin, érosion ou métamorphose*, Nancy, Presses universitaires de Nancy.
- REUTER Y. (2013), *Panser l'erreur à l'école*, Villeneuve d'Ascq, Septentrion.
- ROBBES B. (2010), *L'autorité éducative dans la classe*, Issy-les-Moulineaux, ESF.
- ROINÉ Ch. (2009), *Cécité didactique et discours noosphériques dans les pratiques d'enseignement en S.E.G.P.A. Une contribution à la question des inégalités*, thèse de doctorat, Université de Bordeaux 2, http://babordplus.univ-bordeaux.fr/notice.php?q=roin%C3%A9%20christophe&spec_expand=1&start=1
- SCHNEEBERGER P. & VERIN A. (dir.) (2009), *Développer des pratiques d'oral et d'écrit en sciences. Quels enjeux pour les apprentissages à l'école ?*, Lyon, INRP.
- SOUSSAN M. (avril-mai-juin 1988), « Vie scolaire : approche socio-historique », *Revue française de pédagogie*, n°83, p.39-49.
- TESTANIERE J. (1967), « Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré », *Revue française de sociologie*, n°8-1, p.17-33.
- THIN D. (1998), *Quartiers populaires. L'école et les familles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- VINATIER I. (2009), *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- WEIL-BARAIS A. (coord.) (2004), *Les apprentissages scolaires*, Rosny-sous-Bois, Bréal.

Devenir chercheur ou enseignant chercheur : le goût pour la recherche des doctorants à l'épreuve du marché du travail

Claire Bonnard, Julien Calmand & Jean-François Giret¹

Résumé

Faire une thèse pour devenir chercheur ou enseignant-chercheur est souvent considéré comme un parcours difficile dont le résultat est incertain. Plus que dans d'autres pays, les diplômés de doctorat en France connaissent de fortes difficultés de stabilisation sur le marché du travail. Notre recherche s'interroge sur les raisons qui conduisent les jeunes à obtenir un doctorat puis à choisir une carrière de chercheur ou d'enseignant-chercheur et enfin, à s'y stabiliser. À partir d'une enquête du Céreq, nos résultats montrent que l'intérêt pour la recherche qu'ils ont manifesté dès le début des études supérieures et le capital social vont fortement structurer leur parcours universitaire et professionnel. Cependant, les variables liées à la situation sur le marché du travail vont également influencer les décisions des jeunes.

Alors que le doctorat représente le niveau d'études le plus élevé que les jeunes peuvent atteindre, la valeur professionnelle du doctorat est souvent questionnée sur le marché du travail français. L'analyse comparative proposée par Harfi et Auriol (2010) souligne les difficultés de l'exception française en matière d'emploi des docteurs : le taux de chômage des jeunes docteurs, trois ans après l'obtention de leur thèse était entre 2 et 3% dans de nombreux pays de l'OCDE en 2006, mais atteignait 10% en France. Plus préoccupant pour une économie de la connaissance, la France, selon Harfi et Auriol (*ibid.*), produit pour chaque classe d'âge moins de diplômés de doctorats que dans les autres pays de l'OCDE et la croissance annuelle du nombre de doctorats en 1998 et 2011 (1,4% en France) est sensiblement inférieure à la moyenne de ces pays (2%). Malgré le taux de chômage élevé après la thèse, certains experts se sont même inquiétés d'une possible pénurie de jeunes docteurs dans les années 2000 pour faire face aux départs en retraite dans les métiers de l'enseignement supérieur et la recherche (Léridon, 2004). Des pénuries qualitatives sur certains profils spécifiques mais également quantitatives auraient pu dégrader, dans certaines disciplines, la qualité des formations et de la recherche, et diminuer la qualité des futures thèses. Cependant, depuis les années 90, les enquêtes faites sur l'insertion des docteurs en France, par le Céreq (Centre d'Études et de Recherches sur les Qualifications), montrent de manière récurrente, leur difficulté d'accès au marché du travail. Si les résultats récents indiquent que leurs chances d'accès à l'emploi s'améliorent relativement aux autres diplômés, leur stabilisation professionnelle pose toujours problème notamment lorsque l'on regarde leur taux élevé d'accès à l'emploi à durée déterminée (Ménard, 2014). De même, leur rémunération, trois ans après la fin de la thèse est inférieure à celle des diplômés des écoles d'ingénieurs (*ibid.*) et identique à celle des diplômés d'écoles de commerce pour des études qui sont plus longues.

On peut s'interroger sur les motivations qui conduisent les jeunes, malgré ces difficultés, à poursuivre en doctorat. La thèse est un investissement important pour le doctorant qui y consacre son temps au détriment d'une activité professionnelle potentielle pendant au moins trois ans, et même plus dans certaines disciplines. Elle l'est également pour les laboratoires de recherche et les universités. Il est généralement admis que les doctorants, au cours de leur thèse, jouent souvent un rôle moteur dans la production scientifique et qu'ils sont censés

¹ Claire Bonnard, maître de conférences à l'Université de Lille 1, CLERSE, chercheuse associée à l'IREDU - Julien Calmand, chargé d'études au Céreq - Jean-François Giret, professeur de sciences de l'éducation à l'Université de Bourgogne-Franche-Comté, IREDU et Centre associé au Céreq de Dijon.

représenter l'avenir des systèmes nationaux d'innovation et de recherche (Lanciano & Nohara, 2002). Ils constituent enfin une part importante des enseignants de travaux dirigés dans les premiers cycles universitaires et donc une ressource non négligeable pour les universités. Depuis plusieurs années, les réformes successives de la formation doctorale et la montée en puissance des écoles doctorales ont progressivement essayé de professionnaliser cette formation en limitant notamment le nombre de thèses non financées et en proposant aux doctorants de réfléchir à leur orientation notamment dans le secteur privé. Dès 1980, une des missions de l'ABG, Association Bernard Grégory², était de promouvoir le doctorat dans le monde socio-économique et d'aider à l'insertion en entreprise. De nombreuses actions comme l'instauration des conventions CIFRE³ en 1981, la mise en place des doctoriales⁴ ou le nouveau chapitre de la thèse⁵ ont voulu répondre aux difficultés de valorisation du doctorat dans le secteur privé. Les doctorants restent néanmoins massivement intéressés par l'enseignement supérieur et la recherche publique : plus de 70% des jeunes docteurs disent privilégier ce choix au moment de leur soutenance, le chiffre étant assez stable dans les différentes enquêtes du Céreq.

Notre travail se propose d'essayer d'identifier certains facteurs susceptibles d'expliquer en France le choix de faire une thèse, puis l'accès à une carrière dans l'enseignement supérieur ou la recherche publique. On peut s'interroger du point de vue de la rationalité économique sur l'intérêt de faire une thèse, notamment lorsque l'on observe les difficultés de stabilisation et la faiblesse des rémunérations obtenues après avoir passé au moins huit années d'études dans l'enseignement supérieur. Ce décalage entre les coûts supportés et les gains monétaires peut ainsi questionner le cadre général de la théorie du capital humain en économie de l'éducation. D'autres approches liées au caractère hédonique du goût pour la recherche ou à des analyses plus sociologiques de sélection et de reproduction dans l'accès à certains groupes professionnels peuvent également contribuer à expliquer le choix de faire une thèse ou d'accéder ensuite à une carrière académique. Ce goût pour la recherche pourrait justifier un renoncement à des carrières plus valorisées au niveau économique. Pour apporter quelques éléments de réponse empirique à ces questions, nous utilisons les données de l'enquête « Génération 2004 » sur les sortants du système éducatif français en 2004. L'échantillon est de 1400 jeunes diplômés de doctorat en 2004 et interrogés en 2007 par le Céreq. Cette cohorte de jeunes docteurs, représentative par grandes disciplines et par type de financement au niveau national, est questionnée rétrospectivement sur ses trois premières années de vie professionnelle et son parcours universitaire.

Le présent article est divisé en deux parties. La première partie revient sur les facteurs susceptibles d'expliquer la décision de faire une thèse et le choix d'une carrière académique pour les jeunes docteurs à partir d'une revue de la littérature. La seconde partie présente les principaux résultats de l'analyse empirique basée sur l'enquête du Céreq. Elle essaiera d'apporter des éléments de réponses à trois questions : quels sont les facteurs susceptibles d'inciter les jeunes à sortir sur le marché du travail avec un doctorat plutôt qu'avec un diplôme de niveau master 2 ? Quelles sont les caractéristiques de la formation doctorale qui influencent leur préférence pour la recherche et l'emploi académique au moment de la soutenance de la thèse ? Et enfin, quels sont les principaux déterminants qui permettent d'expliquer leur situation professionnelle trois ans après l'obtention de leur thèse dans le secteur académique ?

² Cette association est devenue "ABG-Intelli'agence" depuis 2010.

³ Les Conventions Industrielles de Formation par la REcherche (CIFRE) permettent aux entreprises et aux associations de bénéficier d'une aide financière pour recruter de jeunes doctorants dont les projets de recherche, menés en liaison avec un laboratoire extérieur, conduiront à la soutenance d'une thèse.

⁴ Les doctoriales sont des manifestations organisées par les universités qui visent à mettre en valeur la diversité des applications des travaux de recherche pour favoriser l'insertion professionnelle des futurs docteurs, notamment dans le monde de l'entreprise.

⁵ Le nouveau chapitre de la thèse, créé par l'Association Bernard Grégory et quelques écoles doctorales, a vocation à valoriser la préparation du doctorat comme une première expérience professionnelle de gestion de projet.

1. Faire une thèse, choisir une carrière académique : quelles motivations ?

En France, le niveau d'études constitue en général une bonne protection contre le chômage des jeunes, même si elle n'est que relative. Ces derniers ont d'autant plus de chances de trouver un emploi qualifié qu'ils ont accédé à des niveaux élevés de diplôme dans l'enseignement supérieur. La situation professionnelle des docteurs sur le marché du travail, comme le montrent les résultats de plusieurs enquêtes Génération du Céreq, conduit cependant à s'interroger sur le rôle protecteur du doctorat dans l'accès à l'emploi. Les diplômés de doctorat ont en moyenne plus de difficultés que les diplômés d'écoles d'ingénieurs et de commerce à accéder à l'emploi. Leur taux de chômage est même parfois supérieur à celui des diplômés de master professionnel comme le montre le tableau 1 pour deux enquêtes Générations (Génération 98 et Génération 2004). De plus, les emplois sont en général moins stables que ceux des diplômés de master. La part structurelle de postdoc et de financements sur des contrats de recherche explique en partie cette difficulté qui n'est pas forcément synonyme de précarités financière ou sociale si elle est transitoire. Cependant, Calmand et Recotillet (2013, p.12), cinq ans après la fin de la thèse, indiquent toujours « un processus d'accès à l'emploi stable plus lent que celui des niveaux M », dont certains travaux soulignent les effets négatifs sur la vie personnelle et familiale⁶.

Tableau 1 - La situation professionnelle des docteurs, trois ans après l'obtention de leur thèse

Dates d'enquête	Taux de Chômage				Emploi à durée limitée				Salaire net mensuel médian en euros courants			
	2001	2004	2007	2010	2001	2004	2007	2010	2001	2004	2007	2010
Ensemble des docteurs	7%	11%	10%	10%	19%	24%	27%	30%	1960	1980	2000	2020
Diplômés d'école d'ingénieurs	2%	6%	4%	5%	6%	8%	8%	7%	2110	2100	2150	2270
Titulaires d'un master pro	5%	11%	7%	12%	18%	23%	21%	24%	1740	1730	1820	1950

Source : Calmand et Recotillet (2013, p.4) ; dates d'enquête : enquête en 2001 auprès de la Génération 1998, enquête en 2004 auprès de la Génération 2001, enquête en 2007 auprès de la Génération 2004, enquête en 2010 auprès de la Génération 2007

Quant à la rentabilité salariale de la thèse, elle est souvent très faible comme le démontrent les travaux de Perruchet (2009). Le modèle canonique de l'investissement en capital humain s'applique mal au doctorat : le rapport coût/bénéfice n'est pas toujours à l'avantage des doctorants. Il est vrai que le calcul économique est plus complexe qu'il n'y paraît : une partie des doctorants reçoit un financement (environ 60% selon l'observatoire de l'emploi scientifique), ce qui réduit assez sensiblement le coût d'opportunité. D'autres travaillent durant la thèse, ce qui change souvent la nature du choix en allongeant la durée de la thèse et en différant le bénéfice. Elle le rend cependant plus aléatoire également lorsque l'activité professionnelle ne permet pas de terminer la thèse (Moguéro, Paul & Murdoch, 2003). Certains développements de la théorie du capital humain (par exemple, Hartog, 1980) permettent de dépasser l'aspect directement monétaire de l'investissement éducatif en intégrant d'autres aspects liés aux caractéristiques des individus et aux types d'emplois qu'ils recherchent. Il n'en demeure pas moins que la majorité des travaux empiriques sur les docteurs plaident pour l'absence de rentabilité monétaire d'un tel investissement, notamment si l'on tient compte de l'expérience professionnelle qu'un jeune diplômé d'écoles d'ingénieurs ou de master peut accumuler durant les années correspondant à la durée de la thèse (Bourdon, 2002).

⁶ On peut notamment se référer aux travaux de Marry et Jonas (2005) pour les difficultés des femmes chercheuses liées à la conciliation entre les vies familiale et professionnelle.

