



Actes du colloque **Sociologie et didactiques**

vers une transgression des frontières

Actes du colloque organisé les 13 & 14 septembre 2012
par la Haute Ecole Pédagogique de Vaud (Lausanne).

Edités par Philippe Losego

**Avec la participation de Stéphane Clivaz,
Noël Cordonier, Thierry Dias & Sonya Florey**



HEP du canton de Vaud - Aula des Cèdres
Avenue de Cour 33 bis - 1014 Lausanne



Philippe Losego

SOCIOLOGIE ET DIDACTIQUES : VERS UNE TRANSGRESSION DES FRONTIERES ?

**Actes du colloque organisé les 13 & 14 septembre 2012
par la Haute Ecole Pédagogique de Vaud (Lausanne).**

Haute Ecole pédagogique de Lausanne
2014



Pour citer une communication de ces actes :

[Nom], [Prénom]. (2014), [Titre de la communication]. Dans Ph. Losego (éd.), *Actes du colloque « Sociologie et didactiques : vers une transgression des frontières », 13 et 14 septembre 2012* [(pp. xx-xx)], Lausanne : Haute Ecole Pédagogique de Vaud.
<http://www.hepl.ch/sociodidac>



Cet ouvrage rassemble l'essentiel des contributions au colloque « *Sociologie et didactiques : vers une transgression des frontières ?* » organisé le 13 et 14 septembre 2012 par la Haute Ecole Pédagogique de Vaud (Lausanne).

Le colloque a été largement financé par la haute Ecole Pédagogique de Vaud, avec toutefois la contribution du Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique (FNS) et, bien sûr, des participants au colloque.

Le **comité scientifique** du colloque était composé de :

François Audigier, Université de Genève
Stéphane Clivaz, Haute Ecole Pédagogique de Vaud
Noël Cordonier, Haute Ecole Pédagogique de Vaud
Thierry Dias, Haute Ecole Pédagogique de Vaud
Alexandre Duchêne, Université & Haute Ecole Pédagogique de Fribourg
Renaud d'Enfert, Université de Cergy-Pontoise
Sonya Florey, Haute Ecole Pédagogique de Vaud
Isabelle Harlé, Université de Caen-Basse-Normandie
Philippe Hertig, Haute Ecole Pédagogique de Vaud
Bernard Lahire, Ecole Normale Supérieure de Lyon
Eric Mangez, Université Catholique de Louvain
Claire Margolinas, Université Blaise Pascal (Clermont-Ferrand)
Alain Pache, Haute Ecole Pédagogique de Vaud
Jean François De Pietro, Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique, Neuchâtel
Nathalie Sayac, Université Paris-Est-Créteil-Val de Marne
Sylviane Tinembart, Haute Ecole Pédagogique de Vaud
Nicole Tutiaux-Guillon, Université d'Artois

D'autres personnes ont contribué à l'organisation du colloque : **Marie Cantoni-Uldry** (organisation des événements), **Boris Martin** (réservation des salles), **Philippe Garbillo** (intendance), **Carmine Buomprea** (informatique et médias), **Anouk Zbinden** et **Bertrand Mure** (mise en ligne des contenus).

L'édition des présents actes a nécessité le concours de **Barbara Fournier** (communication), **Rob van Leijsen** (mise en page) et de **Julie Weidmann** (correction orthographique).

Qu'ils soient tous remerciés chaleureusement.

Philippe Losego
Philippe.losego@hepl.ch



TABLE DES MATIÈRES

Conférences plénières

Introduction : « La sociologie et les savoirs : des relations complexes ».....p 9
Philippe Losego

Conférence d'ouverture : « Connaissance & savoir : des distinctions frontalières ? ».....p 16
Claire Margolinas

Conférence de clôture : « De la division du travail scientifique : les rapports entre la didactique et la sociologie en période d'hyperspécialisation ».....p 45
Bernard Lahire

Partie 1 : La fabrication des curricula : transposition didactique ou recontextualisation ?

La diversification des contenus enseignés dans le secondaire français aux ^{xix}^e et ^{xx}^e siècles. Le cas de l'introduction d'un enseignement de l'économie.....p 62
Elisabeth Chatel

Perspectives curriculaires de l'éducation technologique : propositions pour l'étude des rapports entre didactique et sociologie.....p 75
Joël Lebeaume

Pour une lecture sociologique des contenus d'enseignement et des programmes. Le cas de la formation d'adultes peu scolarisés et peu qualifiés.....p 86
Thomas Dumet & Véronique Leclercq

Le processus politique de rédaction des programmes scolaires et leurs enjeux en France. L'exemple des sciences économiques et sociales.....p 99
Coralie Murati

Le rôle des différents acteurs dans le processus de création de l'École de culture générale à Genève en 1972. L'évolution dans le choix des disciplines en lien avec le concept de culture générale.....p 112
Anne Monnier & Laura Weiss

L'évolution des curriculums de mathématiques, sciences et philosophie dans une institution scolaire en tension entre culture générale et formation Préprofessionnelle.....p 129
Laura Weiss & Anne Monnier



Le processus d'officialisation des manuels scolaires. Le cas des manuels de lecture dans le canton de Vaud au XIX^e siècle.....p 144
Sylviane Tinembart

Partie 2 : Bouversements de la forme scolaire ou hétérogénéisation des savoirs ?

Tradition et conservatisme des savoirs. Savoir-faire et systèmes de valeurs dans un corpus représentatif de manuels d'apprentissage de la lecture.....p 161
Luc Maisonneuve

Pour une sociologie pragmatique de l'enseignement des mathématiques.....p 175
Patrick Trabal & Vinicio de Macedo Santos

Pratique(s) de lecture : une notion partagée par la sociologie et la didactique.....p 190
Marie-Cécile Guernier

Les manuels scolaires aujourd'hui : des livres d'images, des médias de masse.....p 204
Brigitte Morand

Logiques de communication et d'éducation dans l'enseignement des questions socioscientifiques.....p 218
Benoît Urgelli

Analyse de pratiques de débat scientifique en classe. Vers une « science citoyenne » dans une société « déracinée ».....p 232
Grégory Munoz & Olivier Villeret

Que peut apporter la sociologie des controverses scientifiques à l'enseignement des controverses ? Un exemple à partir des controverses climatiques.....p 245
Lionel Scotto d'Apollonia

La mise en œuvre de la créativité dans l'enseignement des activités créatrices et techniques.....p 260
John Didier



Partie 3 : Savoirs disciplinaires et rapport au savoir des enseignants

Le rapport au savoir de l'enseignant à travers sa pratique. Comparaison de schèmes de formulation du savoir.....p 273
Valérie Vincent

Le lien entre les connaissances mathématiques pour l'enseignement et les choix didactiques de l'enseignant. Une occasion de questionner le rapport des enseignants au savoir mathématique.....p 290
Stéphane Clivaz

Les activités curriculaires des enseignants d'éducation physique dans le canton de Genève, entre prescription et liberté.....p 304
Benoît Lenzen

Dispositifs de formation et construction du rapport au savoir des futurs enseignants généralistes.....p 319
Anne Clerc & Daniel Martin

L'effet Marin, ou : la rationalité didactique est-elle une fiction sociologique ?..p 334
Olivier Maulini, Aline Meyer & Cynthia Mugnier

Enjeux didactiques et sociologiques du « domaine arts du PER » et de sa mise en œuvre.....p 347
René Rickenmann & Isabelle Mili

Partie 4 : Des pratiques différenciatrices ?

Les dispositifs scolaires de fabrication de l'autonomie : implications et contradictions.....p 358
Héloïse Durler

Enseignement des mathématiques et composition sociale des classes. Étude comparée au collège.....p 370
François Baluteau

Rapport au savoir des élèves en EPS à l'école primaire.....p 382
Mathilde Musard & Marie-Paule Poggi

Approche socio-didactique des contenus enseignés en milieu difficile en EPS.....p 395
Marie-Paule Poggi & Fabienne Brière-Guenoun



Partie 5 : Critique des dispositifs didactiques

Une dimension cachée du curriculum réel de l'école maternelle : la littératie émergente ? p 411

Christophe Joigneaux, Marceline Laparra & Claire Margolinas

Circulation réelle du travail entre classe et hors la classe p 426

Julien Netter

Milieus didactiques et contextes sociaux. Les arrière-plans des apprentissages p 439

Patrick Rayou & Gérard Sensevy

Consensualités et normativité dans la construction de connaissances en formation. Une analyse du cours d'expérience des acteurs en formation initiale d'enseignants p 457

Nicolas Perrin & Gilles Dieumegard

Évaluations nationales ou internationales : limites et perspectives p 475

Nathalie Sayac



LA SOCIOLOGIE ET LES SAVOIRS : DES RELATIONS COMPLEXES

Philippe Losego
Unité AGIRS
Haute école pédagogique de Vaud
Philippe.losego@hepl.ch

Affirmer globalement que l'école est à la fois le reflet de la société et le moyen de consolider son ordre est facile. Mais il est beaucoup plus ardu d'aller au-delà des correspondances approximatives et de mettre au jour les médiations. (Isambert-Jamati, 1969)

Ce colloque et l'intérêt qu'il a suscité manifestent une évolution de la sociologie : on le sait, la sociologie de l'éducation (surtout francophone) a longtemps tourné autour des savoirs et des apprentissages comme on tourne autour du pot, sans oser traiter ces objets de front. On a souvent dit que la sociologie était relativiste et risquait d'effacer la frontière entre le vrai et le faux ou de dénier toute objectivité aux savoirs scolaires, voire de dissoudre les savoirs (Berthelot, 1996).

En définitive, une division du travail assez commode s'est installée (elle perdure encore largement) qui confie l'analyse dite « interne » des savoirs à divers spécialistes (épistémologues, didacticiens, historiens des sciences, etc.) et l'analyse « externe » aux sociologues. L'analyse interne rendrait compte de la cohérence et de la rationalité des savoirs, de leur valeur de vérité, y compris de la dynamique de progrès, bref de tous leurs aspects positifs. L'analyse externe étudierait au contraire les déformations des savoirs. Ces déformations, censées être d'origine sociale, ce sont les erreurs, les influences, les biais culturels, mais aussi la fraude, la triche, les rumeurs, les effets de mode, bref, tout ce qui est négatif dans les savoirs. Le terme de « représentations sociales », qui nous vient, rappelons-le, de la psychologie sociale, rend compte de cette place très ambiguë attribuée au « social » en éducation. Abondamment employé, il est devenu très péjoratif : les représentations sont presque toujours erronées. En fait la représentation, c'est la pensée de « l'autre » : l'élève, le parent (ou l'enseignant envisagé depuis le point de vue du formateur). Au fond, les didactiques tendraient à rendre compte des trains qui arrivent à l'heure et la sociologie est la science des trains qui arrivent en retard... ou qui déraillent.

Ce fait n'est pas propre au champ de l'éducation. Certains auteurs comme Mark Granovetter (2000) en sociologie économique, Bruno Latour (1989) en sociologie des sciences ou Michaël Young (1997) en sociologie de l'éducation ont montré que les économistes, les épistémologues ou les didacticiens se sont attribué les noyaux de rationalité et ont renvoyé les sociologues « au rôle périphérique du cousin indésirable ou du rôdeur douteux », comme l'écrit Passeron (2006, pp. 534-535), chargé d'étudier tout ce qui est marginal, déviant, erroné, etc. Mais ces auteurs ont aussi noté que les



sociologues eux-mêmes entretenaient des rapports étranges avec la notion de social. Pour traiter des savoirs, la sociologie a longtemps eu besoin de postuler une brèche, un décalage, un arbitraire. Si on prend l'ouvrage « Sociologie de l'école » dirigé par Marie Duru-Bellat et Agnès Van Zanten (1992), un manuel très consensuel (publié en 1992 et réédité deux fois depuis) qui représente assez bien la « science normale » en sociologie de l'éducation, on y lit la justification suivante (dans un chapitre intitulé « La genèse sociale des savoirs scolaires ») :

[...] les programmes officiels, loin d'être le produit d'une lente accumulation des savoirs, sont en fait la résultante d'un processus de sélection et de réorganisation permanentes au sein de la culture, qui passe par des luttes entre groupes (politiques, administratifs, enseignants, usagers), ayant des intérêts propres à défendre. (p. 124)

Dans ce modèle (aujourd'hui me semble-t-il un peu daté), le social, c'était l'arbitraire culturel, le conflit et les intérêts particuliers à défendre. Tout cela n'est pas faux, bien entendu, mais pourquoi cela a-t-il constitué si longtemps la seule entrée pour les sociologues ? Pourquoi ce qui relève au contraire de l'ordre, de la stabilité, du consensus et, pour reprendre un jeu de mots de Latour (1998), de la « dureté » des savoirs ne faisait pas partie du domaine du sociologue ?

À la relecture des travaux de Jean-Claude Forquin (1989, 1997) (oui, l'auteur qui nous a presque tout appris de la sociologie anglo-saxonne des curricula), on ne peut qu'être frappé par sa très forte ambiguïté vis-à-vis de cette sociologie et par la virulence de ses jugements, notamment sur les interactionnistes (qu'il accusait de se donner à bon compte des airs de libérateurs, de ne rien avoir montré, de ne pas aller au-delà de quelques déclarations d'intention, etc.). On peut s'étonner qu'il récuse l'idée même que les savoirs puissent être socialement construits. Évidemment, il est un peu facile de faire naître une polémique à propos d'un auteur qui, hélas disparu, ne pourrait répondre. Il est toutefois intéressant de se demander au nom de quelle conception du social cette sociologie des curricula était présentée :

C'est justement parce que la pensée scientifique et savante est une pensée « publique » qu'elle n'est pas une pensée « sociale », c'est-à-dire qu'elle est capable de transcender les corporatismes, les clientélismes, les communautarismes et les collectivismes, aussi bien que les individualismes intellectuels. (Forquin, 1996, p. 170)

Le social, c'est le mal. Opposé au « public » un peu comme le profane l'est au sacré, le social est une sorte de collection de tous les vices. C'est le « monde à l'envers », celui de l'anti-vérité. On peut se demander d'où vient ce mépris pour le social de la part même des sociologues, quand on se rappelle que Durkheim, notamment celui des *Formes élémentaires de la vie religieuse*, considérait les catégories de la pensée rationnelle comme des constructions sociales. Sa vision n'avait rien de « relativiste » : il ne considérait pas ces constructions comme discutables ou négociables à l'infini. Il voulait simplement signifier qu'il n'y a aucun savoir hors de la société. Il ne voyait aucune contradiction entre le caractère social des savoirs et leur objectivité. Les



savoirs, pour être sociaux, n'en sont pas pour autant nécessairement « mous », « conflictuels », ou « faux ».

Selon une idée assez commune au début du ^{xx}^e siècle (que l'on trouve par exemple chez Weber ou Simmel), la rationalité des savoirs vient de l'augmentation en masse des sociétés et de l'abstraction des règles de conduite qui en découle. Un bel exemple de cela chez Durkheim est son interprétation de la scolastique médiévale : cette rationalisation de la foi chrétienne était le produit assez direct de l'afflux de masses estudiantines sur la ville de Paris. Cet afflux a obligé la corporation des professeurs à rationaliser l'enseignement pour lutter contre le charlatanisme, provoqué par l'augmentation du marché de l'enseignement.

Mais Durkheim ne décrit pas non plus un monde complètement rationnel, harmonieux, consensuel, stable comme on le lui reproche souvent. Il voit aussi de l'arbitraire culturel : c'est ainsi qu'il explique l'émergence de l'humanisme des collèges (culture essentiellement littéraire), entre le ^{xvi}^e (siècle de la technique) et le ^{xvii}^e (siècle de la science classique). Pour lui, cette culture sert l'intérêt des classes oisives, soucieuses de se distinguer des classes industrielles. En définitive, Durkheim suivait ce que Bloor (1983) appellerait plus tard le « principe de symétrie » : pour lui, la sociologie devait expliquer le vrai et le faux, les ruptures et les continuités, les arbitraires et les nécessités.

Comment se fait-il que la sociologie soit devenue la science du mou, du conflictuel et du « biais culturel » ? Ce que l'on peut constater, c'est que le concept central de la sociologie a descendu les échelles d'analyse : de l'idée de société au début du ^{xx}^e siècle, on est passé aux rapports de classes dans les années 1960, et de là aux individus en interaction dans les années 80. Étant donné que toute discipline (du moins tant que le principe disciplinaire commande) tend à ramener ses objets d'études à son concept central, Durkheim faisait varier la culture scolaire en fonction des sociétés. Il ne prenait finalement pas trop de risque : on ne change pas de société tous les jours, il pouvait se situer dans une sorte de relativisme sans risque, dans lequel les évolutions allaient à la vitesse imperceptible des plaques tectoniques. En revanche, dans les années 1960-1970, l'idée de Raymond Williams (1961) ou de Bourdieu et Passeron (1970) selon laquelle la culture scolaire dépend de la culture de la classe sociale qui exerce son hégémonie sur l'école était autrement plus dangereuse : elle pouvait fort bien communiquer avec la funeste théorie lissenkiste des deux sciences (Lecourt, 1995). C'est probablement pourquoi la sociologie de la reproduction reste une critique des humanités (comme la sociologie de Verret (1975), d'ailleurs) mais s'arrête là : s'il était « acceptable » (bien que tout à fait contestable en réalité) de relier les humanités à la culture bourgeoise, il était interdit de faire de même avec les mathématiques et les sciences, devenues dominantes dans les systèmes d'enseignement des années 1970.

Ensuite, la sociologie a tendu à se centrer sur le concept d'interactions sociales, sur lequel il y aurait beaucoup à dire, et notamment du bien : ce sont tout de même les interactionnistes qui ont montré que, au-delà des curricula officiels, les enseignants font varier les savoirs enseignés en fonction des situations, de leurs élèves et notamment des origines sociales de ces élèves. Si l'on considère les interactions



comme un niveau d'analyse parmi d'autres, c'est très intéressant. En revanche, il est vrai que si on le considère comme une « dernière instance », comme « le niveau où tout se passe », si on réduit tout le social aux interactions interindividuelles, comme cela a été le cas dans les années 80, on est devant une alternative :

- soit on considère que les savoirs varient complètement en fonction des interactions, ce qui, pour le coup, relève d'un relativisme très « dissolvant » ;
- soit on s'interdit d'étudier les savoirs scolaires, on se contente de décrire l'ordre et le désordre, les stratégies individuelles, etc. comme c'est le cas de très nombreuses études sociologiques de l'école.

D'ailleurs, au cours des années 80, la question des savoirs a été globalement abandonnée par les sociologues, à l'exception de Viviane Isambert-Jamati (1970, 1984, 1990) et Lucie Tanguy (1983a, 1983b, 1986). Cet abandon s'est fait soit au nom d'un rationalisme militant qui professait que désormais, grâce aux sciences et aux mathématiques, la culture scolaire n'avait plus rien de social et que les inégalités scolaires se devaient essentiellement à des stratégies familiales. C'est le cas de toute une sociologie individualiste de l'éducation (Boudon, 1973; Berthelot, 1983, 1993). Il y avait aussi une sorte de rationalisme paresseux, qui se contentait de laisser de côté la question des savoirs et des apprentissages, parce qu'elle était trop compliquée pour les sociologues.

Alors, que s'est-il passé depuis ? Pourquoi aujourd'hui les sociologues s'intéressent-ils plus aux savoirs et aux apprentissages ? Il me semble qu'il y a eu, en sociologie, comme dans d'autres disciplines, une sorte de révolution au cours des années 1990 : désormais on utilise moins les objets pour valider des théories et plus les théories pour comprendre les objets. Dans certains travaux sociologiques publiés en ces années 1990 (Tanguy, 1991; Charlot, Bautier & Rochex, 1992; Grosbois, Ricco & Sirota, 1992; Lahire, 1993; Ropé & Tanguy, 1994; Dutheil, 1996), les savoirs scolaires ne sont plus l'illustration de théories macro-sociales¹. Certains auteurs (Gibbons et al., 1994) ont traité à l'époque d'un « mode 2 » de production de la recherche, dans lequel les structures disciplinaires s'affaiblissaient face aux objets. Au-delà des erreurs de périodisation historique de ces travaux, il y a tout de même quelque chose de vrai. Même si on identifie bien des écoles théoriques, on n'a plus l'effet d'écrasement des objets par un concept central, par un niveau d'analyse ou encore par une méthode. De ce fait, le rapprochement entre la sociologie et d'autres disciplines autour d'objets communs est plus facile. Il est probable que beaucoup de sociologues refuseraient aujourd'hui d'identifier LE concept central de la sociologie ou LE niveau d'analyse pertinent (Grossetti, 2004).

On peut constater qu'après avoir descendu les échelles d'analyse comme je l'ai dit auparavant (de la société aux classes sociales, des classes sociales aux interactions entre individus) la sociologie a remonté ces échelles : dans les années 1990 on a insisté sur les structures intermédiaires (organisations et réseaux) et, dans les années 2000, le terme de « société » longtemps banni de la sociologie est réapparu. Il n'est pas redevenu un concept central, mais il n'est plus honteux². Cette réapparition se

1. Il est intéressant de noter que, du côté de la sociologie, ce sont surtout des femmes qui ont ouvert la boîte noire des savoirs à l'école.

2. Dans les années 1980-1990, qui disait « la sociologie étudie les sociétés » ou les « problèmes de société » trahissait du même coup sa non-appartenance à la sociologie.



fait à la faveur de ce que l'on appelle la « mondialisation », qui dans le domaine de l'éducation se traduit notamment par les évaluations internationales (TIMMS, PIRLS, mais surtout PISA). Celles-ci mettent désormais les pays en compétition et occupent fortement les sociologues de l'éducation : rares sont aujourd'hui les ouvrages de cette spécialité qui ne traitent pas des évaluations, quand ils ne reposent pas entièrement dessus. Au-delà de tout ce que l'on peut reprocher à ces évaluations en tant que telles (cf. la communication de Nathalie Sayac dans le présent colloque), elles appellent trois commentaires :

1. Nées pour relativiser les particularismes et les institutions nationales, elles ont souligné les différences institutionnelles entre pays et ont donc accrédité l'idée que des choix politiques sont possibles (Mons, 2007) au niveau des États, faisant du même coup réapparaître les sociétés nationales. Ce n'est pas un hasard si l'ouvrage de Dubet, Duru-Bellat et Vérétoit (2010) qui repose presque exclusivement sur les évaluations internationales s'intitule *Les sociétés et leur école*.

2. En relativisant les particularités nationales (diplômes, programmes, etc.), elles ont placé les curricula, les savoirs et les apprentissages au cœur des débats. Depuis les années 2000, elles ont provoqué une grande vague de réformes des plans d'études. L'idée de société ayant réémergé, il est à nouveau possible aujourd'hui de décrire des savoirs en construction, à différents niveaux, notamment à l'échelle des États, sans passer pour un provocateur relativiste.

3. Ces évaluations nationales ou internationales ont réaffirmé avec force que les inégalités scolaires sont des inégalités sociales et qu'elles sont aussi et surtout *cognitives*. On ne peut les réduire à des problèmes de stratégies, de filières ou de modes de scolarisation (Broccolichi, Ayed & Trancard, 2010).

Enfin, l'intérêt de la sociologie pour les savoirs scolaires et pour leur enseignement au concret est aussi la marque d'une sociologie qui s'installe dans la formation des enseignants. On sait que c'est une des conditions historiques de la création de la sociologie britannique des curricula dans les années 1960 : des sociologues intervenaient dans la formation des enseignants et cette sociologie s'est éteinte à l'orée des années 90 lorsque la sociologie a été écartée de la formation (Young, 1998). Dans une haute école pédagogique ou un IUFM, la sociologie se préoccupe plus qu'ailleurs des savoirs et de la didactique, d'une part parce que les futurs enseignants, surtout ceux du secondaire, tirent leur identité professionnelle des savoirs qu'ils vont enseigner, contrairement aux étudiants des départements de sociologie des universités, et d'autre part parce que l'on y échappe plus facilement au séparatisme disciplinaire que dans les universités.

En conclusion, je dirai que le colloque qui commence aujourd'hui est révélateur de ces évolutions de la sociologie : on trouve des sociologues souvent impliqués dans la formation des enseignants et plus préoccupés de saisir des objets que de valider des théories. Ils utilisent des méthodes diverses et on les trouve à tous les niveaux d'analyse : au niveau des rapports entre programmes et rapports sociaux, des liens entre cultures scolaires et cultures sociétales, des organisations scolaires, des interactions dans les classes, et enfin au niveau de la fabrication des objets de savoir que sont les manuels. Je pense d'ailleurs que le problème crucial pour les sociologues des savoirs restera celui d'articuler ces différents niveaux d'analyse.



RÉFÉRENCES

- Berthelot, J.-M. (1983). *Le piège scolaire*. Paris : PUF.
- Berthelot, J.-M. (1993). *École, orientation, société*. Paris : PUF.
- Berthelot, J.-M. (1996). La science est-elle soluble dans le social ? Note sur la norme du vrai et les sciences sociales. *Revue Européenne de sociologie*, XXXIV (104), 181-186.
- Bloor, D. (1983). *Sociologie de la logique. Les limites de l'épistémologie*. Paris : Pandore.
- Boudon, R. (1973). *L'Inégalité des chances*. Paris : Armand Colin.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit.
- Broccolichi, S., Ayed, C. B. & Trancard, D. (2010). *École : les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française*. Paris : La Découverte.
- Charlot, B., Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M. & Véréttout, A. (2010). *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris : Seuil.
- Duru-Bellat, M. & Van Zanten, A. (1992). *Sociologie de l'école*. Paris : Colin.
- Dutheil, C. (1996). *Enfants d'ouvriers et mathématiques. Les apprentissages à l'École primaire*. Paris : L'Harmattan.
- Forquin, J.-C. (1989). *École et Culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck Universités.
- Forquin, J.-C. (1996). *École et Culture. Le point de vue des sociologues britanniques* (2e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Forquin, J.-C. (1997). *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques : présentation et choix de textes*. Bruxelles : De Boeck/INRP.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. (1994). *The New Production of Knowledge : The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. Londres : Sage.
- Granovetter, M. (2000). L'ancienne et la nouvelle sociologie économique : histoire et programme. Dans *Le marché autrement : Essais de Mark Granovetter* (pp. 193-222). Paris : Desclée de Brower.
- Grosbois, M., Ricco, G. & Sirota, R. (1992). *Du laboratoire à la classe, le parcours du savoir. Étude de la transposition didactique du concept de respiration*. Paris : ADAPT (SNES).
- Grossetti, M. (2004). *Sociologie de l'imprévisible*. Paris : Presses Universitaires de France.