Une des problématiques centrales susceptibles d'expliquer ces difficultés est la faible appétence des entreprises en France pour les diplômés de doctorat. Les recherches pointent la stagnation de ces débouchés professionnels, dans la R&D ou hors de la R&D, même s'il existe des nuances en fonction des profils des doctorants (Giret, Perret & Recotillet, 2007). Les causes de ces difficultés sont multiples et aussi bien à chercher du côté de l'offre que de la demande. Dans la R&D, les jeunes docteurs souffriraient de la concurrence des ingénieurs beaucoup plus appréciés des employeurs (Perrin, 2001). Beltramo, Paul & Perret (2001) soulignent l'importance de nombreux facteurs qui se cumulent au détriment des jeunes docteurs : l'importance des réseaux des grandes écoles dans le recrutement, le souhait de privilégier une culture relativement homogène au sein de l'entreprise entre tous les services, la gestion des carrières dans la R&D qui privilégie la mobilité vers d'autres fonctions dans l'entreprise. A cela s'ajoutent parfois différents préjugés des employeurs envers la formation doctorale (Duhautois & Maublanc, 2005 ; Cassette & Grivillers, 2014) : trop de spécialisation, pas assez de productivité pour l'entreprise. Au total, en 2007, les docteurs (hors santé) ne représentent que 9,4% des chercheurs dans le secteur privé (contre 52,5% des ingénieurs) et les jeunes docteurs ne constituent que 11,7% des chercheurs recrutés dans l'année (Observatoire de l'Emploi Scientifique, 2009). La question de l'employabilité des diplômés de doctorat ne doit pas forcément se résumer à l'accès à la R&D. Dans de nombreux pays, le doctorat permet également l'accès à des postes élevés, dans le secteur privé ou même dans l'administration publique, ce qui est par exemple le cas de l'Allemagne. En France, les enquêtes du Céreq montrent que la majorité des jeunes docteurs (entre 40 et 50%) se trouvent encore trois ans après leur thèse dans le secteur académique (Béret, Giret & Recotillet, 2004 ; Bonnal & Giret, 2009). Cependant, seulement une partie accède à un poste de permanent à trois ans. La ré-interrogation par le Céreq à cinq ans des docteurs sortis en 2007, montre encore que 15% des jeunes docteurs travaillant dans ce secteur sont sur des emplois à durée limitée dans le secteur académique (Calmand & Recotillet, 2013, p.8). Cependant, les docteurs qui n'accèdent ni à la recherche académique ni à la recherche privée, cinq ans après leur thèse, sont environ 60% à se dire employés en dessous de leur niveau de compétences⁷.

Si ces différentes difficultés sur le marché du travail font douter de la motivation économique pour justifier une poursuite d'étude en thèse, d'autres caractéristiques des emplois peuvent en revanche les inciter à vouloir choisir ce type de carrière. Stern (2004) montre que le goût prononcé pour la recherche des scientifiques pousse ces derniers « à payer » pour travailler dans la recherche. En effet en comparaison avec les autres postes en entreprise, les scientifiques connaissent des pertes de gains comparativement à ceux qui n'occupent pas des postes de chercheurs. Autrement dit, les chercheurs en entreprise, parce qu'ils ont un goût prononcé pour la recherche, acceptent une dévalorisation de leur salaire pour accéder à des fonctions de recherche. Travailler dans la recherche académique peut s'expliquer par le fait que les docteurs ont un goût prononcé pour la science (Merton, 1973), c'est-à-dire apprendre, comprendre, étudier et chercher mais aussi par le fait qu'ils sont attirés par les récompenses et le prestige de la fonction de chercheur. Ici c'est le métier de chercheur en lui-même qui peut expliquer la préférence des jeunes docteurs pour la recherche académique. Les récompenses, comme les prix décernés, la reconnaissance et les honneurs, comme le nom éponyme donné à une découverte sont autant d'exemples qui motivent les scientifiques à travailler dans la recherche (Merton, 1957). Finalement, comme l'explique Menger en faisant un parallèle avec le métier d'artiste, l'incertitude liée à la concrétisation du métier de chercheur contribue au prestige social en produisant de la rareté sur ce mode d'élection (Menger, 1989). Le prestige lié aux professions de recherche académique serait lié au fait qu'il y a beaucoup de prétendants et peu d'élus. Comme pour le métier d'artiste, le métier de chercheur, est valorisé sous les aspects de la variété et de la complexité des tâches accomplies, de leur aptitude à mettre en valeur toutes les compétences individuelles, sentiment de responsabilité, considération, reconnaissance du mérite individuel, conditions de travail, rôle de compétence technique dans la définition et le mode d'exercice de l'autorité hiérarchique, degrés d'autonomie dans l'agencement des tâches, structure des relations professionnelles, prestige social de la profession et statut accordé à ceux qui y réussissent (Menger, 1989). Ces avantages non monétaires : faire ce que l'on aime (la recherche), le prestige de la profession, la reconnaissance, la qualité du travail (autonomie,

⁷ 64% dans le public hors recherche et 59% dans le privé hors recherche selon Calmand et Recotillet (2013).

structure hiérarchique) justifieraient le choix d'une carrière dans la recherche académique et des trajectoires plus incertaines en termes d'insertion.

Se pose cependant la question de la construction de ce goût pour la recherche. Les travaux de Bourdieu (1984) sur l'*homo academicus* relient cette préférence à la trajectoire familiale des enseignants-chercheurs. L'accès au milieu de la recherche se fait selon le même principe que celui qui gouverne à la reproduction des classes sociales. Les jeunes de milieux plus favorisés se tournent vers la recherche académique parce qu'ils disposent d'un habitus plus élevé que les jeunes issus des milieux plus modestes. Ils peuvent ainsi y valoriser leur capital économique, social et culturel dans le champ de la recherche académique. Le parcours scolaire et universitaire, puis les décisions prises lors de la première inscription en thèse sont déterminants lorsqu'on les compare à d'autres choix éducatifs. La thèse implique durant au moins trois ans, une forte spécialisation sur le sujet de recherche, mais également sur les conditions de la thèse. Pour Mangematin (2000), une irréversibilité des choix s'amorce dès les premières années de thèse du fait de l'opposition des critères de recrutement entre sphère privée et sphère académique. Ainsi, au début de leur thèse, les doctorants doivent se préparer aux critères de sélection d'un de ces deux secteurs, ce qui va influencer le choix de leur financement, de leur laboratoire, du directeur de thèse ou de leur sujet de recherche. La différence de modes de recrutement entre recherche académique et recherche privée fait qu'il est très difficile de changer de projet par rapport à celui qui a été fixé initialement. Dans la recherche académique, les jeunes docteurs internalisent dès le début de leur formation la norme d'universalisme des sciences (Merton, 1957) : les choix scolaires orientés vers l'emploi académique dès le début de leur formation doctorale les rendent plus difficilement employables dans le secteur privé. L'étude empirique réalisée par Sauerman et Roach (2012) aux États-Unis insiste notamment sur le rôle important de l'environnement immédiat du doctorant et notamment de son directeur de thèse qui le conduit à privilégier le secteur académique, même si cette préférence est beaucoup affirmée en fin de thèse.

Fox et Stephan (2001), à partir d'une enquête sur les jeunes doctorants américains, soulignent cependant que la préférence pour la recherche académique n'implique pas forcément un désintérêt de ce qui se passe sur le marché du travail privé. Les choix de spécialisation des docteurs se construisent grâce à une mise en relation entre les représentations d'embauche que les docteurs ont et les conditions réelles d'embauche dans ces différents secteurs. Même si l'étude des préférences pour un secteur est en partie subjective, elle est également influencée par les conditions réelles d'emploi et de recrutement. Les perspectives d'embauche des jeunes docteurs sont basées sur leur perception du possible. Les perspectives représentent un panel de possibilités dans un futur proche tandis que les perceptions du possible sont déterminées par la situation qui prévaut pendant leur doctorat. Les perspectives et les perceptions du possible se construisent grâce à leur expérience. De ce fait, les conditions économiques sur le marché du travail des docteurs, lorsque ces derniers soutiennent leur thèse, conditionnent en partie les choix d'orientation des jeunes qui hésitent à s'inscrire en thèse ou à choisir par exemple le secteur académique mais avec un certain décalage temporel (Freeman, 1975). Les choix qui peuvent paraître rationnels au moment de la prise de décision, ne le sont plus quelques années plus tard.

2. Faire une thèse, choisir une carrière académique : les enseignements d'une enquête du Céreq sur un échantillon de jeunes docteurs

Comme on vient de le voir, les facteurs susceptibles d'expliquer le choix d'une carrière de chercheurs et d'enseignants-chercheurs sont nombreux et souvent interdépendants. Cette partie se propose d'essayer de démêler ces causalités en étudiant les décisions qui ont conduit les jeunes à sortir sur le marché du travail avec un doctorat, à souhaiter privilégier une carrière académique de chercheur et d'enseignant-chercheur puis à choisir effectivement ce type de carrière et à s'y stabiliser. L'analyse empirique se base sur une enquête d'insertion du Céreq,

l'enquête « Génération » et notamment son extension sur les sortants de doctorats. Tous les trois ans, un échantillon représentatif de diplômés de doctorat par grands domaines disciplinaires (hors santé) est interrogé, trois ans après la thèse.

■ **Données**

L'enquête « Génération 2004 » des sortants de 2004 interrogés en 2007, que nous utilisons ici, a permis d'interviewer 1400 docteurs. Outre les informations sur le parcours professionnel et la situation à la date de l'enquête (*cf.* tableau 1) cette enquête présente l'intérêt de collecter une information très riche sur les caractéristiques des docteurs, leur parcours scolaire passé et les conditions de la thèse. Les tableaux 4A et 4B présentés en annexe donnent un aperçu des différences dans les conditions de thèse par disciplines en termes de financements, de durée de thèses ou les lieux de réalisation du doctorat. L'enquête permet d'obtenir également des informations sur le profil social des parents⁸, l'origine migratoire du jeune et des variables concernant la scolarité dans le supérieur : la mention au Bac, le type d'étude poursuivi directement après l'obtention du baccalauréat (premier cycle universitaire, DUT, BTS et préparation aux grandes écoles), des informations sur la scolarité antérieure à l'entrée dans l'enseignement supérieur avec l'âge d'entrée en sixième. L'information étant collectée de manière rétrospective, il est possible par exemple que certains jeunes reformulent *a posteriori* leur projet, leur motivation ou leur opinion. Cela peut constituer un risque notamment lorsque les jeunes docteurs sont interrogés sur leur projet professionnel au moment de la soutenance de la thèse ou du baccalauréat, variables que l'on pourrait éventuellement associer au « goût pour la recherche ». Cependant, aucune autre information qui permettrait de suivre de manière longitudinale les parcours de formation et d'insertion n'existe à notre connaissance pour les diplômés de doctorat. L'enquête n'interroge cependant que des docteurs de moins de 35 ans, ce qui peut limiter au moins partiellement ce biais.

Afin d'apprécier les perceptions des jeunes liées au marché du travail scientifique sur leur choix d'accès au doctorat, deux variables de contexte ont été intégrées pour enrichir les informations individuelles disponibles dans l'enquête. Elles ont été calculées à partir d'enquêtes du Céreq précédentes et de données publiées par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Il s'agit du différentiel de taux de chômage des docteurs et des masters par discipline et du taux de chercheurs en R&D pour 1000 emplois par région en 2004⁹. Nous faisons donc plusieurs hypothèses concernant ces variables. La première est que, du fait des caractéristiques de notre population (sortants de niveau master et de doctorat), le choix d'inscription en doctorat ne se fait pas au même moment. Nous supposons que le taux de chômage relatif par discipline (taux de chômage au niveau doctorat moins taux de chômage au niveau master) a une influence sur la sortie au niveau doctorat. Par exemple, le taux de chômage relatif qui détermine le choix pour les sortants de doctorat de 2004 sera celui des docteurs/masters de l'année 2001¹⁰. La densité de chercheurs par région en 2004, qui va varier en fonction de la région de l'établissement où l'individu a obtenu son master ou son doctorat, doit permettre de capter l'intérêt d'une poursuite en thèse pour une carrière non académique.

■ **Expliquer l'accès au doctorat**

Notre objectif est d'essayer d'expliquer le choix de sortir sur le marché du travail avec un doctorat plutôt qu'avec un diplôme de niveau master 2. Une des questions centrales est de savoir si le projet professionnel au moment du baccalauréat¹¹ (tel qu'il est déclaré dans l'enquête) peut expliquer la poursuite en doctorat. D'autres facteurs comme l'origine sociale ou le taux de chômage relatif des docteurs peuvent justifier l'effet d'une poursuite en thèse. Pour tester simultanément l'effet des différents facteurs explicatifs, une estimation « toutes choses égales

⁸ L'enquête ne permet pas d'avoir des informations plus précises sur la profession des parents.

⁹ Ce taux étant très stable d'une année à l'autre, nous n'avons utilisé que celui de l'année 2004.

¹⁰ Une correction a été apportée pour les thèses d'au moins cinq ans, pour lesquelles le taux de chômage de la génération précédente a été pris en compte à partir de l'enquête du Céreq sur les diplômés de l'enseignement supérieur 1999 (sortants 1996).

¹¹ Les jeunes répondaient en claire à cette question. Cette variable a donc dû être recodée. En fonction des projets souhaités, nous avons identifié les métiers en lien avec la recherche.

par ailleurs » a été effectuée sur les déterminants de la sortie sur le marché du travail avec un doctorat ou un dernier diplôme obtenu au niveau bac+5. Cette estimation, dont la méthodologie est présentée dans l'encadré 1, tient compte de la nature endogène du souhait de travailler dans la recherche au moment du baccalauréat. En effet, bien que l'introduction de cette variable comme simple variable exogène permettant d'expliquer le choix de continuer en doctorat, a un effet significatif et positif¹², ce projet peut également s'expliquer par des caractéristiques personnelles qui ne sont pas présentes dans l'enquête. Le traitement de ce type de variable passe en économie de l'éducation par la correction de cette endogénéité. Le tableau 2 présente les résultats du modèle probit bivarié qui a été retenu ; les variables de contexte dans la colonne 2 et les variables indiquant la discipline du doctorant¹³ ont été introduites dans la colonne 3.

Encadré 1 - Modèle probit bivarié

Il est possible que des caractéristiques non observées (comme le goût pour la recherche) expliquent à la fois le souhait de travailler dans la recherche au moment du baccalauréat et le fait de poursuivre en doctorat. Afin de traiter cette possible endogénéité, nous utilisons un modèle probit bivarié. Ce modèle estime deux équations, l'une expliquant le souhait de travailler dans la recherche au moment du bac, l'autre expliquant la poursuite en doctorat. Le modèle s'écrit :

$$\begin{cases} R_i^* = X_{Ri}\beta_R + \mu_{Ri} \\ D_i^* = X_{Di}\beta_D + \alpha R_i + \mu_{Di} \end{cases}$$

où R_i^* et D_i^* sont des variables latentes qui influencent respectivement la probabilité de souhaiter travailler dans la recherche au moment du baccalauréat et la probabilité d'avoir un doctorat. Pour identifier le modèle, au moins une variable, appelée variable instrumentale, doit se trouver dans X_{Ri} et non dans X_{Di} . Nous introduisons comme variable instrumentale, l'âge à l'entrée en 6ème. Cette variable va influencer les projets professionnels au moment du baccalauréat mais n'est pas corrélée ensuite avec l'accès au doctorat.

R_i^* et D_i^* étant des variables latentes, elles ne peuvent être observées. Elles sont représentées par les variables dichotomiques suivantes :

$$R_i = \begin{cases} 1 & \text{si } R_i^* > 0 \\ 0 & \text{sinon} \end{cases} \quad \text{probabilité de souhaiter travailler dans la recherche}$$

$$D_i = \begin{cases} 1 & \text{si } D_i^* > 0 \\ 0 & \text{sinon} \end{cases} \quad \text{probabilité d'avoir un doctorat}$$

Dans ce modèle, les termes d'erreurs entre les deux équations sont supposés corrélés, ρ représentant le terme de corrélation entre les termes d'erreurs.

Après la prise en compte de cette endogénéité, le projet professionnel au moment du baccalauréat n'est pas significatif sur la probabilité d'accès au niveau doctorat. Cependant, le coefficient de corrélation positif indique que des caractéristiques inobservables augmentent à la fois le souhait de travailler dans la recherche au moment du baccalauréat et la poursuite en doctorat. Parmi ces caractéristiques non observables pourraient figurer un goût pour la recherche, un intérêt pour la science, comme le suggèrent par exemple Sauermann et Roach (2012) pour les docteurs aux États-Unis.

Ces résultats soulignent également l'importance de certaines caractéristiques liées aux origines sociales et scolaires des étudiants alors que l'on aurait pu penser que l'accès préalable au niveau master réduise l'influence de ces variables. Avoir deux parents cadres augmente sensiblement la probabilité d'une sortie avec un doctorat alors qu'avoir une mère d'origine étrangère a un effet dans le sens opposé. Les hommes ont plus de chances de sortir au niveau

¹² Cette estimation n'est pas présentée pour ne pas alourdir la présentation.

¹³ La variable sur le taux de différentiel de chômage étant calculée à partir des disciplines, ces variables sont partiellement corrélées. Il nous a semblé préférable de ne pas les introduire simultanément dans la même estimation, mais séparément.

doctorat que les femmes. Avoir une mention au baccalauréat puis un parcours linéaire avec un accès direct à l'université accroît également les chances d'une poursuite en doctorat. En revanche, un baccalauréat scientifique n'est pas un avantage, ce qui n'est pas forcément surprenant dans la mesure où les sortants de doctorat représentent tous les domaines disciplinaires.

Parmi les variables de contexte, le taux de chômage relatif s'avère significatif et dans le signe attendu. Les jeunes sortent moins souvent avec un doctorat lorsque le taux de chômage dans la discipline est élevé comparativement à celui des masters. En revanche, le taux régional de chercheurs dans la R&D n'a aucun effet sur la probabilité étudiée dans ce modèle, ce qui peut suggérer que le marché de travail régional privé de la R&D n'ait pas réellement un effet structurant sur la décision de faire une thèse. Le dernier résultat du modèle montre que la spécialité du diplôme joue sur la probabilité de sortir au niveau doctorat. Les jeunes sortants de spécialité de chimie et SVT ont plus de chances « toutes choses égales par ailleurs » de sortir au niveau doctorat que ceux de math/physique, alors que pour les autres disciplines, l'effet est en sens inverse. Les étudiants de droit-économie-gestion sont ceux qui ont la probabilité la plus faible de poursuivre en thèse.

Peu de variables permettent d'expliquer d'avoir pour projet professionnel le souhait de travailler dans la recherche au moment du bac (colonne 1), les enquêtes génération du Cereq étant principalement des enquêtes sur l'insertion même si quelques variables portent sur le parcours de formation. La filière du bac (la discipline scientifique) et la mention ont des effets positifs. En revanche, être en avance en sixième a un effet négatif significatif à 10%¹⁴, les jeunes ayant des bons parcours dans le secondaire privilégiant souvent des professions comme ingénieurs (Bédoué & Giret, 2014). Enfin, comme précédemment, l'origine sociale (avoir ses deux parents cadres) a également un effet significatif.

¹⁴ L'effet de notre instrument, malgré un degré de significativité relativement faible, reste robuste.

Tableau 2 - Les facteurs explicatifs de la sortie au niveau doctorat en 2004

Note de lecture : Les coefficients estimés sont d'abord présentés dans la première ligne pour chaque modalité de variable, puis, dans la seconde ligne, les t de student sont mis entre parenthèses. Les étoiles donnent le seuil de significativité du coefficient (* p<0.10, ** p<0.05, *** p<0.01). Source : Génération 2004.

	Travailler dans la recherche au moment du baccalauréat (1)	Poursuivre en doctorat (2)	Poursuivre en doctorat (3)
Avoir comme projet de travailler dans la recherche au moment du baccalauréat		-0.098 (-0.18)	-0.667 (-0.13)
<i>Profession des parents (ref. père et mère non cadres)</i>			
Père cadre, mère cadre	0.135* (1.82)	0.190*** (3.74)	0.284*** (5.21)
Père cadre, mère non cadre	0.081 (1.14)	-0.076 (-1.51)	-0.029 (-0.55)
Mère cadre, père non cadre	0.053 (0.48)	0.017 (0.24)	0.003 (0.04)
<i>Nationalité des parents (réf. Français)</i>			
Père étranger	0.245 (1.18)	-0.009 (-0.06)	0.015 (0.09)
Mère étrangère	-0.081 (-0.37)	-0.360** (-2.21)	-0.34** (-1.96)
Homme (ref. femme)	0.049 (0.85)	0.224*** (5.51)	0.244*** (5.41)
Avoir une mention bien ou très bien au bac (réf. Passable ou assez bien)	0.189*** (2.87)	0.305*** (6.18)	0.262*** (4.87)
Bac scientifique (ref Bac non scientifique)	0.223*** (3.77)	-0.167*** (-3.38)	-0.576*** (-9.55)
<i>Parcours scolaire après le Bac (Ref : 1ere année de licence universitaire / Deug)</i>			
BTS/IUT après Bac		-0.772*** (-10.57)	-0.753*** (-10.59)
CPGE après le baccalauréat		-0.141*** (-2.93)	-0.059 (-1.09)
Autre formation après le baccalauréat		-0.299*** (-4.43)	-0.314*** (-4.12)
Différence taux de chômage entre Master et Doctorat		-2.89*** (-5.26)	
Taux de chercheurs R&D pour 1000 emplois par région		0.003 (0.56)	
<i>Discipline de thèse (ref Math/Physique)</i>			
Disc : Sciences de la Vie et la Terre			0.394*** (3.91)
Disc : Sciences de l'ingénieur			-0.785*** (-8.97)
Disc : Chimie			-0.597*** (5.34)
Disc : Droit, Économie, Gestion			-1.36*** (-13.24)
Disc : Lettre, Sciences Humaines			-0.763*** (-7.88)
<i>Parcours scolaire dans l'enseignement secondaire</i>			
En avance en 6 ^{ème} (réf. en retard en 6 ^{ème})	-0.343* (-1.87)		
Âge normal en 6 ^{ème}	-0.184 (-1.13)		
Constante	-1.587*** (-9.33)	-0.394*** (-6.66)	0.456*** (4.66)
ρ		0,583**	0.429*
Observations		4768	
Log vraisemblance	-3875.165		-3498.471

■ **Préférer la recherche et l'enseignement supérieur au moment de la soutenance de thèse**

Une question dans les enquêtes Génération permet d'avoir une idée du projet professionnel au moment de la soutenance de thèse. Plusieurs choix de réponse sont proposés : travailler dans la recherche publique ou l'enseignement supérieur, travailler dans la recherche privée, travailler dans le privé en dehors de la recherche ou travailler dans d'autres emplois (principalement le secteur public hors secteur académique). Environ 73% des docteurs de l'enquête Génération 2004 souhaitent travailler dans le secteur académique au moment de leur thèse. Ce taux varie cependant assez sensiblement entre des disciplines comme les sciences de l'ingénieur ou la chimie (56%), la recherche dans le secteur privé représentant environ un tiers des projets, et les disciplines de sciences humaines et sociales où le secteur académique constitue la première perspective de débouchés (89% en lettres et sciences humaines, 81% en droit en économie gestion).

On peut s'interroger sur les facteurs susceptibles d'expliquer ce choix en fin de thèse au-delà des effets de discipline. L'enquête dispose de nombreuses informations sur les conditions de thèse dont plusieurs travaux (Mangematin, 2000 ; Robin & Cahuzac, 2003) montrent qu'elles sont étroitement liées au projet et à la trajectoire après la thèse. D'un point de vue méthodologique, ces variables étant corrélées, nous proposons de réaliser une classification sur les conditions de thèse par une méthode combinant analyse factorielle et une classification ascendante hiérarchique sur les axes de l'analyse factorielle reprenant la méthode proposée par Isnard et Sautory (1994). L'objectif est d'obtenir une typologie des conditions de thèse, puis d'examiner leurs liens entre les différents groupes issus de cette typologie et les projets professionnels.

Encadré 2 - Méthode de classification

Afin d'effectuer la typologie selon les conditions de thèse, les variables suivantes ont été prises en compte :

- la durée de la thèse (3 ans, 3 à 4 ans, 4 ans et +) ;
- le financement principal de la thèse (allocation de recherche du ministère, bourse CIFRE, financements publics ou associatifs, CDD ou vacations dans la recherche publique, aucun financement spécifique), le fait d'avoir bénéficié d'un contrat de moniteur ;
- le lieu principal de la thèse (dans une université, dans un organisme public, dans une entreprise ou une école d'ingénieurs, à domicile) ;
- le type de laboratoire (Université hors CNRS, CNRS, Inserm/Inra, Autre) ;
- l'accès à un deuxième financement de thèse (ATER, autre qu'ATER, Aucun).

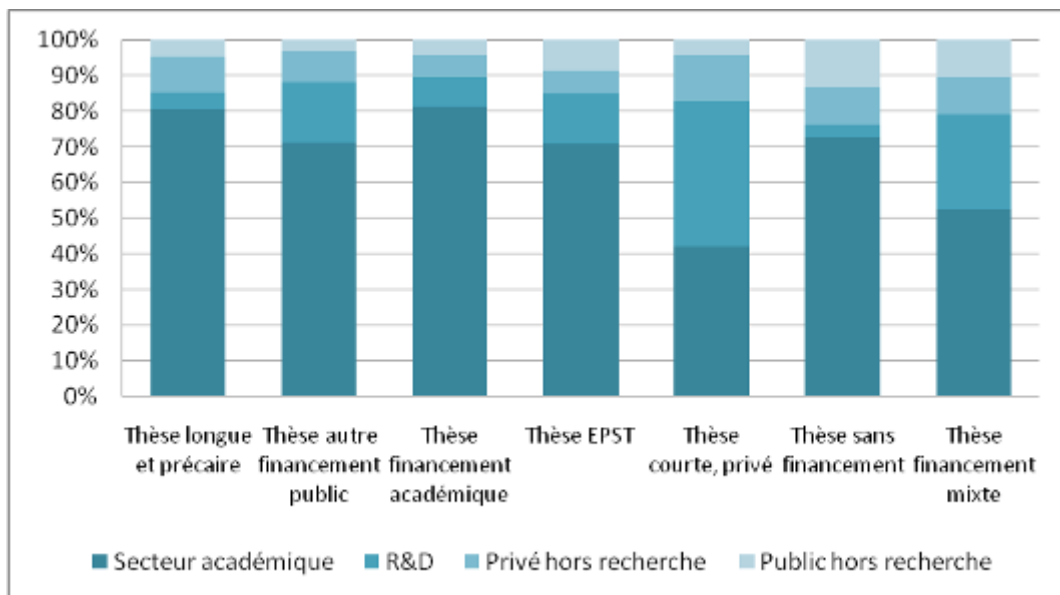
Afin de tenir compte de la nature qualitative des variables, la méthode consiste dans un premier temps à réaliser une analyse en composante multiple puis à effectuer une classification hiérarchique ascendante sur les principaux axes factoriels.