- Isambert-Jamati, V. (1969). Une réforme des lycées et collèges : essai d'analyse sociologique de la réforme de 1902. *L'Année sociologique*, 3-20, 9-60.
- Isambert-Jamati, V. (1970). *Crises de la société, crise de l'enseignement*. Paris : PUF.
- Isambert-Jamati, V. (1984). *Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire*. Paris : PUF.
- Isambert-Jamati, V. (1990). *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Paris : Éditions universitaires.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Latour, B. (1989). *La science en action*. Paris : La Découverte.
- Latour, B. (1998). La tecnología es la sociedad hecha para que dure. In M. Doménech i Argemí & F.-J. Tirado (Éd.), *Sociología Simétrica. Ensayos sobre ciencia, Tecnología y Sociedad* (p. 109-142). Barcelona: Gedisa.
- Lecourt, D. (1995). *Lyssenko, histoire réelle d'une « science prolétarienne »*. Paris : PUF.
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives : la France fait-elle les bons choix ?* Paris : PUF.
- Passeron, J.-C. (2006). *Le raisonnement sociologique*. Paris : Albin Michel.
- Ropé, F. & Tanguy, L. (1994). *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : L'Harmattan.
- Tanguy, L. (1983a). Les savoirs enseignés aux futurs ouvriers. *Sociologie du travail*, 3, 336-354.
- Tanguy, L. (1983b). Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France. *Revue française de sociologie*, XXIV-2, 227-254.
- Tanguy, L. (1986). La question de la culture technique à l'école. *Formation emploi*, 13, 35-42.
- Tanguy, L. (1991). *L'enseignement professionnel en France. Des ouvriers aux techniciens*. Paris : PUF.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Paris : Honoré Champion.
- Williams, R. (1961). *The Long Revolution*. Londres : Chatto & Windus.
- Young, M. (1997). Les programmes scolaires considérés du point de vue de la sociologie de la connaissance. Dans J.-C. Forquin (éd.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques : présentation et choix de textes* (pp. 173-200) : De Boeck-INRP.
- Young, M. (1998). *The curriculum of the future. From the « New Sociology of Education » to a critical Theory of Learning*. Londres : Falmer Press.



CONNAISSANCE ET SAVOIR¹

DES DISTINCTIONS FRONTALIÈRES ?

Claire Margolinas
Université Blaise Pascal,
Clermont-Université, laboratoire ACTé.
claire.margolinas@univ-bpclermont.fr

Résumé

Ce texte est issu de travaux menés depuis une dizaine d'années dans le réseau RESEIDA, qui associe principalement des didacticiens et des sociologues de l'éducation. Partant de la didactique des mathématiques et des concepts de savoir et de connaissance, l'énumération y apparaît comme un exemple paradigmatique de savoir transparent.

Mots-clés

Didactique des mathématiques – savoir – connaissance – énumération – savoir transparent

1. Partons de la didactique des mathématiques

Ayant eu le redoutable honneur de présenter un point de vue de didacticienne dans le colloque « Sociologie et didactiques : vers une transgression des frontières ? », il me semble indispensable de situer mes ports d'attache. En effet, je n'ai pas la prétention de me poser comme expert des deux champs : sociologie et didactiques, d'autant plus qu'un des deux est pluriel. De ce fait, ma représentation à la fois des territoires, des frontières et de leur transgression possible révélera sans doute en creux mon manque de connaissance dans les domaines les plus éloignés des paradigmes qui structurent les travaux de ma communauté proche. Pour le spécialiste d'un champ, ce que croit en savoir celui qui n'est pas connaisseur semble toujours naïf, même s'il reflète d'une certaine manière l'image produite par sa propre communauté.

Le titre du colloque nomme un des champs au singulier « sociologie » et l'autre au pluriel « didactiques ». Je réserverai ce pluriel pour plus tard : partant de mon port d'attache principal, je commencerai par décrire certaines singularités de la didactique des mathématiques avant de les interroger.

1.1 Naissance d'une communauté de recherche dans un contexte perturbé

La communauté de recherche en didactique des mathématiques est active depuis 1950, date de la création de la Commission internationale pour l'étude et l'amélioration

1. Je remercie tous les membres du réseau RESEIDA, didacticiens et sociologues de l'éducation, qui m'ont permis d'élaborer une grande partie de ces réflexions. C'est en effet au long terme (déjà dix ans) que des rapprochements entre des paradigmes si différents en apparence peuvent se construire. Les naïvetés de ce texte, par contre, sont de mon entière responsabilité...



de l'enseignement des mathématiques². À l'origine de cette commission se trouvaient trois fondateurs aux origines scientifiques différentes : Caleb Gattegno, philosophe et pédagogue, Gustave Choquet, mathématicien, membre du groupe Bourbaki, et Jean Piaget, psychologue. Pas de sociologue dans le groupe des fondateurs, donc... C'est à partir d'un tel mouvement de pensée qu'a été élaborée une réflexion sur le renouvellement de l'enseignement des mathématiques qui a donné lieu, dans la plupart des pays occidentaux, aux réformes curriculaires de mathématiques modernes dans les années 60-70. Cette réforme a été un échec... social ! En effet, alors même que nous ne connaissons pas (et sans doute nous ne connaissons jamais, car je ne crois pas qu'il existe de documents d'archive sur les pratiques effectives de l'époque) les conséquences de ces réformes en termes d'apprentissage des mathématiques, nous connaissons le rejet qui a été celui de la société tout entière, des parents d'élèves en particulier. C'est ainsi qu'Yves Chevallard, parce qu'il s'intéresse au curriculum comme un processus de transposition didactique faisant partie du champ de la didactique des mathématiques (Chevallard, 1985), fait remarquer que les parents – ceux des classes instruites –, ne pouvant plus assumer le rôle de soutien à leurs enfants dans leurs apprentissages scolaires, se sont rebellés contre une réforme qui affichait clairement une dimension de redistribution sociale du savoir mathématique :

Il s'agit à présent – et c'est nouveau – de concevoir des mêmes programmes qui, pour le premier cycle, auront au moins en principe, à être enseignés dans le même esprit, pour tous les élèves de l'enseignement moyen, origines sociales et destins scolaires confondus. (d'Enfert & Gispert, 2008, p. 3)

Mais les parents ne sont pas les seuls rebelles à la réforme, les professeurs eux-mêmes, qui, dans l'enseignement secondaire des niveaux 6e-3e, sont pour la plupart issus de l'école primaire et non pas des concours d'enseignement du second degré, s'y opposent aussi, et leur hiérarchie cherche à tempérer les ambitions de la réforme :

[...] les inspecteurs généraux [...] prônent une certaine modération dans la rénovation compte tenu que la grande masse des professeurs n'est pas en état de comprendre et assimiler les projets de programmes. (*Ibid.*, p. 9)

Dès les années 71-72, les protestations se multiplient et des compromis doivent être trouvés, ce qui conduit, du point de vue même du contenu, à ce que Chevallard appelle une « réforme inaccomplie » (Chevallard, 1992). Car ce qui est en jeu est à la fois didactique et social :

Alors que les adversaires de la réforme réclament des mathématiques différenciées selon les destins scolaires puis professionnels des élèves, l'APMEP³ prône au contraire sa généralisation à toutes les filières de l'enseignement moyen, collège d'enseignement technique inclus. Cela, pense-t-elle, implique

2. Cette commission existe toujours, voir <http://www.cieaem.org/>

3. Association des professeurs de mathématiques de l'enseignement public, très active dans la promotion de la réforme.



une adaptation des programmes (les connaissances exigibles des élèves seraient limitées à un noyau de notions et savoir-faire essentiels) et une transformation des pratiques professorales (travail en équipe, travail sur fiche, différenciation, etc.) allant dans le sens d'une prise en compte de la diversité des classes et des orientations ultérieures des élèves. (d'Enfert & Gispert, 2008, p. 16)

C'est dans ce contexte chargé d'affect et de luttes complexes que naissent les IREM⁴ : Institut de recherche sur l'enseignement des mathématiques, qui sont chargés de réunir des mathématiciens universitaires et des professeurs de tous les niveaux scolaires autour de la réflexion sur l'enseignement des mathématiques, ainsi que de contribuer, grâce aux membres participant à ses travaux, à la formation continue des enseignants, en participant à des stages de formation et en produisant des documents mis à la disposition de tous les enseignants de mathématiques. Alors même que les IREM ne sont pas des « laboratoires » au sens structurel des universités⁵, c'est dans ce contexte que sont nés les premiers grands travaux de recherche en didactique des mathématiques au début des années 70 : ceux de Régine Douady à l'IREM de Paris, ceux de Georges Glaeser et François Pluvinage à l'IREM de Strasbourg, ceux de Guy Brousseau à l'IREM de Bordeaux, etc.

1.2 Des ruptures fondatrices

Se posant résolument en tant que chercheurs, et non pas (ou plus) en tant que réformateurs – malheureux –, les pionniers des recherches des années 70 ont fondé la didactique des mathématiques « française »⁶ sur plusieurs ruptures (Margolinas, 2005).

1.2.1 Rupture avec l'applicationnisme

La didactique des mathématiques réfute l'idée selon laquelle on pourrait appliquer directement en classe des conceptions théoriques élaborées sans prise en compte des spécificités de la transmission des connaissances mathématiques.

1.2.2 Rupture avec l'innovation

L'échec de la réforme a montré que d'autres déterminants étaient à l'œuvre dans l'enseignement des mathématiques que le cognitif et les mathématiques en tant qu'entités séparées. Mais il a également rendu très prudents les didacticiens des mathématiques français quant à l'application rapide dans les classes et l'intervention directe sur le système d'enseignement.

4. Création des premières IREM en 1968, dès 1970, la plupart des académies ont leur institut. Les IREM existent toujours : <http://www.univ-irem.fr/>

5. Ils sont des « services communs » des universités.

6. À l'heure actuelle ce terme est inexact, car les paradigmes issus de cette communauté ont été largement diffusés et transformés par cette diffusion à l'échelle internationale, mais à l'époque il y a effectivement une communauté française de didactique des mathématiques qui porte un projet singulier.



La rupture avec l'innovation ne s'est pas accompagnée d'un abandon de la recherche sur le terrain, mais le rapport entre théorie et pratique s'est transformé dans un sens plus conforme au modèle scientifique classique.

1.2.3 Nécessité d'une théorisation propre

Une des originalités du paradigme français de recherche en didactique des mathématiques est de prendre au sérieux la recherche fondamentale, et non directement la réussite des élèves. Il s'agit de rechercher des conditions qui permettent en *théorie* de faire évoluer les connaissances des élèves et non pas seulement qui améliorent de *fait* l'enseignement.

Si une didactique scientifique existe, il faudra qu'elle permette de déduire les mesures méthodologiques les plus aptes à provoquer les acquisitions, d'une connaissance scientifique des processus de formation intellectuelle. (Brousseau, 1975, cité par Perrin-Glorian, 1994, p. 101)

Brousseau considère ainsi, dès les années 70, la didactique des mathématiques comme *une science expérimentale*, dans laquelle les résultats techniques sont envisagés comme des conséquences des résultats fondamentaux. Même si l'ambition d'amélioration de l'enseignement des mathématiques est présente dans les intentions, l'existence et la légitimité d'une recherche fondamentale sont posées.

1.3 Un territoire, des frontières

De nombreuses définitions de la didactique des mathématiques existent, en voici une :

[...] la didactique des mathématiques [est] la science de l'étude et de l'aide à l'étude des (questions de) mathématiques. (Bosch & Chevallard, 1999, p. 79)

Cette définition nous montre l'ampleur du territoire proposé à ce champ de recherche, qui n'est délimité que par l'étude des mathématiques, et non pas par le champ scolaire et les mathématiques comme discipline d'enseignement. Remarquons d'ailleurs que, même s'ils sont plus rares que les travaux concernant le champ scolaire, il existe des recherches qui s'intéressent à d'autres transmissions des mathématiques – notamment : les mathématiques des économistes (Artaud, 1994) et celles des métiers du bâtiment (Bessot & Laborde, 2005).

La didactique des mathématiques ne serait donc définie que par les mathématiques, mais que sont ces « mathématiques » ou ces « questions de mathématiques » dont nous parlons ? Par quoi sont-elles définies ?

Pour préciser la question, puisque les didactiques se définissent par rapport à l'étude de certains savoirs, s'il y a une didactique des mathématiques, y a-t-il une didactique de l'algèbre ? Une didactique de l'équation de premier degré ? On risque ainsi de pulvériser en micro-champs le vaste territoire que nous envisagions préalablement.

La solution que j'ai proposée ailleurs (Margolinas, 2004) consiste à référer les concepts de didactiques aux résultats qu'ils permettent de produire :



[...] je parle d'un concept de didactique quand ce concept génère des techniques qui produisent, quand elles sont appliquées à des situations d'étude ou d'aide à l'étude d'une question relevant d'un savoir donné, des résultats spécifiques de ce savoir. (p. 4)

Néanmoins, cette tentative de caractérisation des concepts ne règle pas la question des savoirs donnés : par qui ? Pour travailler cette question, la distinction entre connaissance et savoir me semble nécessaire.

2. Connaissance et savoir

2.1 Origines de la distinction savoir/connaissance

La distinction entre connaissance et savoir est fondamentale dans le cadre de la théorie des situations (Brousseau, 1998 : livre qui regroupe des articles publiés à partir de 1981 ; Perrin-Glorian, 1994) et plus généralement, à mon avis, pour comprendre le travail des didactiques.

Dans l'article fondateur de la théorie des situations (Brousseau, 1972), le terme de savoir n'apparaît pas et celui de connaissance rarement. Cependant, dès 1977 (Perrin-Glorian, 1994, p. 107), le « savoir constitué ou en voie de constitution » devient le point de départ du projet social d'enseignement, alors que « les connaissances n'existent et n'ont de sens chez un sujet que parce qu'elles représentent une solution optimale dans un système de contraintes » (Brousseau, 1978, p. 2 dans la version déposée sur HAL). On voit donc se dessiner les sens différents qui seront stables par la suite dans le travail de Guy Brousseau, le savoir étant constitué (ou en voie de constitution) et les connaissances étant rencontrées en situation. Ce qui intéresse Brousseau, à la fois dans le travail théorique et dans les travaux d'ingénierie, ce sont surtout les connaissances : dans quelle(s) situation(s) les connaissances sont-elles rencontrées comme des solutions optimales ? En situation d'action, les connaissances sont d'abord implicites, néanmoins, dans d'autres types de situations (formulation, validation), les connaissances sont formulées et validées.

Conne (1992) adopte un point de vue différent. Son travail prend sa source dans la résolution de : « L'épineux problème des rapports qui lient le projet de la didactique des mathématiques avec ceux de l'épistémologie génétique et de la psychologie piagétienne de la connaissance » (p. 224). La distinction entre savoir et connaissance à laquelle il arrive est la suivante :

Lorsque le sujet reconnaît le rôle actif d'une connaissance sur la situation, pour lui, le lien inducteur de la situation sur cette connaissance devient inversible : il sait. Une connaissance ainsi identifiée est un savoir, c'est une connaissance utile, utilisable, dans le sens qu'elle permet au sujet d'agir sur sa représentation. (p. 225) Suivant ce point de vue, la différence entre savoir et connaissance se déplace en quelque sorte vers le sujet en situation, puisque la reconnaissance de l'utilité d'une connaissance pour un sujet la qualifie pour lui comme savoir.



Dans les deux cas, il ne s'agit en tout état de cause jamais de délimitations étanches : tel ou tel concept n'est pas « en soi » une connaissance ou un savoir, en particulier, pour Brousseau, une connaissance acquiert une fonction de savoir, au cours du processus d'institutionnalisation.

2.2 Savoir et institution vs connaissance et situation

Depuis quelque temps, j'ai été amenée à retravailler la distinction entre connaissance et savoir, dans le cadre notamment d'une collaboration avec Marceline Laparra (didactique du français) (Laparra & Margolinas, 2010). Notre point de vue n'est pas, contrairement à celui de François Conne, parti de l'intérêt pour un lien entre psychologie et didactique mais plutôt de celui de la nécessité d'une conception anthropologique et sociologique des savoirs et des connaissances. Pour clarifier la suite du texte, je donne ici d'emblée les définitions que j'ai adoptées et j'en donnerai les raisons dans un deuxième temps.

Une connaissance est ce qui réalise l'équilibre entre le sujet et le milieu, ce que le sujet met en jeu quand il investit une situation. Il s'agit d'un concept très large, qui inclut à la fois des connaissances du corps, des connaissances dans l'action, des connaissances de l'interaction, des connaissances mémorisées, etc.

Un savoir est d'une autre nature, il s'agit d'une construction sociale et culturelle, qui vit dans une institution (Douglas, 2004) et qui est par nature un texte (ce qui ne veut pas dire qu'il soit toujours matériellement écrit). Le savoir est dépersonnalisé, décontextualisé, détemporalisé. Il est formulé, formalisé, validé et mémorisé. Il peut être linéarisé, ce qui correspond à sa nature textuelle.

Figure 1 : Savoir et connaissance



Ce que l'on peut retenir schématiquement de ces distinctions, c'est déjà que la connaissance vit dans une situation, alors que le savoir vit dans une institution. Pour définir une connaissance donnée, il faut donc décrire les situations fondamentales de cette connaissance (Bessot, 2011 ; Brousseau, 1986 ; Legrand, 1996). Pour définir un savoir particulier, il faut dire quelle est l'institution qui produit et légitime ce savoir, ce qui conduit parfois à considérer plusieurs institutions et leurs éventuels conflits. Il y a bien entendu un lien dialectique et complexe entre savoir et connaissance. Si un savoir existe dans une institution, c'est qu'il a été rencontré comme une connaissance en situation puis reconnu comme utile, formulé, formalisé, validé, mémorisé, et qu'il



a acquis un statut d'institutionnel : c'est le *processus d'institutionnalisation*, envisagé comme une transformation qui légitime tout savoir dans une institution.

Le problème qui se pose dans l'étude ou l'aide à l'étude d'un savoir, c'est que la mise en texte efface les questionnements et les situations qui ont été rencontrées dans la genèse du savoir, ce qui en fait sa raison d'être (Chevallard, 2002a et 2002b). Pour étudier ou aider quelqu'un à étudier, pour enseigner, il faut déconstruire les savoirs pour retrouver les connaissances et les situations qui permettent de lui donner un sens : ce qui fonde le *processus de dévolution*.

2.3 Dévolution et institutionnalisation comme fondement du didactique

Pourquoi ces distinctions sont-elles essentielles pour la question du didactique ?

Enseigner consiste à donner une intelligibilité des savoirs, ce qui ne peut pas se faire sans les considérer comme des connaissances en situation. Remarquons que je ne fais ici aucune hypothèse particulière sur la méthode qui prévaut à une telle construction : chaque professeur, notamment, porte une certaine épistémologie du savoir qu'il doit enseigner, qui intervient (en lien avec d'autres considérations) dans la construction et la sélection des situations d'enseignement. Expliquer sous une forme magistrale, à l'aide d'exemples et de métaphores, convoque de façon plus ou moins implicite des situations fondamentales du savoir que le professeur veut enseigner, ce qui est efficace si les élèves peuvent convoquer mentalement de telles situations (Schneider, 2011). Faire la dévolution aux élèves d'une situation didactique dans laquelle les connaissances rencontrées seront un temps implicites et parcourir un processus d'institutionnalisation de ces connaissances dans une progression de situation en situation permettant une explicitation progressive est une autre façon de faire rencontrer les situations fondamentales d'un savoir (Brousseau, 1980 et 1981).

Les failles possibles d'un extrême à l'autre de ce que nous pouvons identifier comme des formes pédagogiques sont connues. D'un côté la rencontre des situations, et donc des connaissances, est hasardeuse, ce qui risque de priver les élèves de la possibilité de faire usage de connaissances en situation – notamment quand, hors de l'institution scolaire, ils rencontreront des situations qu'il faudra surmonter dans la vie sociale ou professionnelle. D'un autre, la stabilisation des savoirs peut être négligée au profit d'un passage d'une situation à l'autre, ce qui peut conduire à valoriser un « faire » sans lien avec aucun savoir (Bautier & Rayou, 2009).

Au-delà de formes particulières, l'étude du didactique se situe dans cette circulation entre connaissance et savoir, car ce qui est donné à étudier provient toujours d'une institution légitime – c'est en ce sens un savoir – et ce que doivent construire les individus doit leur permettre de faire face à des situations – ce sont donc des connaissances.

Une telle affirmation peut surprendre, tant les institutions de productions de savoir sont différentes, surtout si on les rapporte à des disciplines scolaires, c'est ce que nous allons discuter maintenant.



3. Didactique(s) ?

Les mathématiques sont produites dans des institutions particulièrement homogènes. Ainsi, l'on peut affirmer simplement que les mathématiques sont à la fois une discipline de savoir scientifique et une discipline de savoir scolaire. Nous allons voir que ce n'est généralement pas le cas et qu'il y a au contraire une grande variété d'institutions productrices de savoirs. Pour illustrer ce propos, intéressons-nous d'abord aux disciplines scientifiques.

3.1 L'exemple des disciplines scientifiques

Voici la classification de ces disciplines à l'Académie des sciences⁷. Les disciplines sont organisées en deux divisions, division 1 : mathématiques, physique, sciences mécaniques et informatiques, sciences de l'univers ; division 2 : chimie, biologie moléculaire et cellulaire, génomique, biologie intégrative, biologie humaine et sciences médicales, ainsi qu'une intersection des applications des sciences.

Voici la classification des domaines du CNRS : biologie, chimie, écologie et environnement, homme et société, ingénierie et systèmes, mathématiques, nucléaire et particules, physique, sciences de l'information, terre et univers.

Et enfin celle des sections du CNU (voir annexe 1) dans laquelle figurent 2 sections de mathématiques (3 si l'on inclut l'informatique), 3 sections de chimie, 7 sections que l'on pourrait considérer comme relevant de ce que le profane appelle la « physique » (11 si l'on inclut les sections de génie), de même 6 sections de « biologie » (dont 4 commencent par le mot « biologie »).

Nous pouvons remarquer à la fois un foisonnement en termes de nombre mais surtout un foisonnement terminologique et taxonomique, les divisions entre les champs étant assez différentes suivant les institutions.

Intéressons-nous maintenant aux sciences hors mathématiques, de l'école élémentaire à la fin du collège. Au cycle 2 de l'école élémentaire (CP-CE1), les disciplines scientifiques apparaissent dans la « découverte du monde » (qui regroupe des éléments appartenant à l'histoire et à la géographie et ceux qui relèvent de la connaissance du vivant et des sciences physiques). Au cycle 3 (CE2-CM1-CM2), les programmes distinguent les « sciences expérimentales et technologie » (qui regroupent toutes les sciences de la nature et du vivant) de la « culture humaniste ». Au collège, les programmes parlent de « sciences de la vie et de la terre » (dès la 6e et jusqu'en 3e), de « physique et chimie » (seulement à partir de la 5e) et de « technologie » (6e-3e). Au lycée, dans les sections générales, les dénominations sont stables : sciences de la vie et de la terre, physique-chimie. La technologie disparaît. Nous retrouvons ainsi dans le monde scolaire une diversité de termes.

Les maîtres de CP qui enseignent la « découverte du monde », formés par l'enseignement secondaire comme institution qui légitime les savoirs, lisent nécessairement les programmes comme relevant de plusieurs disciplines (histoire, géographie, sciences de la vie et de la terre, physique-chimie). Comment peuvent-ils comprendre l'unité de cette discipline qu'ils ne conçoivent, au moins au départ, que comme un patchwork ?

7. <http://www.academie-sciences.fr/academie/mission/plaquette.pdf> consulté le 21 février 2013.



Les professeurs du lycée qui enseignent la physique-chimie reconnaissent également cette « discipline » comme une réunion de bien plus que deux domaines, de par leur formation universitaire. Cependant, les méthodes sont assez semblables dans ces sciences expérimentales, ce qui doit légitimer leur association aux yeux du professeur.

Les programmes, même quand leur intention est d'unifier, ne peuvent reconfigurer les institutions porteuses du savoir. De ce fait, les savoirs à enseigner apparaissent fragmentés et les liens entre ceux-ci sont difficiles à faire.

3.2 L'exemple du « français »

Contrairement aux sciences, pour étudier le cas du français, je partirai de l'école. En effet, contrairement aux sciences et d'une façon similaire aux mathématiques, le terme « français » est employé pour nommer une discipline d'enseignement, depuis le début de l'école élémentaire et jusqu'au lycée (ce terme disparaît en classe de Terminale).

Reprenons notre tour des institutions, en commençant par l'Institut de France, qui comprend deux Académies qui s'intéressent au « français ». La première et la plus connue du grand public est l'Académie française, qui définit ainsi ses missions⁸ :

La mission confiée à l'Académie est claire : « La principale fonction de l'Académie sera de travailler, avec tout le soin et toute la diligence possibles, à donner des règles certaines à notre langue et à la rendre pure, éloquente et capable de traiter les arts et les sciences. » (Article 24 des statuts)

La seconde est l'Académie des inscriptions et belles lettres :

Ses travaux portent donc sur l'histoire, l'archéologie et l'histoire de l'art, la philologie et la linguistique, la littérature, l'histoire des idées ainsi que sur les disciplines connexes (épigraphie, numismatique, diplomatique, etc.)⁹.

Alors que l'Académie française s'occupe de langue proprement dite, l'Académie des inscriptions et belles lettres prend en charge la philologie et la linguistique et la littérature.

Au CNRS, il existe un domaine « Homme et Société » qui regroupe toutes les recherches de l'Institut en sciences humaines et sociales, qui comprend 9 sections, dont une seule concerne le français : la section 34 des Sciences du langage.

Au CNU, en Lettres et sciences humaines, le groupe 4 comporte 4 sections qui concernent le français : section 07 – Sciences du langage : linguistique et phonétique générales ; section 08 – Langues et littératures anciennes ; section 09 – Langue et littérature françaises ; et section 10 – Littératures comparées.

Alors que l'institution scolaire retient une seule discipline, le « français »¹⁰, les institutions de production des savoirs distinguent plusieurs domaines dont les

8. <http://www.academie-francaise.fr/institution/les-missions> consulté le 21 février 2013.

9. <http://www.aibl.fr/presentation/> consulté le 21 février 2013.

10. Sauf pour les sections L du lycée général (1re et Terminale), dans lesquelles apparaît également la « littérature ».



contours sont complexes. La langue peut être à la fois normalisée (Académie française) et étudiée scientifiquement (sciences du langage), mais le mot langue apparaît aussi associé à la littérature (langue et littérature anciennes, langue et littérature française) à la fois dans la dimension de création littéraire et de son étude.