La typologie fait ressortir sept classes. La distribution des sept classes en fonction des variables caractérisant les conditions de thèse est présentée dans le tableau 5 en annexe. Deux classes sont nettement opposées quant au type de thèse préparée. La classe « Thèse financement académique », regroupant 41% des docteurs, rassemble les docteurs ayant bénéficié d'une allocation de recherche puis d'un contrat d'ATER. Il s'agit là du parcours doctoral le plus académique pour des thésards faisant leur thèse dans un laboratoire de recherche universitaire ou une unité mixte de recherche. La classe « Thèse courte sur financement privé » (15% des docteurs) regroupe les docteurs ayant effectué une thèse courte avec un financement CIFRE et une préparation de la thèse principalement en entreprise. Leur profil est beaucoup plus orienté vers les sciences et notamment les sciences de l'ingénieur. La classe « Thèse longue sur

financement précaire » (7% des docteurs) regroupe des doctorants qui ont financé leur thèse par des contrats temporaires et des vacances, souvent en sciences humaines et sociales. Les docteurs de la classe « Thèse sans financement » (également 7% des docteurs) n'ont pratiquement pas bénéficié de financement durant leur doctorat et ont réalisé leur thèse à domicile. Ces deux classes se caractérisent par des thèses un peu plus longues. Les classes « Thèse EPST » et « Thèse financement mixte », qui regroupent respectivement 8% et 7% des docteurs, sont des thèses qui ont été réalisées dans des laboratoires de recherche de différents établissements scientifiques (par exemple, l'INRA et l'INSERM pour la classe « Thèse EPST », l'INRIA ou le CEA pour la classe « Thèse financement mixte »). Ces thèses, en général assez courtes et majoritairement financées par des fonds publics, sont souvent réalisées en science. Enfin, la classe « Thèse autre financement public » (15% des docteurs) rassemble des thèses faites dans des équipes d'accueil universitaire ou dans des unités mixtes de recherche du CNRS mais qui se différencient de la classe « Thèse financement académique » par d'autres types de financement que les allocations de recherche.

La figure 1 montre comment ces classes peuvent être liées au projet professionnel au moment de la soutenance. Comme on pouvait s'y attendre, le choix du secteur académique est plus élevé pour les docteurs de la classe « Thèse financement académique » qui bénéficient *a priori* des conditions très favorables pour intégrer ce secteur. Elles sont également élevées (supérieures à 80%) pour les docteurs de la classe « Thèse longue et précaire » financés par des contrats temporaires et des vacances. Inversement, cette préférence pour le secteur académique est plus faible pour les docteurs de la classe « Thèse courte financement privé », qui sont majoritairement passés par des bourses CIFRE. Il est cependant intéressant de noter qu'elle représente 40% des docteurs, soit autant que ceux qui souhaitent la recherche et développement dans le secteur privé. Cette préférence pour la recherche semble également un peu moins marquée pour les docteurs de la classe « Thèse financement mixte », issus de laboratoires de recherche où une partie des thèses se font sur des sujets plus appliqués avec notamment des partenariats industriels. Finalement, même s'il existe un lien entre le projet au moment de la soutenance et les conditions de thèse, il convient de noter que le choix d'aller en dehors de la recherche au moment de la soutenance est fortement minoritaire dans toutes les classes.

Figure 1 - Les projets professionnels au moment de la soutenance de thèse



Source : Génération 2004

■ Devenir chercheur ou enseignement-chercheur

Les enquêtes du Céreq permettent également de connaître la situation professionnelle des docteurs trois ans après la thèse et de repérer notamment ceux qui se trouvent encore dans la recherche académique. La figure 2 met en évidence le lien entre les classes obtenues dans la typologie précédente et le secteur occupé trois ans après la fin de la thèse pour les docteurs qui sont en emploi. Si l'on compare les deux figures, on observe un décalage pour chaque classe entre les projets souhaités et la situation professionnelle obtenue. Dans la classe « Thèse financement académique », où les docteurs plébiscitaient le secteur académique (à plus de 80% au moment de leur soutenance), seulement un peu plus de 50% se trouvent effectivement dans ce secteur, trois ans après la fin de la thèse. Dans la classe « Thèse courte financement privé » dominée par les CIFRE, un peu moins de 30% se trouvent dans le secteur académique. D'autres facteurs, comme la discipline, expliquent également les différences d'accès. Elles oscillent entre 58% pour les math/physique, chimie et 50% pour les sciences de l'ingénieur. Afin d'étudier « toutes choses égales par ailleurs » les déterminants de l'accès à l'emploi académique, nous proposons une nouvelle estimation dont la méthodologie est présentée dans l'encadré 3. Elle tient compte d'un éventuel biais de sélection, lié à l'accès à l'emploi. En effet, seulement une partie de docteurs sont en emploi au moment de la thèse, le taux de chômage étant d'environ 10%. Les résultats de l'estimation portant sur l'accès à l'emploi, puis sur l'accès à l'emploi académique sont présentés dans les colonnes 1 et 2 du tableau 3. Cependant, même trois ans après la fin de la thèse, une partie des docteurs n'est pas stabilisée. Parmi les docteurs travaillant dans le secteur académique, l'enquête indique que la stabilisation au bout de trois ans de vie active ne concerne que 71% d'entre eux. Une part non négligeable des jeunes docteurs restent encore dans des emplois temporaires sans avoir accédé à un poste permanent de maître de conférences ou de chargé de recherche. L'accès à cette stabilité au sein du secteur académique peut être expliqué par les mêmes mécanismes que précédemment. La colonne 3 du tableau 3 présente les résultats portant sur la probabilité d'accès à l'emploi stable dans la recherche publique¹⁵.

Encadré 3 - Modèle de sélection d'Heckman appliqué à une variable d'intérêt qualitative

La difficulté dans l'analyse de l'emploi occupé est que nous observons uniquement les docteurs qui occupent un emploi. Afin de prendre en compte ce possible effet de sélection, nous estimons un modèle de sélection d'Heckman lorsque la variable d'intérêt est qualitative (modèle à observabilité partielle). Ce modèle comprend une équation de sélection et une équation d'intérêt :

$$\begin{cases} E_i^* = X_{Ei} \beta_E + \mu_{Ei} \text{ (équation de sélection)} \\ RP_i^* = X_{RPi} \beta_{RP} + \mu_{RPi} \text{ observable uniquement si } E_i^* > 0 \text{ (équation d'intérêt)} \end{cases}$$

Où E_i^* et RP_i^* sont des variables latentes qui influencent la probabilité d'être en emploi et la probabilité de travailler dans la recherche publique et l'enseignement supérieur (le secteur académique).

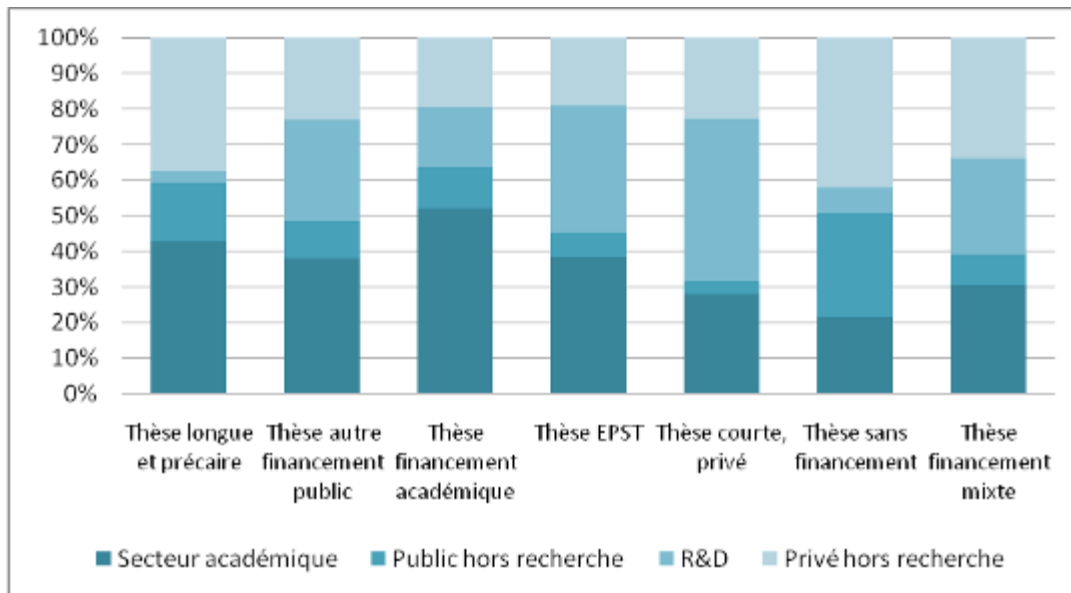
$$E_i = \begin{cases} 1 \text{ si } E_i^* > 0 \\ 0 \text{ sinon} \end{cases}$$

$$\text{Si } E_i^* > 0, RP_i = \begin{cases} 1 \text{ si } RP_i^* > 0 \\ 0 \text{ sinon} \end{cases}$$

X_{Ei} et X_{RPi} sont des variables affectant respectivement l'accès à l'emploi et le secteur académique. Afin d'identifier le modèle, une variable doit être introduite dans l'équation de sélection, mais être exclue de l'équation d'intérêt. C'est le cas dans notre estimation de la part des professions intermédiaires et cadres parmi les 25-34 ans dans la région de l'établissement de formation du docteur. Nous pouvons supposer que cette variable influence les chances de trouver un emploi dans la région du fait du dynamisme du marché du travail qualifié, mais n'a pas d'impact sur le fait de travailler dans le secteur académique (qui représente un segment trop spécifique). Les résultats empiriques vont dans le sens de cette hypothèse. Le terme de corrélation, noté ρ , entre le terme d'erreur μ_{Ei} de l'équation de sélection et celui μ_{RPi} de l'équation d'intérêt peut être utilisé pour tester l'existence d'un biais de sélection. S'il est significatif, il montre que des variables non observées dans l'accès à l'emploi sont également susceptibles d'influencer l'accès au secteur académique.

¹⁵ La méthodologie proposée, identique à la précédente, conduit à simplifier les mécanismes de sélection. Nous pouvons, en effet, supposer qu'il existe également des biais de sélection concernant l'accès à l'emploi académique ainsi qu'à l'emploi stable (une méthodologie en trois ou quatre étapes aurait été plus complexe à réaliser).

Figure 2 - Emplois obtenus, trois ans après la soutenance



Source : Génération 2004

Globalement, les résultats soulignent l'importance du nombre de publications, des caractéristiques scolaires et sociales des docteurs, de leurs conditions de thèse pour expliquer l'accès à l'emploi académique. Que l'emploi académique soit stabilisé ou non, avoir des publications au moment de la soutenance et être passé par une ou plusieurs expériences postdoctorales influencent positivement la probabilité d'accès à ce secteur. En cohérence notamment avec les normes de la science proposée par Merton (1957), les publications occupent une place importante dans l'accès aux métiers de l'enseignement supérieur et de la recherche. Néanmoins, l'origine sociale continue également d'influencer l'insertion dans le secteur académique : avoir des parents cadres a un effet positif, que l'emploi soit stabilisé (colonne 3) ou non (colonne 2), ce qui souligne encore des mécanismes de sélection sociale alors que les docteurs ont atteint un des plus hauts diplômes du système éducatif. Les conditions de thèse structurent également les chances d'accès et de stabilisation dans l'emploi académique, comme elles avaient influencé les projets durant la soutenance. Les docteurs issus de la classe « Thèse financement académique » ont beaucoup plus de chances de se stabiliser que les docteurs issus de toutes les autres classes. En revanche, ni les publications, ni l'expérience postdoctorale, ni l'origine sociale, ni les conditions de thèse n'ont des effets sur l'accès à l'emploi au moment de l'enquête, ce qui semble indiquer que les modes de recrutement des docteurs sont assez différents selon les différents secteurs du marché du travail. De plus, dans les deux modèles, le terme de corrélation est non significatif. Techniquement, cela montre qu'il ne semble pas exister de biais de sélection du fait d'être en emploi liés à des variables non observées. Enfin, quelques effets liés aux disciplines peuvent résulter d'un nombre élevé de postes de maître de conférences ouverts dans certaines disciplines (c'est par exemple, le cas en gestion dans le groupe disciplinaire droit-économie-gestion).

Tableau 3 - Les facteurs explicatifs de l'accès et de la stabilisation dans le secteur académique

Note de lecture : les coefficients estimés sont d'abord présentés dans la première ligne pour chaque modalité de variable, puis, dans la seconde ligne, les t de student sont entre parenthèses. Les étoiles donnent le seuil de significativité du coefficient (* p<0.10, ** p<0.05, *** p<0.01).

	Être en emploi (1)	Travailler dans le secteur académique (2)	Être titulaire dans le secteur académique (3)
<i>Profession des parents (ref. père et mère non cadres)</i>			
Deux parents cadres	0.073 (0.65)	0.165* (1.74)	0.247** (2.49)
Père cadre, mère non cadre	0.087 (0.78)	0.035 (0.37)	0.039 (0.38)
Mère cadre, père non cadre	-0.086 (-0.56)	0.409*** (2.95)	0.342** (2.41)
Homme (ref. femme)	0.141 (1.55)	-0.035 (-0.43)	-0.012 (-0.14)
Mention bien ou très bien au bac (réf. Passable ou assez bien)	0.174 (1.51)	0.073 (0.79)	0.084 (0.87)
Bac Scientifique (ref Bac non scientifique)	-0.146 (-1.42)	0.011 (0.13)	-0.03 (-0.34)
<i>Parcours scolaire après le Bac (Ref : 1ere année de licence universitaire / Deug)</i>			
BTS/IUT après Bac	0.313* (1.76)	0.139 (0.94)	0.198 (1.27)
CPGE après le baccalauréat	0.355*** (3.05)	0.248** (2.45)	0.281** (2.55)
Autre formation après le baccalauréat	0.014 (0.09)	0.079 (0.57)	0.072 (0.47)
<i>Diplôme Bac + 5</i>			
A un diplôme d'école d'ingénieur	-0.145 (-0.75)	-0.051 (-0.32)	0.175 (1.10)
<i>Classes (ref : « Thèse financement académique »)</i>			
Thèse longue financement précaire	-0.067 (-0.39)	-0.201 (-1.32)	-0.456*** (-2.83)
Thèse autre financement public	-0.181 (-1.46)	-0.309*** (-2.60)	-0.356*** (-2.77)
Thèse EPST	0.305 (1.61)	-0.465*** (-2.93)	-0.652*** (-3.64)
Thèse courte financement privé	0.201 (1.38)	-0.485*** (-4.14)	-0.594*** (-4.85)
Thèse sans financement	-0.029 (-0.17)	-0.832*** (-4.89)	-0.881*** (-4.79)
Thèse financement mixte	-0.045 (-0.25)	-0.454*** (-2.95)	-0.434*** (-2.70)
<i>Publications à comité de lecture au moment de la soutenance -publiées ou à paraître- (ref : aucune)</i>			
1 ou 2 publications	0.156 (1.45)	0.354*** (3.67)	0.301*** (2.94)
3 publications	0.174 (1.20)	0.459*** (3.70)	0.479*** (3.62)
4 publications ou plus	0.042 (0.35)	0.372*** (3.37)	0.332*** (2.83)
A effectué un postdoc	0.020 (0.21)	0.651*** (7.85)	0.184** (2.11)
<i>Discipline de thèse (ref Math/Physique)</i>			
Disc : Sciences de la Vie et la Terre	0.007 (0.04)	-0.092 (-0.64)	-0.33** (-2.2°)
Disc : Sciences de l'ingénieur	0.331** (1.97)	-0.151 (-1.09)	-0.081 (-0.57)
Disc : Chimie	-0.138 (-0.83)	-0.016 (-1.04)	-0.211 (-1.31)
Disc : Droit, Économie, Gestion	0.232 (1.14)	0.383** (2.27)	0.525*** (3.01)
Disc : Lettre, Sciences Humaines	-0.033 (-0.18)	0.441*** (2.87)	0.255 (1.63)

Part des professions intermédiaires et cadre dans la région de l'établissement de formation	0.0149** (2.57)		
Constante	0.148 (0.47)	-0.767*** (-3.34)	-0.819*** (-3.19)
ρ		0.090	-0,061
Observations	1552	1353	1353
Log-vraisemblance		-1373.664	-1284.378

Source : Génération 2004

Conclusion

Les difficiles conditions d'insertion des docteurs en France conduisent à s'interroger sur leurs motivations lorsqu'ils s'engagent dans une thèse et qu'ils choisissent de devenir chercheur ou enseignant-chercheur. Nos résultats montrent que s'il existe une certaine irréversibilité dans les trajectoires des jeunes lorsqu'ils sont entrés en doctorat, en fonction par exemple du mode de financement de la thèse, les variables de contexte liées au marché du travail, mesurées ici par le taux de chômage relatif entre diplômés de doctorat et de master, sont également importantes. Les jeunes docteurs se préoccupent de leurs chances d'insertion sur le marché du travail. Cependant, le capital social demeure déterminant alors que tous ces jeunes ont atteint le plus haut niveau de diplôme du système éducatif. La sélection sociale reste notamment très prégnante lors de l'accès et de la stabilisation dans l'emploi académique. Il manque évidemment des informations plus précises sur la profession des parents pour savoir si la reproduction que l'on observe est restreinte au milieu de l'enseignement supérieur et de la recherche. Les limites restent nombreuses pour ce travail malgré l'intérêt et la richesse des données. L'aspect rétrospectif notamment peut susciter des biais et accentuer le rôle des projets. Des travaux plus qualitatifs pourraient peut-être permettre de mieux comprendre ces interactions. Enfin, les données que nous utilisons ne permettent pas d'analyser plus finement par discipline l'entrée dans les carrières de chercheurs ou d'enseignants-chercheurs. Or, les facteurs expliquant la poursuite d'études en doctorat ou la stabilisation dans le secteur académique peuvent assez largement différer d'une discipline à l'autre : avoir un concours d'agrégation dans l'enseignement secondaire peut s'avérer indispensable dans certaines disciplines de sciences humaines alors qu'avoir de nombreuses publications est plutôt spécifique aux diplômés de sciences. Les résultats obtenus, même s'ils sont très généraux, soulignent néanmoins l'importance des informations qui doivent être transmises aux jeunes en amont de la thèse, sur les carrières possibles, les opportunités à saisir dès le début du doctorat et la nécessité de préparer très tôt leur projet professionnel.

Bibliographie

- BARRET C., RYK F. & VOLE N. (2014), « Face à la crise, le fossé se creuse entre niveaux de diplôme », *Bref-Céreq*, n°319.
- BELTRAMO J.-P., PAUL J.-J. & PERRET C. (2001), « The recruitment of researchers and the organization of scientific activity in industry », *International Journal of Technology Management*, volume 22, n°7/8, p.811-834.
- BEDUWE C. & GIRET J.-F. (2014), « Des parcours de formation et d'insertion souvent motivés par des projets précis », *Quelle attractivité pour les études scientifiques dans une société de la connaissance ?*, C. Bonnard & J.-F. Giret (dir.), Paris, L'Harmattan, p.41-61.
- BERET P., GIRET J.-F. & RECOTILLET I. (2004), « L'évolution des débouchés professionnels des docteurs : les enseignements de trois enquêtes du Céreq », *Éducation et Formations*, n°67, p.109-116.
- BONNAL L. & GIRET J.-F. (2009), « La stabilisation des jeunes docteurs sur le marché de l'emploi académique », *Revue d'économie politique*, n°119, p.373-400.

BOURDON J. (2002) « Les ingénieurs et le doctorat scientifique : comportement hédoniste ou utilitariste des ingénieurs de R&D en entreprises », *Actes du colloque « Quelle formation pour les docteurs face aux évolutions du marché du travail ? »*, Jean-Jacques Paul (dir.), MSU/IREDU.

BOURDIEU P. (1984), *Homo Academicus*, Paris, Minuit.

CALMAND J. & RECOTILLET I. (novembre 2013), « L'insertion des docteurs - Interrogation en 2012 des docteurs diplômés en 2007 », *Net.doc du Céreq*, n°115.

CASSETTE M. & GRIVILLERS E. (2014), « Quelle employabilité pour les docteurs dans le secteur privé ? Une analyse des discours des recruteurs », *Quelle attractivité pour les études scientifiques dans une société de la connaissance ?*, C. Bonnard & J.-F. Giret (dir.), Paris, L'Harmattan, p.143-165.

DUHAUTOIS R. & MAUBLANC S. (2005), « Les carrières des chercheurs dans les entreprises privées », *Rapport de Recherche du Centre d'Études de l'Emploi*, n°25.

FOX M.F. & STEPHAN P. (2001), « Careers of Young Scientists: Preferences, Prospects and Realities by Gender and Field », *Social Studies of Science*, n°31, p.109-122.

FREEMAN R.B. (1975), « Supply and Salary Adjustments to the Changing Science Manpower Market: Physics, 1948-1973 », *The American Economic Review*, n°65, p.27-39.

GIRET J.-F., PERRET C. & RECOTILLET I. (2007), « Le recrutement des jeunes docteurs dans le secteur privé », *Revue d'Économie Industrielle*, n°119, p.85-102.

HARFI M. & AURIOL L. (2010), « Les difficultés d'insertion professionnelle des docteurs », *Note de Veille*, n°189, Centre d'Analyse Stratégique.

ISNARD M. & SAUTORY O. (1994) « Les macros SAS d'analyse des données », *Document de travail*, n°F9405, INSEE.

LANCIANO-MORANDAT C. & NOHARA H. (2002), « Analyse sociétale des marchés du travail des scientifiques : premières réflexions sur la forme professionnelle d'hybridation entre la science et l'industrie », *Économie et Sociétés*, n°22, p.1315-1347.

LERIDON H. (2004), « L'avenir de la recherche en France : perspectives démographiques », *Population et sociétés*, n°403, p.1-6.

MANGEMATIN V. (2000), « PhD job market: professional trajectories and incentives during the PhD », *Research Policy*, volume 29, n°6, p.741-756.

MARRY C. & JONAS I. (2005), « Chercheuses entre deux passions », *Travail, genre et sociétés*, n°14, p.69-88.

MENARD B. (2014) « Sortants du supérieur : la hausse du niveau de formation n'empêche pas celle du chômage », *Bref Céreq*, n°322.

MENGER P.M. (1989), « Rationalité et incertitude de la vie d'artiste », *L'année sociologique*, n°39, p.111-151.

MERTON R.K. (1957), « Priorities in Scientific Discovery: A Chapter in the Sociology of Science », *American Sociological Review*, n°22, p.635-659.

MERTON R.K. (1973), *The sociology of science: Theoretical and empirical investigations*, Chicago, University of Chicago Press.

MOGUEROU P., MURDOCH J. & PAUL J.-J. (2003), « Les déterminants de l'abandon en thèse : étude à partir de l'enquête Génération 98 du Céreq », Communication aux 10^e Journées d'études Céreq – Lasmas-IdL, Caen, 21, 22 et 23 mai 2003 « Les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail ».

OBSERVATOIRE DE L'EMPLOI SCIENTIFIQUE (2009), *L'État des lieux de l'emploi scientifique en France*, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche.

PERRIN J. (2001), *Concevoir l'innovation - Méthodologie de conception de l'innovation*, Paris, CNRS éditions.

PERRUCHET A. (2009), *Le doctorat : un investissement rentable ? Approches économiques et sociologiques*, Paris, Editions L'Harmattan.

ROBIN S. & CAHUZAC E. (2003), « Knocking on Academia's Doors: An Inquiry into the Early Careers of Doctors in Life Sciences », *Labour*, n°17, volume 1, p.1-23.

SAUERMAN H. & ROACH M. (2012), « Taste for science, taste for commercialization, and hybrid scientists », *Paper presented at DRUID conference*, June 19-21, Denmark, Copenhagen Business School.

STERN S. (2004), « Do Scientists Pay to Be Scientists? », *Management Science*, volume 50, n°6, p.835-853.