Dans l'institution scolaire, les distinctions opérées à l'intérieur du français ne rencontrent pas tout à fait les mêmes distinctions. Les « connaissances » du socle commun de connaissances et de compétences¹¹ (2006) sont organisées autour du vocabulaire, de la grammaire et de l'orthographe, alors que les « capacités » s'organisent en lire, écrire et s'exprimer à l'oral.

Examinons la capacité « lire » du socle :

Lire

Au terme de la scolarité obligatoire, tout élève devra être capable de :

- lire à haute voix, de façon expressive, un texte en prose ou en vers ;
- analyser les éléments grammaticaux d'une phrase afin d'en éclairer le sens ;
- dégager l'idée essentielle d'un texte lu ou entendu ;
- manifester sa compréhension de textes variés, qu'ils soient documentaires ou littéraires ;
- comprendre un énoncé, une consigne ;
- lire des œuvres littéraires intégrales, notamment classiques, et rendre compte de sa lecture.

Le professeur de français de collège, de par sa formation, légitimera sans doute assez aisément les connaissances attendues en lecture, qui seront considérées comme relevant de savoirs véritables. Il est assez aisé de reconnaître certains domaines qu'il a rencontrés lors de sa formation : théâtre, grammaire et stylistique, littérature.

Il en va différemment de la capacité « écrire » du socle :

Écrire

La capacité à écrire suppose de savoir :

- copier un texte sans faute, écrire lisiblement et correctement un texte, spontanément ou sous la dictée ;
- répondre à une question par une phrase complète ;
- rédiger un texte bref, cohérent, construit en paragraphes, correctement ponctué, en respectant des consignes imposées : récit, description, explication, texte argumentatif, compte rendu, écrits courants (lettres...) ;
- adapter le propos au destinataire et à l'effet recherché ;
- résumer un texte ;
- utiliser les principales règles d'orthographe lexicale et grammaticale. (p. 7)

On reconnaît derrière ces « capacités à écrire » les situations de la vie sociale dans lesquelles les connaissances littéraires vont être nécessaires, qui sont valorisées au plan social, par les parents notamment. En revanche, il sera peut-être plus difficile pour le professeur de lettres de relier ces connaissances à des savoirs produits par

11. <http://cache.media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf> consulté le 21 février 2013.



les institutions universitaires. Si tel est le cas, ces connaissances seront sans doute dévalorisées.

3.3 Savoirs et institutions : déconstruire les disciplines scolaires pour construire les didactiques disciplinaires

J'arrête là ces analyses que les spécialistes trouveront nécessairement lapidaires, même si d'autres disciplines scolaires sont tout aussi intéressantes à analyser (comme l'Éducation physique et sportive, pour des raisons fort différentes des précédents domaines).

Le professeur y est vu sous l'angle de son rapport au savoir, fruit des assujettissements successifs, voire simultanés, à des institutions, rapport personnel souvent complexe car ces assujettissements sont souvent contradictoires (Chevallard, 2003). Nous croisons au passage le « rapport au savoir », un concept majeur en sociologie de l'éducation (Charlot, 1997 ; Charlot, Bautier & Rochex, 1992), qui a « percolé » en didactique des mathématiques.

Mais, au-delà des concepts eux-mêmes, le raisonnement qui intègre les institutions et l'historicité engage à concevoir le savoir non pas comme une donnée, mais comme un construit à interroger. Il y a une « didactique du français » parce qu'il y a une discipline « français » à l'école. Néanmoins il n'est pas simple de déterminer les savoirs qui sont ainsi embarqués dans la didactique du français. Y a-t-il une « didactique de la connaissance du monde » parce que cette discipline existe à l'école (au cycle 2) ? Peut-être pas, mais penser cet enseignement, pour les maîtres, les formateurs et les chercheurs, comme celui de SVT + physique-chimie + technologie + histoire + géographie permet-il de construire des connaissances et des savoirs cohérents ? Ces questions sont ouvertes, aux didactiques de s'en emparer.

3.4 Et la sociologie ?

La question des savoirs et celle des curricula sont travaillées par la sociologie du curriculum (Forquin, 2008) et, plus généralement, par tous ceux qui font « penser » les institutions (Douglas, 2004).

Comme les didacticiens, les sociologues (ou au moins certains d'entre eux) s'intéressent sans doute à la fois aux savoirs et à leurs institutions de production ainsi qu'aux connaissances et aux situations sociales qui les rendent utiles, mais pas toujours légitimes.

Ainsi, il me semble qu'il y a là un point d'intérêt mutuel entre nos travaux, alors même qu'il ne s'agit ni nécessairement ni directement de l'école. C'est ainsi dans le cœur même de nos paradigmes qu'il me semble y avoir des convergences, des frottements, peut-être des grincements – bref du dialogue –, et pas seulement quand nous partageons des terrains.

4. Des connaissances en situation

En ouvrant la discussion concernant les connaissances et les savoirs par celle des savoirs, je ne voudrais pas laisser croire que les questions didactiques se résument à des problèmes d'institution de savoir. C'est pourquoi nous allons aborder maintenant,



dans une perspective assez radicalement différente, des connaissances particulières en situation. J'ai choisi de le faire en prenant pour appui l'énumération (Briand, 1999 ; Brousseau, 1984 ; Margolinas, 2012 ; Margolinas & De Redon, 2008 ; Margolinas & Laparra, 2009 ; Margolinas & Wozniak, 2012), parce que ces connaissances, mal connues, sont de ce fait un exemple paradigmatique.

4.1 L'énumération

L'énumération a d'abord été rencontrée par Brousseau (1984) comme une connaissance en situation, grâce à l'observation fine de difficultés récurrentes de la maternelle jusqu'à l'université. Nous allons nous appuyer sur des situations pour la décrire. Voici la caractérisation que Briand (1999) donne de l'énumération dans une situation très simple de dénombrement, dans laquelle il s'agit de dénombrer des figures identiques imprimées sur une feuille, réparties aléatoirement sur une feuille blanche (comme les points sur la figure 2).

Figure 2 : Des points en désordre sur une feuille



J'ai montré [Briand, 1993] que, pour contrôler une situation de comptage, l'enfant doit faire fonctionner une connaissance (l'énumération) qui se réfère à l'exploration de la collection et qui conditionne complètement le bon déroulement de l'activité. [...]

[Briand observe un élève qui échoue dans le dénombrement] Il s'agit donc d'une absence de connaissance (l'énumération) qui se manifeste par une absence de synchronisation effective entre une connaissance numérique et une organisation conjointe de la collection et qui empêche l'inventaire de la collection.

Examinons l'activité en détail : pour compter le nombre d'éléments d'une collection finie montrée, l'élève doit nécessairement :

1. *Être capable de distinguer deux éléments différents d'un ensemble donné.*
2. *Choisir un élément d'une collection.*
3. *Énoncer un mot-nombre (« un » ou le successeur du précédent dans une suite de mots-nombres).*
4. *Conserver la mémoire de la collection des éléments déjà choisis.*
5. *Concevoir la collection des objets non encore choisis.*



6. *Recommencer (pour la collection des objets non encore choisis) 2-3-4-5 tant que la collection des objets à choisir n'est pas vide.*
7. *Savoir que l'on a choisi le dernier élément.*
8. Énoncer le dernier mot nombre. (pp. 52-53)

Dans cette liste d'actions nécessaires, seules les étapes 3 et 8 font référence à la suite numérique, toutes les étapes en italiques (1, 2, 4, 5, 6, 7) nécessitent de parcourir la collection de manière à passer en revue chaque élément une fois et une seule, *l'énumération* étant le nom donné à la connaissance qui permet de contrôler ce parcours en situation.

Alors que Brousseau plaçait les difficultés principales de l'énumération du côté du dénombrement mental d'un ensemble qui n'était pas concrètement présent ou réalisé, Briand a montré que des difficultés d'énumération existaient même quand l'ensemble était représenté et même quand l'élève était autorisé à tracer un chemin dessiné sur la collection représentée. Ainsi, l'énumération des collections représentées s'avère plus difficile que prévu.

Si l'énumération est une connaissance qui, tout en intervenant dans le dénombrement, est indépendante de celui-ci, alors il doit être possible de trouver des situations d'énumération sans dénombrement. Briand en a créé et étudié de nombreuses (Briand, Lacave-Luciani, Harvouët, Bedere & Goua de Baix, 2000 ; Briand, Loubet & Salin, 2004). Dans le cadre du groupe DÉmathÉ¹², nous avons pu observer également des élèves dans des situations similaires (voir Margolinas, 2012, pour la description, l'analyse et les clips vidéos d'une telle situation).

Nos travaux ont permis de montrer qu'il n'y avait pas des difficultés seulement quand il fallait trouver une façon de mémoriser un parcours – comme c'est le cas pour les points de la figure 2 – mais aussi quand il s'agissait d'énumérer (pour les dénombrer ou non) des objets déplaçables (Laparra & Margolinas, 2013 ; Margolinas & De Redon, 2008 ; Margolinas, Wozniak, Canivenc, De Redon & Rivière, 2007).

Pour compter des jetons déplaçables disposés sur une table, une procédure consiste à prendre un jeton, le déplacer dans un espace libre, énoncer un mot-nombre (un ou le successeur du précédent), et recommencer jusqu'à ce qu'il n'y ait plus de jetons dans le tas initial. Nous pouvons décrire une telle procédure comme une succession de partitions : à chaque instant, un jeton se trouve soit dans le sous-ensemble des jetons non traités soit dans celui des jetons traités.

En fait, décrire l'énumération comme des partitions successives est valable également quand il s'agit d'une collection à configuration non modifiable (comme sur la figure 1) : pointer les points les uns après les autres permet de former un chemin qui distingue les points déjà pointés de ceux qui ne le sont pas encore.

12. DÉveloppement des Mathématiques à l'École 2003-2010, INRP, sous ma direction.



4.2 Énumération et littératie : déplacement des frontières entre disciplines

Pour analyser des procédures d'élèves, nous nous servons d'une situation d'énumération dans laquelle il faut soulever 15 chapeaux les uns après les autres pour prendre à chaque fois le sucre caché sous chaque chapeau (on ne peut soulever chaque chapeau qu'une fois : si le sucre a déjà été pris, on a perdu ; il faut annoncer qu'on a terminé : s'il reste un sucre, on a perdu) que nous avons expérimentée hors classe (Margolinas, 2012 ; Margolinas & Wozniak, 2012).

Figure 3 : Quinze chapeaux



Certains élèves, comme Olivia (CE1), soulèvent les chapeaux sans qu'une stratégie de constitution de chemin ni de partition ne soit observable (elle commence par un point en bas à gauche puis en haut à droite, puis quelque part au milieu, etc. ce qui la conduit à l'échec – elle soulève un chapeau alors que le sucre a déjà été pris). D'autres, parfois beaucoup plus jeunes (dès la moyenne section), réussissent pourtant.

Tous les élèves qui réussissent avec 15 chapeaux ont remarqué que la feuille était constituée de deux feuilles A3 scotchées, ce qui constituait une première partition possible de la collection des chapeaux.

Figure 4 : Partition en deux A3



Cette partition visuelle, facilitée par la configuration matérielle, leur a permis d'énumérer indépendamment la collection de 5 chapeaux situés à leur droite et la collection de 10 chapeaux à leur gauche. Tous les élèves ayant eu cette idée ont énuméré correctement la petite collection des 5 objets de droite, pour laquelle un contrôle visuel simple suffit à réussir. Par contre, certains ont réussi et d'autres ont échoué à énumérer la collection des 10 chapeaux restants, ce qui nous intéresse



maintenant. Matérialisons le travail d'Audrey (GS, figure 5) et celui d'Alexandre (CP, figure 6) qui réussissent tous les deux :

Figure 5 : Audrey GS (réussite)

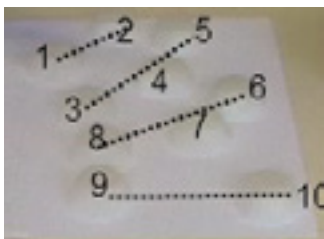
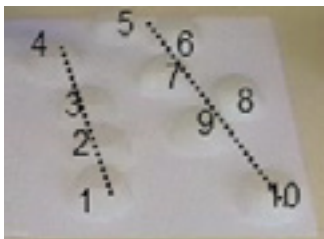


Figure 6 : Alexandre CP (réussite)



Cette organisation de l'espace nous est familière : l'organisation en ligne (Audrey) et en colonne (Alexandre) est en effet propre à la « raison graphique » (Goody, 1979) : elle organise l'écriture. Cette organisation est efficace car elle s'appuie sur un réseau de quasi-parallèles que nous avons appris à distinguer et à reproduire en lien avec l'écriture et plus généralement la littératie (Joigneaux, Laparra & Margolinas, 2012). L'énumération en ligne ou en colonne est d'une façon générale la clé de la réussite dans ce genre de situation. Il s'agit là du premier lien entre énumération et entrée dans l'écrit, d'autres liens vont être établis maintenant.

4.3 L'énumération en français

Les tâches proposées aux élèves en français présentent très souvent, à l'insu des professeurs, de nombreuses difficultés d'énumération. Nous allons en voir plusieurs exemples. Voici un exercice, tout à fait classique en maternelle grande section, dit de « prélecture » (terme employé dans l'institution scolaire).