ANNEXE

Tableaux 4 A et 4 B - Principales statistiques descriptives sur les conditions de thèse par discipline

	Durée de thèse			Laboratoire			
	3 ans	3 à 4 ans	4 ans et plus	Université hors CNRS	CNRS ou CNRS/Université	Inserm Inra	Autre Laboratoire
Math Physique	40%	53%	7%	15%	72%	0%	13%
Sc de l'ingénieur	35%	45%	20%	23%	64%	2%	11%
Chimie	46%	43%	10%	14%	79%	2%	6%
SVT	29%	50%	21%	13%	45%	33%	9%
Droit, Sc Eco, gestion	11%	21%	68%	52%	38%	2%	8%
LSH	15%	30%	55%	50%	39%	1%	10%
Ensemble des docteurs hors santé	27%	39%	34%	31%	53%	7%	9%

	Financement principal de thèse					Deuxième financement		
	Allocation	Cifre ou contrat géré par une entreprise	Financements publics ou associatifs	CDD ou vacations dans la recherche publique	Autofinancement	ATER	Aucun	Un autre financement
Math Physique	64%	14%	16%	3%	2%	23%	56%	21%
Sc de l'ingénieur	54%	29%	15%	2%	1%	33%	50%	17%
Chimie	56%	18%	18%	5%	2%	11%	74%	16%
SVT	56%	11%	26%	3%	4%	16%	49%	35%
Droit, Sc Eco, gestion	53%	5%	12%	18%	12%	52%	42%	7%
LSH	47%	3%	12%	17%	21%	42%	52%	6%
Ensemble des docteurs hors santé	54%	13%	16%	9%	8%	31%	52%	16%

Liberté, éducation et pouvoir. Lecture non-directive à partir des travaux de Daniel Hameline

Émilie Osmont¹

Résumé

L'humanisme de la Renaissance a ordonné l'éducation à la liberté et, classiquement, la philosophie rattache le concept de liberté à l'idée de communauté politique, dont le pouvoir est l'un des attributs. Mais dès lors que l'on veut penser le rapport entre la liberté, l'éducation et le pouvoir en termes pédagogiques, on se heurte aux exigences de la praxis : il ne suffit plus de penser, il s'agit aussi de faire. Concrètement. Et de le raconter. En cela, l'expérience non-directive de Daniel Hameline et les ouvrages qu'il en a tirés avec Marie-Joëlle Dardelin font figure d'exemple à une époque traversée autant par les mouvements sociaux contestataires, y compris vis-à-vis de l'École, que par les théorisations sur les rapports de force à l'œuvre dans le système d'enseignement français. Cet article posera d'abord la fonction enseignante non-directive en miroir avec la fonction traditionnelle, mettant ainsi en évidence l'asymétrie d'une relation aux prises avec une commande institutionnelle. Bien que ce n'ait pas été son intention première, la non-directivité se présente alors comme une remise en cause de l'ordre politique établi en privilégiant les conditions de l'instituant au détriment de l'institué. Mais la valorisation de l'acteur a ses limites, celles-là mêmes qui font le jeu scolaire, et l'affranchissement de l'élève ne peut se penser sans sa domestication. Entre libéralisation du système et déscolarisation massive, Daniel Hameline choisira la « voie du milieu », celle d'une éducation au nom de l'armement critique.

Si la philosophie pratique postule un lien entre la liberté et la communauté politique, ce lien, dès lors qu'on le soumet à la question pédagogique, devient problématique. Il faut rappeler, avec Philippe Meirieu, que la pédagogie est en premier lieu une « réflexion sur des actes éducatifs spécifiques » (1997, p.31), et en cela elle ne peut que se heurter aux tentatives d'universalisation de toute théorie, y compris philosophique. Car la pédagogie est d'abord une contextualisation qui ne peut se satisfaire du seul discours philosophique. Et si la philosophie pratique s'occupe bien des *praxis*, dépassant par là la tradition métaphysique, la question du lien entre la liberté et l'éducation du point de vue d'une pédagogie justement ancrée dans la pratique, se pose avec d'autant plus d'acuité que derrière la *polis* se cache un pouvoir politique qui se joue de l'ensemble de la population scolaire. On est alors renvoyé à une aporie majeure en éducation : celle de la domestication et de l'affranchissement. C'est précisément ce paradoxe, bien qu'à la consonance quelque peu racoleuse, que nous souhaitons étudier d'un point de vue d'abord enseignant puisque si, en effet, c'est bien l'enfant que l'on veut domestiquer en même temps qu'affranchir au nom de sa liberté tant présente – héritage manifeste de l'Éducation nouvelle –, qu'en devenir, on ne saurait pour autant oublier l'enseignant, lui même domestique de l'État. Cette fonction enseignante sera ici analysée au prisme de la non-directivité. Le rapport entre politique et pédagogique sera alors examiné pour dégager les fonctions à la fois d'agent et d'acteur au sein de l'institution scolaire et ainsi mettre en évidence le devoir d'armement critique tel que proposé par Daniel Hameline. Ce dernier, en effet, avant d'être le philosophe et historien de l'éducation que l'on connaît aujourd'hui, fut bien d'abord un pédagogue au sens strict du terme, c'est-à-dire un homme de terrain aux prises avec les manières de faire scolaires.

¹ Chercheur associé, Centre Interdisciplinaire de recherches sur les Valeurs, les Idées, les Identités et les Compétences (CIVIIC), Université de Rouen.

1. La fonction enseignante entre *profiteur* et *confiteur*

Fondée à la fois sur une lecture chrétienne et personaliste de l'Homme et sur la psychologie sociale, la non-directivité est, pour Daniel Hameline, l'expression du rejet de la dimension professante de l'enseignant, le *profiteur*, au profit d'une dimension confessante du savoir, le *confiteur*. Il y a là refus d'assumer la profession du savoir, le professeur étant « *au nom de la collectivité, [comme] l'instituteur de ce qu'il convient que l'on sache* » (Hameline & Dardelin, 1977, p.33). Et parce que le professeur a bien conscience de son rôle d'homme savant, « *la distinction hiérarchique entre ceux qui savent et ceux qui ne savent pas est là, menaçante. La "profession" de la vérité revêt la forme d'un pouvoir social par revendication de compétence, bientôt exclusive* » (*ibid.*). D'où « *la "professionnalisation" du "professeur" : détenir et faire circuler les vérités, il y a un métier pour ça* » (*ibid.*). Au contraire, le *confiteur* place l'enseignant dans une fonction avant tout personnelle. Celui qui témoigne de ce qu'il sait le fait en son nom, en tant qu'individu, et non parce que la collectivité lui reconnaît la détention d'un savoir et l'emploie pour le diffuser. Le *confiteur* est dans la même position que tous les autres. Il se place dans l'universalité des connaissances et des expériences. Il est homme au milieu des hommes. « *Le préfixe con- évoque le partage, la nécessaire interlocution, alors que pro- connote la position en avant, en dessus, la nécessaire distance du Hérault au peuple qu'il informe* » (*ibid.*). Ainsi, s'il y a bien négativité de la présence de l'enseignant dans la non-directivité, il n'y a pas pour autant négation de la présence de l'adulte qui sait, et l'enseignant non-directif se pose alors en témoin des savoirs.

2. Éducation et politique : réflexions sur l'essence du pouvoir

« *Le politique totalise le pédagogique, et non l'inverse* » (Hameline & Dardelin, 1977, p.17) : l'École est politique et toute tentative de résolution de ses dilemmes pédagogiques finit toujours par être politique. La raison principale, selon Daniel Hameline, tient à l'« *isomorphisme entre ce qui se passe dans la classe et ce qui se passe dans la société* » (p.58). Dès lors, questionner les jeux de pouvoir au sein de l'école revient à questionner les jeux de pouvoir au sein de la société puisque le politique demeure au-dessus de tout et conditionne ce qui se passe à l'intérieur de l'école. L'urgence, à l'heure de la première expérience non-directive de Daniel Hameline, tenait à l'agonie de l'éducation scolaire aux prises, entre autres, avec la massification scolaire de l'adolescence. On était alors en 1962, mais l'avant-propos de *La liberté d'apprendre* reste d'actualité, pourtant : « *qu'est-ce que le métier d'instruire aujourd'hui ? La pédagogie reçue nous offrait bien un modèle. Et tout aussitôt les sciences humaines nous signifiaient sa péremption* » (1967, p.10), et plus loin d'ajouter : « *l'urgence n'est pas aux gémissements mais à l'organisation et au déchiffrement* » (p.11). La non-directivité a été l'une de ces tentatives : favoriser les conditions de l'autonomie des élèves *hic et nunc* en résolvant d'abord l'inégalité de la relation maître-élève tout en exerçant bien pourtant une tutelle. Mais il y a là un paradoxe fort : il y a bien tutelle, voire tutelle renforcée puisqu'il ne s'agit plus d'une simple prestation didactique mais de l'« *imposition "existentielle" d'une expérience socio-affective non demandée* » (Hameline & Dardelin, 1977, p.153). Pis encore, le non-directiviste, renonçant à sa fonction professante, pourrait être tenté de se faire magicien et accomplirait des miracles avec l'esprit de ses élèves, fondant désormais son autorité non plus sur sa profession de celui qui sait mais sur une mystagogie dont l'élève sera bien incapable de saisir les tenants et aboutissants (Snyders, 1975). La faute des pédagogues ? Non, estime Daniel Hameline, plutôt la faute du système qui refuse de conférer une légitimité aux non-directifs, les accusant de démagogie et empêchant la mise en place de conditions suffisamment bonnes pour que la non-directivité *fasse aimer* ce qui se passe dans la classe. Il n'est pas concevable, du point de vue institutionnel, de « faire aimer » : l'École est un lieu de Savoir, pas un lieu d'affect. Parce qu'elle se refuse à reconnaître les investissements psychoaffectifs de l'élève, elle limite l'activité de l'enseignant à un contrat didactique.

L'entrée en politique de Daniel Hameline et Marie-Joëlle Dardelin se fait sous le couvert de Mounier, dont l'invocation permet de donner une portée politique au désenchantement rogerien vécu par les deux auteurs. Aussi, lorsque Daniel Hameline se penche sur la question du pouvoir et de l'autorité, c'est toujours en référence à la théorie personnaliste qui l'a influencé dès ses débuts. Ce qui interroge ici par rapport au pouvoir de l'enseignant, c'est ce qui se passe pour la personne sur laquelle il s'exerce. Et, si la méthode non-directive touche à l'autogestion sur un mode démocratique, c'est justement parce qu'il y a quelque chose qui ne va pas avec ce pouvoir. De cela, Daniel Hameline et Marie-Joëlle Dardelin n'étaient, de leur propre aveu, que peu conscients au moment même du déroulement de leurs expériences respectives. Cette prise de conscience se fait, sans grande surprise, par d'heureuses lectures, en l'occurrence la découverte de *La pédagogie institutionnelle* de Lobrot. Ce qui est en jeu, ici, ne sont pas tant ces conditions de surgissement de l'humain et la dimension relationnelle que d'abord l'aspect politique de l'abolition de la fonction enseignante traditionnelle. Daniel Hameline accède alors à ce qu'il n'avait que pressenti jusque-là : la dimension politique d'une pédagogie de l'autogestion. Elle passe nécessairement par une abolition de la gestion ; on doit en arriver à une vacance du pouvoir de l'enseignant au profit du groupe. Mais l'enjeu devient alors politique car l'enseignant est d'abord institué comme détenteur de savoir et de pouvoir. C'est l'institution scolaire, organe de l'État politique, qui lui confère ce droit d'enseigner, d'être un enseignant, de dispenser des savoirs et d'exercer une autorité sur ses élèves. Partant de là, se désolidariser, dans la classe, de sa fonction traditionnelle, c'est, aussi, se désolidariser de l'Institution qui est pourtant la seule qui puisse légitimer la place de l'enseignant dans la classe et le pouvoir qu'il y exerce.

Il y a là une ambivalence quasi existentielle : l'enseignant doit refuser d'être l'instrument du pouvoir que l'Institution lui confère, alors même qu'il en est, dans la classe, le représentant. Et il doit, en plus, organiser les conditions d'émergence d'un nouveau pouvoir au sein de cette même classe, tout en sachant que ce pouvoir ne répondra pas à la commande institutionnelle... « *Voici le professeur enfermé dans le cercle vicieux de la bureaucratie* » (Hameline & Dardelin, 1977, p.53). Mais Hameline se démarque de Lobrot dès qu'il s'agit d'explicitier cette question du pouvoir au sein même de la classe et fait intervenir la notion d'autorité. Ce n'est que dans la mesure où « *il s'arme pacifiquement d'un projet pédagogique (à condition de définir ce dernier par le refus d'un pédagogisme) et non parce qu'il est armé par le pouvoir des instruments d'une répression possible, que l'enseignant peut faire autorité, c'est-à-dire "autoriser" au sens de "rendre auteur" et non au sens d'accorder d'arbitraires permissions* » (p.54).

« *La pédagogie est inconciliable avec le pouvoir, quelle que soit sa forme* » (p.56). Aussi Daniel Hameline estime-t-il préférable d'abandonner l'idée de pouvoir, même démocratique, fut-il étymologiquement la « force du peuple ». En effet ne pourrait-on pas considérer que « *la démocratie, gouvernement du Peuple, n'est qu'une "cratie" parmi les autres, et peut-être la pire, celle du nombre, un absolutisme, celui de la majorité* » (*ibid.*). On pourrait plutôt y substituer l'anarchie sur le modèle d'une « *République fédérative* », « *équilibre vivant d'autorité non-coercitive et de liberté* » (p.56-57). Il s'agit donc pour le pédagogue de l'autogestion d'exercer « *une fonction de vigilance antibureaucratique, "optimisant" les tendances "instituant" par rapport aux tendances "instituées"* » (p.57). Il y aura donc bel et bien présence de l'enseignant, même si nous sommes désormais quelque part dans l'absence pure et simple de pouvoir. Le pouvoir de l'État n'a pas sa place dans la classe, le pouvoir qui organise et qui fonde la société n'a pas de raison d'être au milieu des élèves. Seule l'anarchie est pédagogiquement porteuse d'avenir, car « *l'enseignement, dans la nation, n'est pas le serviteur des plans d'investissement et d'équipement en matériel humain mais le régulateur de l'utopie* » (p.57).