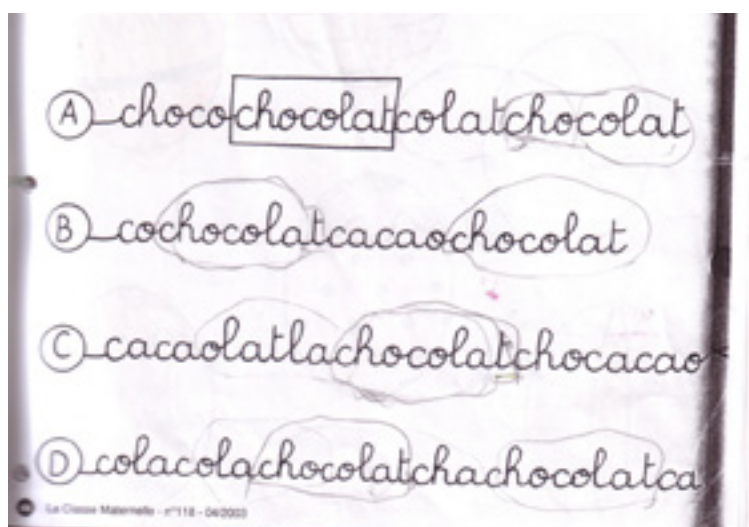
Analysons-le en termes d'énumération, il faut reconnaître la lettre « n » et la lettre « u » dans le texte, ce qui nécessite de parcourir une à une les lettres du texte pour repérer la lettre modèle. Un tel exercice est nettement plus facile à réussir si l'on arrive à mémoriser la forme de la lettre et si de plus on sait la nommer, ce qui permet de différencier clairement les moments où l'on cherche un [ène] et les moments où l'on cherche un [u], connaissances assez inégalement maîtrisées par les élèves de la classe observée. Dans tous les cas, il faut parcourir le texte, ce qui sera d'autant plus aisé que l'on aura une stratégie d'énumération par ligne, bien sûr, qui est cohérente avec cet exercice du point de vue d'un apprentissage littératié.

Figure 7 : Une fiche de français en maternelle GS : le lutin de mai



Avec Marceline Laparra (Laparra & Margolinas, 2011 ; Margolinas & Laparra, 2011), nous avons observé que certains élèves ne procèdent pas ainsi : ils parcourent les lettres sans ordonner le parcours (comme Olivia le faisait avec les chapeaux), ils oublient la lettre modèle (qu'ils ne savent souvent pas nommer) ou la couleur associée. Dans un tel exercice, ce que l'on peut appeler « littératie » et ce qui relève de l'énumération correspondent à des connaissances intimement imbriquées. Examinons un autre exemple, toujours en grande section de maternelle.

Figure 8 : Une fiche de français en maternelle GS : le chocolat

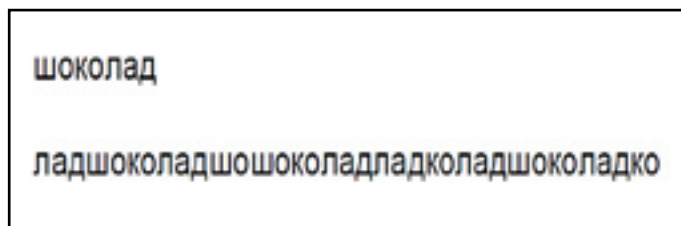


L'observateur adulte a du mal à comprendre en quoi la reconnaissance du mot « chocolat » dans cette fiche est un problème d'énumération, car il sait lire et non seulement reconnaît le mot « chocolat » mais également des mots (première et troisième lignes « choco », « cola », deuxième et troisième lignes « cacao ») et quelques « syllabes » jouant le rôle de distracteur (deuxième ligne « co », troisième ligne « lat » et « la », quatrième ligne « cha » et « ca »).



L'élève de grande section de maternelle, même s'il sait reconnaître des lettres et identifier certains mots étudiés (ce qui peut être le cas de « chocolat » au moment où cette fiche est donnée), ne sait pas lire. Il est dans une situation que nous pouvons essayer d'évoquer avec la figure suivante (figure 9), dans laquelle les non-russophones croient reconnaître certaines lettres, mais pas toutes.

Figure 9 : Fiche chocolat en russe

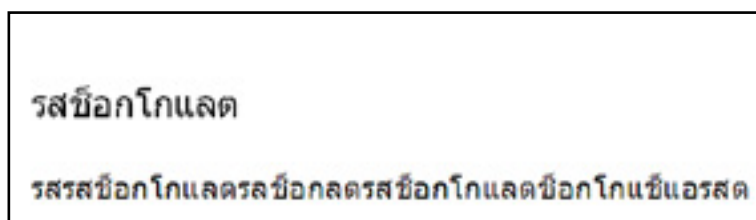


Pour réussir l'exercice de cette fiche, il devient clair que plusieurs stratégies sont possibles qui, sans donner de l'intelligibilité aux signes mis en ligne, permettent de retrouver la séquence modèle, par exemple :

- rechercher la première lettre du modèle puis, si elle est trouvée, la seconde, etc. C'est très long.
- repérer les lettres que l'on croit savoir lire « o » et « a » et leurs intervalles relatifs –o–o–a– et repérer les occurrences de cette séquence (il y en a trois), souligner chacune de ces séquences probables et comparer celles-ci lettre à lettre avec les mots du modèle.

Changeons encore une fois la fiche (figure 10) :

Figure 10 : Fiche chocolat en thaï



Dans cet alphabet encore moins courant, dans lequel la plupart des Occidentaux ne reconnaissent et ne savent nommer aucune lettre, d'autres stratégies efficaces apparaissent, comme :

- rechercher deux lettres « qui dépassent » (la troisième et la sixième) et rechercher ces lettres avec les espaces qui les séparent, etc.

S'agit-il de « mathématiques » ou de « français » ? L'énumération, tout d'abord rencontrée comme une connaissance nécessaire au dénombrement, est aussi une connaissance nécessaire à la lecture. Les délimitations usuelles des disciplines scolaires ont besoin d'être reconfigurées pour correspondre aux connaissances en jeu en situation.

Ainsi, beaucoup de situations de français, au début de l'apprentissage de la lecture (GS-CP), demandent aux élèves de manipuler des étiquettes servant à reconstituer



des mots ou des phrases. Ces activités comportent un tri ou un classement des étiquettes, collection déplaçable dont il va falloir organiser les partitions, en voici un exemple.

En grande section de maternelle, les élèves ont à remplir la fiche de la figure 11.

Figure 11 : Une fiche de français en maternelle GS : trampoline

Ils ont à disposition un alphabet en écriture scripte, un récipient et des ciseaux (figure 12), et un crayon.

Figure 12 : Le matériel à disposition



La consigne donnée par la maîtresse est la suivante : « Vous devez découper les lettres scriptes qui sont sur cette bande et les déposer dans la boîte. Vous allez coller les lettres dans les cases de la fiche pour écrire le mot qui correspond au modèle. Ensuite vous devez écrire ce mot au crayon en écriture cursive sur la ligne¹³. » Ils peuvent également se servir d'une règle de correspondance des graphies (figure 13), qui est d'usage habituel dans cette classe (nous sommes au mois d'avril). Le mot « trampoline » écrit sur la fiche fait partie d'un album étudié dans la classe, les élèves l'ont déjà rencontré (cependant, rappelons qu'ils ne savent pas encore lire).

13. Il ne s'agit pas d'une transcription de la consigne telle qu'elle a été donnée aux élèves.



Figure 13 : Règle de correspondance des graphies

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	w	x	y	z
a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	w	x	y	z

Suivons pas à pas ce que doivent faire les élèves et les situations qui sont ainsi générées. Ils doivent d'abord découper la bande des lettres pour obtenir des lettres-étiquettes (figure 14).

Figure 14 : Les lettres-étiquettes dans la boîte



Pour réussir à coller les étiquettes au bon endroit, les élèves doivent réaliser simultanément deux énumérations : l'énumération de la configuration fixe (en ligne) du mot TRAMPOLINE et l'énumération de la configuration modifiable dans lettres-étiquettes. De plus, s'ils n'ont pas mémorisé les correspondances entre écriture majuscule bâton et écriture scripte, ils doivent également énumérer le tableau de correspondance des graphies (je n'analyserai pas cette énumération ici). Il y a deux difficultés principales : trouver un moyen de garder en mémoire la lettre en cours de recherche dans le mot-modèle ; organiser l'énumération des lettres-étiquettes dans la boîte. Concernant cette dernière tâche, la plupart des élèves saisissent une étiquette, l'examinent, éventuellement en la comparant avec la lettre recherchée sur le mot-modèle, parfois en utilisant le tableau de correspondance et, si l'étiquette ne convient pas... la remettent dans la boîte. Ils mélangent ainsi les étiquettes non encore traitées et l'étiquette traitée, ce qui allonge énormément le temps de recherche de la bonne étiquette, car ils finissent par retomber – sans s'en rendre compte – sur la même étiquette-lettre. De fait, beaucoup d'élèves se trompent et avancent très lentement dans la partie de la tâche qui concerne les étiquettes scriptes.

Par contre, contrairement à ce qu'avait anticipé la maîtresse qui, du point de vue de la graphie, considère qu'il y a une hiérarchie de la difficulté entre écriture majuscule bâton, écriture scripte et écriture cursive, les élèves réussissent beaucoup plus facilement la transcription en écriture cursive. Du point de vue de l'énumération, la difficulté est diminuée, puisqu'il ne reste que l'énumération du mot-modèle et éventuellement du tableau des graphies. Bien entendu, il pourrait y avoir bien d'autres causes à la lenteur des élèves avec les étiquettes, mais il se trouve qu'une élève, Angélique, qui n'écoute jamais bien les consignes et commence les activités toujours en retard, a oublié qu'il fallait d'abord découper toute la bande en mots-étiquettes



(elle commence le travail au moment où les autres élèves ont déjà fini le découpage des lettres). Elle se sert donc directement de la bande pour reconstituer le mot-modèle en écriture scripte (figure 15).

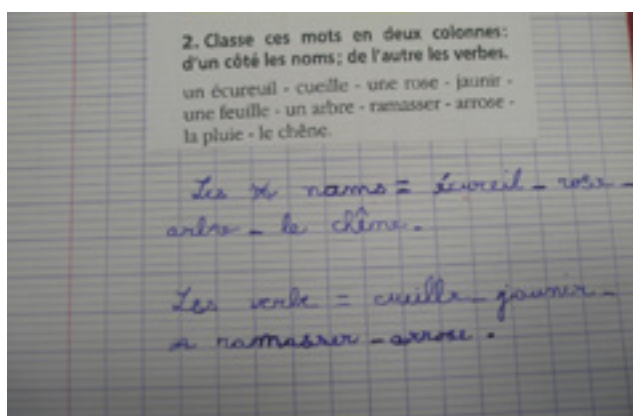
Figure 15 : Le travail d'Angélique



La difficulté d'énumération est diminuée : au début, Angélique n'a qu'à énumérer la bande en ligne pour déterminer la bonne lettre à découper. Au fur et à mesure du découpage, la difficulté augmente, mais reste tout de même bien inférieure (du point de vue de l'énumération) au traitement de 26 étiquettes (à la fin Angélique obtient seulement 5 morceaux de bande, sans compter les étiquettes collées au fur et à mesure). À la grande surprise de la maîtresse (mais sans surprise pour l'observateur), Angélique, pour une fois, finit avant tout le monde et rend une fiche impeccable...

Les exemples ci-dessus sont assez caractéristiques des premiers apprentissages de la lecture-écriture (GS-CP), ce qui ne veut pas dire que l'énumération ne se rencontre pas à d'autres niveaux. Comme dernier exemple, examinons un travail de grammaire typique des niveaux suivants de l'école (figure 16).

Figure 16 : Le travail de Matéo, CE1 (deux oublis de mots : feuille et pluie), extrait de Gilbert (2012, p. 46)



Remarquons tout d'abord que disposer les mots en deux lignes et non en deux colonnes comme dans l'énoncé modifie un peu les conditions de l'énumération, je ne discuterai pas ce point en détail.

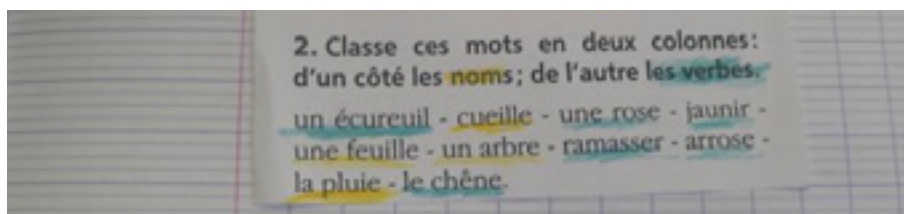


Pour réussir la tâche demandée, les élèves doivent énumérer la collection des mots et décider de leur nature grammaticale, ce qui peut se faire suivant deux stratégies : soit énumérer la collection des mots donnés en recherchant les noms et en écrivant les mots correspondants dans le bon paragraphe puis en énumérant la même collection de mots en cherchant les verbes ; soit énumérer la collection des mots un à un en écrivant chaque mot soit dans le paragraphe « noms » soit dans le paragraphe « verbe ».