Écrite en 1967 par Daniel Hameline, cette étude de Lobrot sera suivie d'un article de Marie-Joëlle Dardelin, intitulé « *Considérations sur le pouvoir* », publié après Mai 68 dans la revue *Études* et également inséré dans *La liberté d'apprendre, Situation II*. On retrouve dans ce texte la double évocation étymologique (*auctor* et *augere*) du concept d'autorité : « *l'autorité s'exerce en autorisant, en rendant chacun auteur de son acte* » (p.60), et d'ajouter : « *la responsabilité du "chef" est de rendre les autres responsables* » (*ibid.*), de les rendre autonomes, en somme. Il ne s'agit pas pour l'enseignant de se positionner en tant que responsable du groupe d'élèves, car « *vouloir répondre seul de la totalité du groupe, n'est-ce pas se substituer à lui ?* » (p.61). Au

contraire, dans la situation non-directive, la responsabilité enseignante ne sera rien de plus que de donner au groupe ses propres responsabilités d'existence. L'enseignant ne sera alors plus qu'un médiateur au service du groupe. Celui qui possède l'autorité n'est pas un chef, mais un intermédiaire dont le rôle est d'exercer « *une fonction de libération des puissances individuelles et des ressources éparses dans le groupe et [...] une fonction d'élucidation permettant l'acceptation par les individus de leurs possibilités et de leurs limites* » (p.62-63). L'autorité instituante vise à contrecarrer le pouvoir institué, et la fonction médiatrice de l'enseignant, telle que la pédagogie institutionnelle la met en lumière, devient fondatrice du rapport entre les élèves et le maître. Le pouvoir n'est alors plus que « *la limite imposée à l'individu ou au groupe par la seule règle contre laquelle "on ne peut rien" : l'oppression du réel. [...] Il n'est, en son fondement, que l'expression des besoins élémentaires et irrépressifs de la vie : faim ou soif, sommeil ou action* » (*ibid.*). Il n'est que « *la traduction des besoins impératifs de ce groupe déterminé, il est aussi la présence des autres groupes susceptibles d'entrer en communication avec lui, présence de la société globale dans laquelle il s'insère* » (*ibid.*). La contestation de la société avec tout ce qu'elle comporte de politique ne peut se faire qu'au nom de cette société même et de l'insertion du groupe contestataire dans cette société. D'où le paradoxe.

Il est d'usage que le pouvoir s'allie à l'autorité. C'est même, selon Arendt (1972), le propre des communautés organisées que de donner au pouvoir institué le masque de l'autorité. Mais, souligne Marie-Joëlle Dardelin, « *lorsque le pouvoir a absorbé la fonction d'autorité, il se manifeste par des intermédiaires hiérarchiques et non plus médiateurs* » (Hameline & Dardelin, 1977, p.63) et nous en revenons à l'école bureaucratique fondée sur la verticalité du pouvoir : « *la hiérarchie, c'est le commandement sacré qui vient d'au-dessus et qui transmet les ordres, sans que l'expression ne remonte, de la base au sommet, autrement que par l'octroi d'une consultation, décidée ou accordée d'en haut* » (*ibid.*). La hiérarchie se lit ici comme un moyen d'asservissement.

Il y a bien quelque chose de politique dans le fait d'enseigner. La classe est bien encore « *le lieu de l'expérience humaine, c'est-à-dire sociale, c'est-à-dire politique [...] : est "politique" toute démarche dont le déroulement dans l'actuel implique un rapport, implicite ou explicite, à la société et une prise de position, implicite ou explicite, à son égard* » (p.66). Il est vain et dangereux de prétendre se passer de politique dès lors que l'on se veut non-directif. L'apolitisme de l'enseignant, fut-il non-directif, n'est qu'illusion, d'abord parce qu'aussi non-directif soit-il, il n'en demeure pas moins, quoiqu'il en dise ou pense, que la relation éducative n'est pas que thérapeutique, ou didactique, mais aussi partie prenante d'un certain appareil social. En tant qu'il est avant tout agent de l'État, il en reste un représentant, et s'il est aujourd'hui face ou au milieu de ses élèves, ce n'est d'abord que parce qu'un pouvoir social l'y a autorisé (ou ne l'a pas encore empêché).

3. Fonction d'acteur et fonction d'agent : le jeu scolaire, entre domestication et affranchissement

On ne saurait ignorer ce dont l'enseignant est joué pour analyser, en dernier recours, à la fois ce dont il joue l'élève et ce qui le conduit à revoir les termes même de sa fonction enseignante. Ce qui est susceptible de limiter la liberté est paradoxalement inséparable des conditions de vie de chacun. L'École n'échappe pas à cette limitation, alors même qu'elle porte un vœu d'affranchissement de ceux qu'elle accueille. Son idéologie est encore humaniste et vise toujours à élever l'enfant jusqu'à cette liberté qui constitue le propre du caractère humain depuis la Renaissance. La confrontation au savoir est bien son moyen – idéaliste – de libération. L'air est maintenant bien connu. L'émancipation de l'Homme, son autonomie au sens le plus moral, est l'exercice d'une raison critique qui se forme par l'éducation.

Mais, inévitablement, l'insertion dans un système sociopolitique réclame aussi une entreprise de domestication, même Daniel Hameline n'est pas passé outre l'impératif du baccalauréat pour les

élèves de son expérience non-directive. L'École, institution scolaire, se place à l'interface entre la domestication et l'affranchissement et, de fait, il en va de même pour tous ceux qui animent cette École, les élèves, bien sûr, mais également et peut-être surtout les enseignants.

Deux fonctions antagonistes régissent l'« être-enseignant ». La première atteste du « *bien-fondé de l'organisation sociale et contribue à la reproduire* » (Hameline, 1977, p.33). C'est, autrement dit, la fonction de domestication de l'école, celle qui vise à insérer l'enfant dans un tout social et à une place plus ou moins assignée. On est ici pleinement dans la dimension reproductrice du système scolaire. La seconde fonction est contestante, c'est l'essence de l'École dans sa dimension humaniste qui « *donne lieu à des projets d'émancipation, de déniement, d'expression libre* » (*ibid.*) et dont la mission est de « *de faire échec à la conformité sociale et d'entretenir un certain déséquilibre* » (*ibid.*). Nous sommes ici pleinement dans la dimension libératrice, porteuse du projet d'affranchissement des hommes. Le propre du XX^e siècle scolaire est d'avoir lié cet affranchissement humaniste à la démocratisation : l'idéal d'une École libératrice n'est désormais plus l'attribut des seuls nantis qui avaient jusque-là vocation (sociale) à exercer une fonction (sociale) valorisée et valorisante, mais l'attribut de l'ensemble du public scolaire, quelle que soit sa provenance sociale. Il s'agissait, jusque-là, de transmettre un savoir libérateur, dans la plus pure tradition libérale, aux quelques élèves bien nés, c'est-à-dire issus d'un milieu déjà libéré : la fonction reproductrice de l'École ne posait alors aucun cas de conscience. On reproduisait l'élite éclairée et, ce faisant, on l'assignait très exactement à la place qui correspondait à son milieu social. Mais, désormais, c'est à toute une classe d'âge, et non plus une classe sociale, que l'on promet promotion (sociale) et affranchissement. Évidemment, cet idéal d'une libération de tous par le savoir, aussi fondateur soit-il de l'éducation de par les valeurs (en particulier la persévérance et le sacrifice) qu'il porte, se heurte aujourd'hui à la réalité. Car, dans les faits sociaux, on ne peut promouvoir tout le monde, et il est besoin d'un certain conformisme social pour que les choses puissent continuer de tourner...

Fonction attestante et fonction contestante sont pourtant inséparables bien qu'antinomiques et, qui plus est, « *leur contradiction ne peut être énoncée, dans les conditions actuelles de la société, que comme insurpassables* » (p.32). Cependant, souligne plus loin Daniel Hameline, « *la fonction "contestante" des enseignants [...] n'est pas la contradictoire de leur fonction "attestante", mais son faire-valoir idéologique* » (p.33) ; ce qui revient à dire que c'est parce que les enseignants exercent (ou se plaisent à penser qu'ils exercent) une fonction contestante qu'ils peuvent se permettre malgré tout, et surtout malgré la publication de *La Reproduction* de Bourdieu et Passeron et la chute de l'illusion humaniste, d'avoir une fonction attestante. Savoir que l'on exerce une portée subversive permet de digérer plus facilement la portée conservatrice de l'acte d'enseigner. Autrement dit, « *entretenir l'illusion d'être acteur, attaché à la promotion d'autres acteurs, constitue le moyen idéologique d'assigner des agents à produire d'autres agents* » (p.34).

Aujourd'hui d'une certaine banalité, cette thèse, à l'époque, conduisit nombre de professionnels éducatifs aux limites d'un fatalisme sociologique trop tranché, oubliant par là que rien n'est jamais ou tout blanc ou tout noir et que, si paradoxe il y avait, c'était en termes dialectiques qu'il fallait le poser : oui, il y a domestication. Mais il y a aussi affranchissement, d'autant que « *l'Éducation nationale demeure, dans sa structure actuelle, un lieu plausible d'éducation* » (p.39-40), voire le seul, car rien ne dit que les choses iraient mieux hors de ce système et, par ailleurs, les tentatives originales d'« éducation nouvelle » sont bien souvent du côté de ceux qui n'ont *initialement* pas besoin d'une remédiation à leur situation scolaire (y compris chez Daniel Hameline, qui, faut-il le rappeler, a conduit son expérience directive dans un lycée catholique...). Autrement dit, toute pratique éducative novatrice serait, irrémédiablement, toujours à la faveur de ceux qui sont déjà socialement et culturellement bien situés. Ceux qui n'auraient pas besoin d'une promotion.

L'École est inadaptée, c'est un constat devenu commun. Mais, en même temps qu'elle est inadaptée, l'École doit adapter. C'est assez paradoxal et pourtant nécessaire. Voire, pour Daniel Hameline, que l'École soit désormais reconnue comme inadaptée serait un avantage puisque la reconnaissance de ses limites ouvrirait de nouveaux horizons pédagogiques. Certes, on sait

qu'elle ne détient plus le monopole des informations : on peut apprendre ailleurs qu'en ses murs. Pour autant, elle demeure malgré tout une « *agence d'informations* » (p.42) privilégiée car disposant de moyens que les autres agences n'ont pas : une organisation sur une plage temporelle longue et continue lui assurant « *la supériorité des actions pédagogiques sur les autres actions d'influence, y compris les mass-média* » (*ibid.*). En d'autres termes, parce qu'elle est obligatoire de six à seize ans, elle conserve la primauté des savoirs. On sait, encore, que son caractère pénintentionnaire est mis à l'amende par ceux qui la fréquentent. Pour autant, elle « *demeure, malgré cette fonction de gardiennage social, un lieu possible d'armement intellectuel et critique, donc de socialisation-personnalisation* » (*ibid.*). Mais surtout, son caractère assignant est connu. Elle est injuste, mais on le sait. Et l'identification de cette fonction de « *pourvoyeuse de main d'œuvre assignée* » est désormais clairement identifiée : c'est là la « *condition préalable à toute riposte* » (*ibid.*). Il faut connaître son adversaire si l'on veut le défier, le déjouer.

L'acte d'enseigner se pose alors comme un jeu d'équilibre entre fonction d'agent et fonction d'acteur, entre fonction correctrice et fonction critique. Si l'école a effectivement des missions d'information de par les savoirs qu'elle détient et d'armement intellectuel tout en donnant accès à des places sociales (Hameline, 1977), ne reste guère que la possibilité de trouver une marge de manœuvre à la jonction des contraires qui contrebalancent sans cesse l'enseignement. L'École se déroule avec toutes ses contradictions, elle est « *par essence, inadaptée – inadaptante autant qu'elle est adaptée – adaptante* » (p.43). Elle se présente alors comme une recherche perpétuelle d'équilibre entre ses antagonismes. Mais, plus encore, ses contradictions sont intrinsèquement liées, et le paradoxe scolaire indépassable : la fonction correctrice de l'École est, en soi, sa fonction critique. Corriger l'animalité enfantine pour faire advenir la raison critique qui consacre la liberté de l'Homme n'est ni plus ni moins qu'une entreprise de domestication au nom de l'affranchissement des élèves : « *l'esprit critique fait partie de l'héritage [du discours démocratique] puisqu'il qualifie l'un des habitus du citoyen majeur et responsable : la capacité de discerner, de prendre parti, de choisir, de désigner* » (p.68). Mais l'habitus du citoyen majeur, c'est aussi de prendre « sa » place dans le monde social, et l'école veille à cela : corriger, c'est également rendre conforme au plan sociopolitique. Alors, cette fonction critique que l'on demande à l'enseignant de développer chez ses élèves a à voir non avec sa fonction d'acteur mais avec sa fonction d'agent en tant qu'il est, en premier lieu, un agent de la reproduction des modèles culturels, fussent-ils portés par la libération des Lumières. L'esprit critique, très directement hérité du XVIII^e siècle, est un enseignement traditionnel, « *d'où le paradoxe et l'unanimité : le "domestique" est un "affranchi"* » (*ibid.*). Autrement dit, celui qui satisfait aux exigences scolaires en termes de raison critique est, en soi, un digne héritier des Lumières. La question, alors, est de trouver comment enseigner aux élèves les valeurs de l'école (Daniel Hameline évoque notamment la maîtrise des codes culturels de la langue française par le biais de la dissertation) tout en leur montrant que la question n'est pas vraiment là, que ce n'est pas vraiment important car, *in fine*, cette question de la maîtrise de la culture est d'abord une affaire politique avant d'être un moyen d'émancipation. Sauf que « *seuls les "héritiers" de la culture peuvent impunément ironiser sur l'héritage culturel²* » (p.51) et il n'y a, en définitive, que les privilégiés qui pourront railler le projet d'émancipation de l'École puisqu'eux seuls seront à même de déjouer le plan scolaire en jouant, justement, de leur esprit critique. « *Seuls, en définitive, des élèves militants eux-mêmes peuvent percevoir le bien-fondé de cette semi-croyance qui s'avoue, parce qu'elle leur apparaîtra sous son aspect de tactique au service d'une appropriation critique stimulante* » (p.52), ce qui revient à dire que seuls ceux qui maîtrisent la culture scolaire peuvent la détourner et l'utiliser non pas dans son optique humaniste (même si hypocrite) de libération sinon de manière fort pragmatique en tâchant de tirer parti de ses années que l'on donne à l'école comme on les donne à l'armée (l'analogie est voulue, nous y reviendrons dans quelques instants). Il faut toutefois considérer que cet esprit critique acquis par le militantisme ne peut se révéler à l'élève qu'en dehors des murs de l'école ; car, quoi qu'on puisse en penser, la conscience politique gêne l'école et gêne la condition d'élève. Par ailleurs, l'esprit critique ne doit ni ne peut mener à la connivence avec l'enseignant, même s'il est lui-même critique, car il « *est dans la classe l'image symbolique de ces manières [habituelles de l'École] : l'esprit critique ne peut à l'intérieur de l'école s'exprimer qu'en termes de rupture et d'opposition à l'école* » (p.53), même si l'enseignant... est non-directif.

² Lepape Marie-Claire, cité dans le texte.

4. Armer les élèves

Quelle solution a donc l'enseignant qui se voudrait acteur dans la formation malgré qu'il en soit aussi agent ; l'enseignant qui souhaiterait mettre en avant la fonction critique – y compris vis-à-vis des choses de l'École – tout en exerçant, encore, une mission corrective ? : « *armer les enfants des écoles* » (Hameline & Dardelin, 1977, p.70). « *Armer les élèves reviendra à leur apprendre à critiquer les armes qu'on est censé leur fournir* » (Hameline, 1977, p.53), armement dont il est certes question dans *Le domestique et l'affranchi*, mais davantage dans *La liberté d'apprendre* à travers un article de Daniel Hameline (p.71) et dont le sens recouvre au moins deux significations. En premier lieu, la métaphore belliqueuse montre bien qu'« *il y a du combat quelque part* » et plus précisément que « *ce qui se passe dans la salle de classe n'a d'importance qu'en fonction de ce combat, qui n'est pas autre chose en l'occurrence que la lutte des classes* » (p.70). Il y a isomorphisme entre l'école et la société : l'école fournit à la société le matériel humain nécessaire à la vie sociale et à ses besoins. Certains enseignants « progressistes » refusent cette mise en condition, dans le sens de conditionnement, de leurs élèves et, puisqu'il est impossible de ne pas faire partie du tout social, ces enseignants ont tout intérêt à préparer leurs élèves au combat contre les inégalités sociales ; autrement dit, à maîtriser l'institué pour oser l'instituant. Mais ici et maintenant, ce combat à long terme est hors de portée d'élèves qui sont avant tout occupés par ce qui se combat là et tout de suite. Seconde perspective de l'armement, « *ce combat hic et nunc n'est important qu'en fonction de l'autre. Le court terme n'a de raison d'être que dans le long terme. Et c'est l'enseignant qui, par position, connaît ce long terme et détermine la stratégie pour le préparer* » (p.70). Et, si on est non directif, autogestionnaire, ce n'est possible qu'en tenant tête à ses élèves pour « *offrir la butée où s'exaspère leur désir afin que ce dernier y trouve peut-être un investissement de la raison* » : être non-directif n'empêche pas de tenir sa position d'enseignant. La question n'est ni de se faire aimer ni de créer un îlot éducatif idéaliste car, *in fine*, l'une et l'autre de ces positions servent d'abord l'enseignant avant de servir les élèves. La question est de les armer « *pour leurs propres luttes* » (p.74). Reste à savoir par quelles méthodes. Doit-il privilégier l'institué et « *rattraper scolairement* » ces élèves « *pour qu'ils ne soient pas complètement désarmés quand ils auront à faire leur trou dans une société qui déjà les écrase* » (p.75), ou bien doit-on créer les conditions de l'instituant et faire de la classe « *le lieu de l'apprentissage de mille autres choses qui les armera pour la vie injuste qui les attend* » (*ibid.*) ? La question, à ce stade, est notamment de savoir si l'enseignant peut exercer une fonction de démythification, en amenant les élèves à prendre conscience du fait qu'à l'intérieur de l'école une politique est menée à leur insu et si cette fonction peut être un symptôme de la mutation d'une école comme « *lieu d'éducation critique* » en une école comprise comme « *lieu critique* » (p.66). Concrètement, estime-t-on que l'enseignant a effectivement pour mission d'amener les élèves à prendre conscience de cette politique qui est menée à leur insu ? Ce faisant, c'est le rapport entre l'école et la politique qui pose encore question. Élèves et enseignants doivent pouvoir « *tirer parti* » de l'école (p.85) en prenant le contrôle de l'outil d'acculturation qu'est l'école et qui échappe présentement à ses usagers. L'école doit être acceptée comme lieu politique, même ambigu, car, fondamentalement, elle est « *l'un des systèmes fondateurs du développement socio-économique du pays* » (*ibid.*) auquel elle fournit sa force de travail et donc d'économie. Elle est aussi fondatrice d'une unité culturelle en tant qu'elle est « *le médiateur de la personnalisation des hommes dans le cadre d'une culture commune* » (*ibid.*). Il est indéniable qu'elle génère nombre d'inégalités, mais il est inutile d'envisager « *un changement social de grande envergure, qui tendrait à supprimer ces inégalités sociales car cela ne modifierait pas la destination et les objectifs essentiels du système scolaire* » (*ibid.*). L'éducation critique ne peut trouver sa place ni dans la déscolarisation ni dans la libéralisation du système. La question par rapport à l'école, « *c'est [d'] assurer dès maintenant au mieux les fonctions qu'on estime devoir lui conserver quoiqu'il arrive [...]. L'École, en son fondement, est "incontestable" parce qu'elle demeure pour le peuple un instrument de son émancipation. Quoiqu'on en dise, « le "domestique" est un "affranchi" »* (*ibid.*).

Parce que l'école est, encore et toujours, envers et contre tout, un lieu d'apprentissage de connaissances et savoir-faire libérateurs, parce que « *c'est un lieu où l'on peut encore espérer acquérir les armes intellectuelles et critiques que les conditionnements sociaux, par leur jeu "sauvage", réservent à quelques-uns* » (p.86), c'est par un retour au pédagogique que l'on pourra parvenir à une résolution des inégalités et faire de l'école un lieu proprement démocratique. Ce sont les méthodes qu'il faut désormais questionner, puisque ce qui se fait habituellement dans la classe ne change décidément rien à ce qui se passe dans la société. Or prendre conscience de sa fonction politique pourrait mener l'enseignant à une refonte de sa pratique : car peut-on encore espérer entretenir une dichotomie entre ce que l'on enseigne et la manière dont on l'enseigne ? L'accent est mis habituellement sur le savoir enseigné ; or « *la production de la "connaissance", la réalisation des apprentissages et leur viabilité, la transmission même du savoir sont-elles séparables des conditions concrètes de cette production, de cette réalisation, de cette transmission ?* » (p.88). Quel rôle, quelle tutelle enfin, car il est bien question de cela, peut exercer l'enseignant en tant qu'individu sur des enfants dont il faut réaliser l'idéal d'affranchissement ? Au-delà du savoir enseigné, quelle action enseignante ?

Conclusion

Politique et pédagogique sont deux faits sociaux inséparables mais, invariablement, le premier conserve ses droits sur le second. S'il est inévitable de continuer de tenir un discours humaniste à l'égard de l'École, on ne peut, en même temps, que reconnaître son conditionnement par l'État politique qui se sert d'elle pour entretenir son propre pouvoir. La neutralité politique de l'École n'est qu'une illusion, une « *hypocrisie destinée à duper les masses* » (Snyders, 1975, p.362), et cela, Daniel Hameline l'a très bien compris ; d'autant que si l'École est bien un organe au service du pouvoir, elle est également le premier lieu commun et ordinaire par lequel la majorité sociologique passe : elle tient en ses rangs des milliers d'élèves dont il faut « faire quelque chose », à commencer par les insérer dans la société et y jouer un rôle, tout en sachant que tous ne seront pas « logés à la même enseigne ». Cette dimension sociale impose à l'École une entreprise de domestication de ceux qu'elle accueille (élèves comme enseignants), tout en lui demandant de conserver son idéologie affranchissante fidèle à l'humanisme. Autrement dit, l'École, dans son discours, a vocation à faire de ses élèves des acteurs, mais, dans la pratique, travaille à la production d'agents. L'enseignant est aux prises avec cette ambivalence, entre son devoir d'attester du bien-fondé de ce qui se passe dans l'école (et dans la société), et son idéal contestataire qui lui commande de dépasser ce devoir de reproduction pour véritablement libérer ses élèves et leur donner les moyens de trouver la place qu'ils souhaitent dans l'ensemble social auquel ils appartiennent. La réponse non-directive à ce paradoxe est celle d'une éducation critique à ces choses non dites qui se jouent dans l'ombre scolaire. On pourra arguer que la non-directivité fût une utopie non généralisée et une expérience parmi tant d'autres. Cela est vrai. Mais « *est militant tout homme qui entreprend de justifier l'action qu'il mène* » (Hameline & Dardelin, 1967, p.9) et cela est bien la « *connaissance de l'action* » (Meirieu, 1997, p.32), le « *récit qui s'avoue singulier et appelle à un partage d'universalité sur un autre mode que celui de la rigueur argumentative* » (*ibid.*) qui fonde la pédagogie.

Bibliographie

- ARENDR H. (1972), *La crise de la culture*, Paris, Folio essais.
 HAMELINE D. & DARDELIN M.-J. (1967), *La liberté d'apprendre. Justification d'un enseignement non directif*, Paris, Les Éditions ouvrières.
 HAMELINE D. (1977), *Le domestique et l'affranchi*, Paris, Les Éditions ouvrières.
 HAMELINE D. & DARDELIN M.-J. (1977), *La liberté d'apprendre. Situation II*, Paris, Les Éditions ouvrières.
 MEIRIEU P. (1997), « *Praxis et pensée de la pédagogie* », *Revue Française de Pédagogie*, n°120, p.31-33.
 SNYDERS G. (1975), *Où vont les pédagogies non-directives ?*, Paris, Presses universitaires de France.

Direction de la revue

Céline Chauvigné, directrice de publication et rédactrice en chef

Michel Fabre, rédacteur adjoint

Denise Orange Ravachol, rédactrice adjointe

Sylvie Guionnet, ingénieur d'édition

Membres du comité éditorial

Fabienne Brière-Guenoun (Université Paris-Est)

Edwige Chirouter (Université de Nantes)

Sylvain Doussot (Université de Nantes)

Nadine Fink (Haute école pédagogique Vaud - Suisse)

Christiane Gohier (Université du Québec à Montréal - Canada)

Pascal Guibert (Université de Nantes)

Magali Hersant (Université de Nantes)

Jean Houssaye (Université de Rouen)

France Jutras (Université de Sherbrooke - Canada)

Bruno Lebouvier (Université de Nantes)

Stéphane Martineau (Université du Québec à Trois-Rivières - Canada)

Christian Orange (Université Libre de Bruxelles)

André Pachod (Université de Strasbourg)

Thérèse Perez-Roux (Université de Montpellier)

Pierre Périer (Université de Rennes 2)

Marie Salaün (Université de Paris Descartes)

Annette Schmehl Université de Nantes)

Denis Simard (Université Laval - Canada)

François Simon (Université de Nantes)

Marie Toullec Théry (Université de Nantes)

Isabelle Vinatier (Université de Nantes)

ISSN 1954 3077

<http://www.recherches-en-education.net>

Université de Nantes - UFR Lettres et Langage

Chemin de la Censive du Tertre - BP 81227 - 44312 Nantes Cedex 3 France

☎ 02 40 14 11 01 Fax : 02 40 14 12 11

recherches-en-education@univ-nantes.fr



UNIVERSITÉ DE NANTES



Paternité - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 2.0 France
Vous êtes libres :

. de reproduire, distribuer et communiquer cette création au public

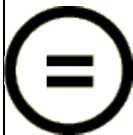
Selon les conditions suivantes :



Paternité. Vous devez citer le nom de l'auteur original.



Pas d'Utilisation Commerciale. Vous n'avez pas le droit d'utiliser cette création à des fins commerciales.



Pas de Modification. Vous n'avez pas le droit de modifier, de transformer ou d'adapter cette création.

- À chaque réutilisation ou distribution, vous devez faire apparaître clairement aux autres les conditions contractuelles de mise à disposition de cette création.

- Chacune de ces conditions peut être levée si vous obtenez l'autorisation du titulaire des droits.

Ce qui précède n'affecte en rien vos droits en tant qu'utilisateur (exceptions au droit d'auteur : copies réservées à l'usage privé du copiste, courtes citations, parodie...)

Ceci est le Résumé Explicatif du
[Code Juridique \(la version intégrale du contrat\).](#)

[Avertissement](#)



ISSN : 1954 - 3077

© CREN – Université de Nantes, 2006