Dans les deux cas, la difficulté, si l'on procède comme Matéo, qui ne produit aucun signe graphique visible sur la collection des mots, est que l'énumération s'arrête à chaque fois que l'on doit recopier un mot. De ce fait, les deux stratégies sont souvent mélangées (on recopie un mot dans la catégorie nom et l'on recherche de nouveau un nom alors que l'on avait commencé à énumérer les mots un à un, ou l'inverse). La difficulté provient du fait que la collection à énumérer ne diminue jamais au fur et à mesure que l'on recopie un mot, car aucune marque graphique ne vient signifier qu'un mot s'est vu attribuer une catégorie (en barrant les mots au fur à mesure, par exemple) et que le fait d'écrire rend matériellement impossible de laisser un doigt pour marquer l'avancée de l'énumération. Interrogé par Eva Gilbert, Matéo sait parfaitement dire que feuille et pluie sont des noms, la difficulté n'est pas grammaticale.

Dans la même classe, un élève dyslexique s'est vu proposer une version un peu différente de la consigne. Au lieu de recopier, il doit colorier en jaune les noms et en bleu les verbes (figure 17).

Figure 17 : Le travail d'Adrien, extrait de Gilbert (2012, p. 48)



En plus de diminuer les difficultés spécifiques de cet élève par rapport à la graphie, la nouvelle consigne diminue considérablement les difficultés d'énumération puisque chaque mot est marqué. En effet, dans une collection dans laquelle il est impossible de modifier la position des éléments, marquer les éléments déjà traités pour les distinguer des éléments non traités, quand cela est permis et matériellement possible, est la façon la plus efficace de réaliser l'énumération. Pourquoi cette solution si simple ne se rencontre-t-elle pas fréquemment dans les classes ? C'est ce que nous allons commencer à discuter maintenant (et dans la dernière partie de ce texte : § 5).

4.4 Énumération : des savoirs transparents

Nous allons partir des constats qui découlent des analyses précédentes. Les connaissances d'énumération se rencontrent dans toutes les situations dans lesquelles il faut réaliser un parcours systématique d'une collection. Deux grandes classes de situations peuvent être distinguées, qui ne font pas appel aux mêmes connaissances d'énumération : les situations dans lesquelles les configurations des



éléments peuvent être modifiées et celles dans lesquelles ce n'est pas possible. Les signes graphiques (dessins, écrits), notamment, rentrent dans cette deuxième catégorie, sauf si on les découpe pour en faire des signes-étiquettes, ce qui contribue à faire des « fiches » à l'école maternelle un univers particulièrement problématique pour les élèves (Joigneaux, 2011 et à paraître).

Pour réussir dans les situations à configuration modifiable, il faut utiliser les caractéristiques matérielles des objets et de l'espace pour séparer les objets non traités des objets déjà traités. Nous avons évoqué ces collections à partir du dénombrement de jetons sur une table. Dans ce cas, les connaissances nécessaires sont des connaissances incorporées dans l'univers de l'oralité (Laparra & Margolinas, 2012 et 2013). Mais quand les conditions changent, ces connaissances incorporées ne suffisent pas. C'est ainsi que l'on voit des élèves tout à fait capables de dénombrer une dizaine de jetons sur une table se révéler incapables de dénombrer quelques étiquettes sur leurs genoux (car ils ne savent pas où mettre les étiquettes déjà comptées) ou bien des ballons déposés dans un bidon (pour la même raison : des ballons comptés retombent dans le bidon des ballons non comptés). Cette apparente incohérence des performances des élèves, dans des situations qui sont considérées comme identiques par les professeurs, révèle que de telles connaissances incorporées sont restées implicites, n'ont jamais été jugées utiles et qu'aucun début de processus d'institutionnalisation n'a été effectué sur elles. De ce fait, ces connaissances sont imbriquées dans des situations bien spécifiques, sans qu'aucun « transfert » ne soit possible.

Pour réussir dans des situations à configuration non modifiable, il faut utiliser une organisation littératiée de l'espace et/ou quand c'est possible faire usage de la graphie pour marquer les éléments déjà traités. Il s'agit ici de connaissances littératiennes, au plan anthropologique (Laparra & Margolinas, 2012 et 2013 ; Privat, 2006 et 2010).

Les professeurs observés (avec Marceline Laparra, dans le cadre du réseau RESEIDA¹⁴) ou interrogés (Gilbert, 2012) reconnaissent les difficultés des élèves : « il a oublié des mots », « des ballons sont retombés, ça ne va pas », etc. Ces difficultés sont le plus souvent attribuées aux caractéristiques des élèves eux-mêmes : « il ne sait pas s'organiser », « il est brouillon », etc. Mais ces situations hétérogènes du point de vue des disciplines scolaires ne sont pas reconnues comme homogènes suivant un autre point de vue (celui de l'énumération), ce qui empêche d'envisager de construire ces connaissances, ce que je vais mettre en perspective maintenant.

5. Retour sur les curricula et les disciplines

5.1 Énumération et enseignement

Dans les premiers temps du travail sur l'énumération, Brousseau (1984) affirme : « L'énumération est une notion qui n'a pas de statut culturel en mathématique, même si on peut la rattacher à des concepts et à des théories très importants elle n'est nulle part traitée comme un objet de savoir » (p. 5).

14. REcherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages, fondé par Jean-Yves Rochex et Elisabeth Bautier et actuellement soutenu par l'Université Paris 8.



Alors qu'il est possible de définir mathématiquement l'énumération de plusieurs manières (Briand, 1993), cette situation n'a pas évolué dans le cadre de l'enseignement des mathématiques. Dans le même texte, Brousseau formule plusieurs hypothèses sur les difficultés d'énumération dont une qui concerne les professeurs :

Les professeurs ne disposent pas de situations d'enseignement qui leur permettraient de faire développer par leurs élèves des savoir-faire, des anticipations, des stratégies dans des rapports expérimentaux avec le milieu. Ils ne disposent pas non plus de ce fait de moyens de négocier avec eux des contrats didactiques raisonnables à propos de ces questions ni même d'évoquer avec eux ce genre de difficultés. (Brousseau, 1984, p. 5)

Depuis les travaux de Briand, de telles situations qui permettent d'enseigner l'énumération existent et ont été décrites et publiées à la fois dans des revues scientifiques (Briand, 1999), dans des revues d'interface (Briand, Glykos, Loubet, Olasguaga & Malpelat, 1996-1997 ; Briand et al., 2000) et dans des ouvrages diffusés par un éditeur commercial (Éditions Hatier : Briand et al., 2004, et également les ouvrages de la collection EURO MATHS).

Pourtant, plus de dix ans après ces publications, l'impact dans les classes ordinaires reste faible. Remarquons néanmoins que l'énumération a fait récemment une petite apparition dans un chapitre d'ouvrage accompagnant les programmes, édité par le ministère de l'Éducation nationale (Emprin & Emprin, 2010), dont un des auteurs est enseignant-chercheur, titulaire d'une thèse de doctorat en didactique des mathématiques. Dans un ouvrage coécrit avec Floriane Wozniak (Margolinas & Wozniak, 2012), nous avons consacré un chapitre à l'énumération, pour autant je ne suis pas certaine que cela contribuera de façon significative à faire « bouger les lignes »...

5.2 Énumération et institutions

En effet, l'énumération est bien une connaissance associée à des situations très hétérogènes du point de vue des « disciplines scolaires », car elle intervient dans toutes les activités humaines. Pourtant, elle ne peut être considérée comme un savoir que dans l'institution « didactique des mathématiques », dans laquelle elle est passée par un processus d'institutionnalisation conduisant à l'établissement d'un texte de savoir. Elle est liée à d'autres savoirs (littératie et oralité) dans une institution que l'on pourrait nommer « anthropologie de l'écriture ».

Mais ces institutions ne sont que très faiblement reconnues comme légitimes par l'institution scolaire et singulièrement par l'institution « profession enseignante ». Ainsi, les étudiants qui ont quelques connaissances sur l'énumération acquises en formation, même s'ils reconnaissent un peu mieux que leurs collègues la nature des difficultés de leurs élèves en la matière, n'explicitent pas beaucoup plus que les autres les procédures d'énumération pour leurs élèves et ne mettent pas en place de situations d'enseignement spécifique de l'énumération, alors même qu'ils les connaissent (Gilbert, 2012).



J'interprète ces phénomènes comme des manifestations de l'impossibilité pour le professeur de légitimer lui-même les savoirs. L'institution de formation, les institutions qui pensent sur l'enseignement, sont peu légitimes au regard d'autres institutions plus proches, qu'elles soient hiérarchiques (inspecteur, conseiller pédagogique) ou non (collègues). Or c'est dans la dynamique savoir/connaissance/savoir que se construit le processus d'enseignement. Sans savoirs, l'intérêt des connaissances en situation reste anecdotique et fortement contextualisé, le professeur, pas plus que les élèves, ne peut « transférer » ces connaissances d'une situation à l'autre, faute de pouvoir faire reposer ce « transfert » sur des savoirs.

5.3 Savoirs transparents et curriculum caché

Les savoirs « transparents » (Margolinas & Laparra, 2011) peuvent se caractériser de la manière suivante :

- ils vivent dans des institutions de production, qui peuvent être plutôt éloignées de l'École ;
- les connaissances en situation correspondant à ces savoirs sont identifiables, pour un observateur proche des institutions de production, dans des situations d'enseignement très courantes, dans lesquelles elles mettent fréquemment des élèves en difficulté ;
- les observations du système d'enseignement (enseignement effectif en classe, discours du professeur sur son activité, programmes d'enseignement, etc.) révèlent une absence ou une très faible prise en compte de ces connaissances comme objets possibles d'enseignement ou d'intervention éducative.

Au-delà de l'énumération, que nous avons identifiée comme tel en tout premier lieu, d'autres savoirs sont à présent l'objet de nos travaux : le nombre comme repère de la position (Margolinas et Wozniak, 2014) et les connaissances de l'oralité (travaux en cours, en plus de ceux déjà cités, avec Marceline Laparra), notamment. Nous pourrions sans doute utilement rapprocher ce travail de ceux des sociologues qui, partant de la sociologie anglo-saxonne (Bernstein, 2007a et 2007b ; Forquin, 1997), s'intéressent à la sociologie du curriculum et particulièrement au curriculum caché. C'est tout l'intérêt de ce colloque que de proposer de tels rapprochements.



RÉFÉRENCES

- Artaud, M. (1994). Un nouveau terrain pour la didactique des mathématiques : les mathématiques en économie. In M. Artigue, R. Gras, C. Laborde & G. Vergnaud (Eds.), *Vingt ans de didactique des mathématiques en France* (pp. 298-304). Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Bautier, É. & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bernstein, B. (2007a). Classes et pédagogies : visibles et invisibles. In J. Deauvieux & J.-P. Terrail (Eds.), *Les sociologues, l'école & la transmission des savoirs* (pp. 85-112). Paris : La Dispute.
- Bernstein, B. (2007b). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique*. Laval : Les Presses de l'Université de Laval.
- Bessot, A. (2011). L'ingénierie didactique au cœur de la théorie des situations. In C. Margolinas, M. Abboud-Blanchard, L. Bueno-Ravel, N. Douek, A. Fluckiger, P. Gibel, F. Vandebrouck & F. Wozniak (Eds.), *En amont et en aval des ingénieries didactiques* (pp. 29-56). Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Bessot, A. & Laborde, C. (2005). Vers une modélisation d'une géométrie en acte dans les activités de lecture-tracé du bâtiment. In C. Castela & C. Houdement (Eds.), *Actes du séminaire national de didactique des mathématiques* (pp. 39-76). Paris : ARDM et IREM de Paris 7.
- Bosch, M. & Chevallard, Y. (1999). La sensibilité de l'activité mathématique aux ostensifs. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 19(1), 77-124.
- Briand, J. (1993). *L'énumération dans le mesurage des collections*. Université de Bordeaux I, Bordeaux, <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00494623>
- Briand, J. (1999). Contribution à la réorganisation des savoirs prénériques et numériques. Étude et réalisation d'une situation d'enseignement de l'énumération dans le domaine prénérique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 19(1), 41-76.
- Briand, J., Glykos, M., Loubet, M., Olasguaga, M. & Malpelat, M.-H. (1996-1997). Une activité de marquage-désignation. *Grand N*, 60.
- Briand, J., Lacave-Luciani, M.-J., Harvouët, M., Bedere, D. & Goua de Baix, V. (2000). Enseigner l'énumération en moyenne section. *Grand N, Numéro spécial maternelle, approche du nombre, T1*, 123-138.
- Briand, J., Loubet, M. & Salin, M.-H. (2004). *Apprentissages mathématiques en maternelle*. Paris : Hatier.
- Brousseau, G. (1972). Processus de mathématisation. *La mathématique à l'école élémentaire* (pp. 428-442). Paris APMEP, http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/09/Processus_de_mathematisationVO.pdf



- Brousseau, G. (1978). L'observation des activités didactiques. *Revue Française de Pédagogie*, 45, 130-140, <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00515106>
- Brousseau, G. (1980). Problèmes de didactique des décimaux : première partie. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 1(1), 11-59.
- Brousseau, G. (1981). Problèmes de didactique des décimaux : deuxième partie. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 2(1), 37-127.
- Brousseau, G. (1984). *L'enseignement de l'énumération*. Paper presented at the International Congress on Mathematical Education, <http://guy-brousseau.com/2297/l%E2%80%99enseignement-de-l%E2%80%99enumeration-1984/>
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 7(2), 33-115.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B., Bautier, É. & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (1992). Une réforme inaccomplie. *La gazette des mathématiciens*, 54, 17-21, http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Une_reforme_inaccomplie.pdf
- Chevallard, Y. (2002a). Organiser l'étude. Écologie et régulation. In J.-L. Dorier, M. Artaud, M. Artigue, R. Berthelot & R. Floris (Eds.), *Actes de la 11e école d'été de Didactique des Mathématiques* (pp. 41-56). Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (2002b). Organiser l'étude. Structures et fonctions. In J.-L. Dorier, M. Artaud, M. Artigue, R. Berthelot & R. Floris (Eds.), *Actes de la 11e école d'été de Didactique des Mathématiques* (pp. 3-22). Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (2003). Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. In S. Maury & M. Caillot (Eds.), *Rapport au savoir et didactiques* (pp. 81-105). Paris : Fabert.
- Conne, F. (1992). Savoir et connaissance dans la perspective de la transposition didactique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 12(2-3), 221-270.
- d'Enfert, R. & Gispert, H. (2008). *Une réforme à l'épreuve des réalités : le cas des « mathématiques modernes » au tournant des années 1970*. Actes de la conférence « L'État et l'éducation, 1808-2008 », <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00536328>
- Douglas, M. (2004). *Comment pensent les institutions* (A. Abeillé, trad.). Paris : La Découverte.
- Emprin, F. & Emprin, F. (2010). Premières compétences pour accéder au dénombrement. In J.-L. Durpaire & M. Mégard (Eds.), *Le nombre au cycle 2* (pp. 23-34). Poitiers : Scérén.



- Forquin, J.-C. (1997). *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*. Bruxelles-Paris : De Boeck-INRP.
- Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Gilbert, E. (2012). L'impact des entretiens de conseil pédagogique sur les modifications de pratique des maîtres dans un domaine particulier : l'énumération. Master International Francophone des Métiers de la Formation, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand.
- Goody, J. (1979). *La raison graphique* (J. Bazin & A. Bensa, trad., éd. de 1977). Paris : Les Éditions de Minuit.
- Joigneaux, C. (2011). Forme scolaire et différenciation des élèves à l'école maternelle. Un cas d'école ? In J.-Y. Rochex & J. Crinon (Eds.), *La construction des inégalités scolaires* (pp. 147-155). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Joigneaux, C. (à paraître). Les élèves de maternelle face aux fiches. In S. Bonnéry (Ed.), *Supports pédagogiques et inégalités scolaires. Études sociologiques*. Paris : La Dispute.
- Joigneaux, C., Laparra, M. & Margolinas, C. (2012). *Une dimension cachée du curriculum réel de l'école maternelle : la littératie émergente ?* Actes du Colloque « Sociologie et didactiques : vers une transgression des frontières ? », Lausanne, 13 et 14 septembre 2012.
- Laparra, M. & Margolinas, C. (2010). Milieu, connaissance, savoir. Des concepts pour l'analyse de situations d'enseignement. *Pratiques*, 145-146, 141-160, http://www.pratiques-cresef.com/p145_la1.pdf
- Laparra, M. & Margolinas, C. (2011). Quand les maîtres contribuent à leur insu à renforcer les difficultés des élèves. In J.-Y. Rochex & J. Crinon (Eds.), *La construction des inégalités scolaires* (pp. 111-130). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Laparra, M. & Margolinas, C. (2012). Oralité, littératie et production des inégalités scolaires. *Le français aujourd'hui*, 177 (L'attention aux différences), 55-64.
- Laparra, M. & Margolinas, C. (2013). Études de difficultés scolaires dans les premiers apprentissages. In E. Auriac-Slusarczyk (Ed.), *Apprendre et former : la dimension langagière* (pp. 19-58). Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Legrand, M. (1996). La problématique des situations fondamentales. Confrontation du paradigme des situations à d'autres approches didactiques. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 16(2), 221-280.
- Margolinas, C. (2004). *Points de vue de l'élève et du professeur : Essai de développement de la théorie des situations didactiques*. Université de Provence, <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00429580/fr/>



- Margolinas, C. (2005). Essai de généalogie en didactique des mathématiques. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 27(3), 343-360, <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00443709>
- Margolinas, C. (2012). *Des savoirs à la maternelle ? Oui, mais lesquels ?* Actes de xxxix colloque COPIRELEM Quimper, <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00744279>
- Margolinas, C. & De Redon, M.-C. (2008). Connaissances naturalisées dans le champ du numérique à l'articulation école maternelle/école primaire. In A. Rouchier & I. Bloch (Eds.), *Perspectives en didactique des mathématiques* (cédérom) Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Margolinas, C. & Laparra, M. (2009). Savoirs invisibles et connaissances cruciales : le cas des mathématiques en maternelle. In C. Passerieux (Ed.), *La maternelle. Première école, premiers apprentissages* (pp. 99-107). Lyon : Chronique sociale.
- Margolinas, C. & Laparra, M. (2011). Des savoirs transparents dans le travail des professeurs à l'école primaire. In J.-Y. Rochex & J. Crinon (Eds.), *La construction des inégalités scolaires* (pp. 19-32). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Margolinas, C. & Wozniak, F. (2012). *Le nombre à l'école maternelle. Une approche didactique*. Bruxelles : De Boeck.
- Margolinas, C. & Wozniak, F. (2014). Early construction of number as position with young children : a teaching experiment. *ZDM The International Journal on Mathematics Education*, 46(1).
- Margolinas, C., Wozniak, F., Canivenc, B., De Redon, M.-C. & Rivière, O. (2007). Les mathématiques à l'école ? Plus complexe qu'il n'y paraît ! Le cas de l'énumération de la maternelle... au lycée. *Bulletin de l'APMEP*, 471, 483-496
- Perrin-Glorian, M.-J. (1994). Théorie des situations didactiques : naissance, développements, perspectives. In M. Artigue, R. Gras, C. Laborde & P. Tavnignot (Eds.), *Vingt ans de didactique des mathématiques en France* (pp. 97-147). Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Privat, J.-M. (2006). Un habitus littéraire ? *Pratiques*, 131/132 (La littératie. Autour de Jack Goody), 125-130.
- Privat, J.-M. (2010). Un bain de littératie. *ethnographiques.org*, 20 (septembre 2010 [en ligne]), <http://www.ethnographiques.org/2010/Privat>
- Schneider, M. (2011). Ingénieries didactiques et situations fondamentales. Quel niveau praxéologique ? In C. Margolinas, M. Abboud-Blanchard, L. Bueno-Ravel, N. Douek, A. Fluckiger, P. Gibel, F. Vandebrouck & F. Wozniak (Eds.), *En amont et en aval des ingénieries didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.



ANNEXE 1 : SECTIONS « SCIENCES » DU CONSEIL NATIONAL DES UNIVERSITÉS (FRANCE)

Groupe 5

Section 25 – Mathématiques

Section 26 – Mathématiques appliquées et applications des mathématiques

Section 27 – Informatique

Groupe 6

Section 28 – Milieux denses et matériaux

Section 29 – Constituants élémentaires

Section 30 – Milieux dilués et optique

Groupe 7

Section 31 – Chimie théorique, physique, analytique

Section 32 – Chimie organique, minérale, industrielle

Section 33 – Chimie des matériaux

Groupe 8

Section 34 – Astronomie, astrophysique

Section 35 – Structure et évolution de la terre et des autres planètes

Section 36 – Terre solide : géodynamique des enveloppes supérieures, paléobiosphère

Section 37 – Météorologie, océanographie physique de l'environnement

Groupe 9

Section 60 – Mécanique, génie mécanique, génie civil

Section 61 – Génie informatique, automatique et traitement du signal

Section 62 – Énergétique, génie des procédés

Section 63 – Génie électrique, électronique, photonique et systèmes

Groupe 10

Section 64 – Biochimie et biologie moléculaire

Section 65 – Biologie cellulaire

Section 66 – Physiologie

Section 67 – Biologie des populations et écologie

Section 68 – Biologie des organismes

Section 69 – Neurosciences

Groupe 12¹⁵ (Pluridisciplinaire)

Section 70 – Sciences de l'éducation

Section 71 – Sciences de l'information et de la communication

Section 72 – Épistémologie, histoire des sciences et des techniques

Section 73 – Cultures et langues régionales

Section 74 – Sciences et techniques des activités physiques et sportives

15. Il n'y a pas de groupe 11 pour des raisons que je ne connais pas. Source consultée le 21 février 2013 : <http://www.cpcnu.fr/listes-des-sections-cnu> 15.



DE LA DIVISION DU TRAVAIL SCIENTIFIQUE

LES RAPPORTS ENTRE LA DIDACTIQUE ET LA SOCIOLOGIE EN PÉRIODE D'HYPERSPÉCIALISATION

Bernard Lahire
École normale supérieure de Lyon
bernard.lahire@ens-lyon.fr

1. Repenser la division sociale du travail scientifique

Avant d'aborder la question des rapports possibles, et même souhaitables dans l'intérêt de la compréhension des phénomènes d'enseignement et d'apprentissage, entre didactique et sociologie, je voudrais soulever le problème plus général que pose la division sociale du travail scientifique lorsqu'elle s'impose comme une évidence et un impensé de la recherche, autant pour les chercheurs confirmés pris dans les routines académiques que pour les jeunes entrants qui ont à faire des choix très contraints de sujets de recherche.

Les sciences humaines et sociales contemporaines vivent un double processus de dispersion de leurs travaux : un découpage disciplinaire, qui fait que certaines disciplines s'occupent prioritairement de dimensions spécifiques du monde social (l'économie, la politique, l'éducation, la vie psychique, la langue, l'art, la religion, etc.), et un découpage sous-disciplinaire qui prend la forme d'une hyperspécialisation (par exemple, histoire urbaine, histoire de l'éducation, histoire des sciences, histoire culturelle, histoire de l'art, histoire politique, histoire des religions, etc.). De telles différenciations sont liées à un mouvement de professionnalisation des disciplines scientifiques dont il n'est pas question pour moi de remettre en cause les aspects positifs : les chercheurs y ont gagné en précision, en rigueur, en délimitation de leur propos et de leur corpus empirique, en qualité des preuves apportées aussi. Mais lorsque les chercheurs ne lisent et ne connaissent que les travaux des autres chercheurs relevant de la même sous-spécialité au sein de leur discipline, le risque est aussi très grand d'assécher considérablement la connaissance produite.

Les chercheurs eux-mêmes finissent par perdre le sens des totalités sociales et des liens d'interdépendance qui existent entre des domaines différents de la pratique, et découpent l'acteur individuel en autant d'improbables et abstraits *homo oeconomicus*, *politicus*, *psychiatricus*, *linguisticus*, etc. Ils se trouvent, du même coup, dans l'incapacité de fournir aux lecteurs non spécialistes une image un tant soit peu claire de la société dans laquelle ils vivent. Cette absence d'ambition générale a des conséquences pratiques sur l'intérêt que peuvent porter les non-professionnels aux travaux des chercheurs. Elle a aussi des conséquences plus graves encore d'ordre politique : si elles ne sont plus construites par les savants, les visions d'ensemble qui permettent à l'imagination politique de se déployer et d'établir des liens ou des analogies entre des faits ou des domaines hétérogènes trouvent un terrain favorable d'expression chez tous ceux qui, idéologues, essayistes, éditorialistes ou philosophes-



journalistes, sans données ni méthodes, parlent de manière très « libre » du monde social.

2. Un enfermement disciplinaire

La différenciation sociale des sociétés, en tant que processus réel d'orientation des activités humaines, constitue un problème majeur pour les sciences humaines et sociales. Plus précisément, elle est un obstacle à surmonter pour ces sciences qui se trouvent dans l'obligation de refuser de se laisser porter par le courant différenciateur et de ne produire que des connaissances spécialisées sur des portions de plus en plus restreintes de l'espace social.

De ce point de vue, il me semble que l'une des grandes forces du sociologue Émile Durkheim, qu'on a parfois pu confondre avec un impérialisme sociologique, a résidé dans sa capacité à voir ce qu'avaient en commun les différentes sciences du monde social de son temps, conçues généralement comme des approches spécialisées et sans grand rapport entre elles :

En réalité, écrit-il, toutes ces sciences spéciales, économie politique, histoire comparée du droit, des religions, démographie, géographie politique, ont été jusqu'à présent conçues et appliquées comme si chacune formait un tout indépendant, alors qu'au contraire les faits dont elles s'occupent ne sont que les diverses manifestations d'une même activité, l'activité collective. Il en dérive que les liens, qui les unissaient, passaient inaperçus. Qui pouvait supposer jusqu'à une époque récente qu'il y avait des relations entre les phénomènes économiques et religieux, entre les pratiques démographiques et les idées morales, entre les conditions géographiques et les manifestations collectives, etc. ? Une conséquence encore plus grave de cet isolement est que chaque science étudiait les phénomènes de son ressort comme s'ils n'étaient reliés à aucun système social. (Durkheim, 1900/1975, p. 32)

En faisant apparaître les rapports entre les différents ordres de phénomènes traités séparément par des branches du savoir bien distinctes, ainsi que la nature commune – sociale – des différents types de faits traités, Durkheim change assez radicalement le sens de ces différentes entreprises scientifiques parallèles. Certes, sa démarche le conduit à appeler « sociologie » la science qui rassemble les différentes sciences spéciales et à faire de ces sciences « des branches d'une science unique qui les englobe toutes » (Durkheim, 1900/1975, p. 33). Mais on ne rendrait pas justice à la grandeur de l'opération scientifique réalisée si on la réduisait à un coup de force politique consistant à annexer des territoires disciplinaires jusque-là autonomes. Le rassemblement de disciplines séparées permet de transformer leur rôle et leur fonction dans le but d'une meilleure compréhension du monde social. En changeant l'économie d'ensemble dans laquelle elles s'insèrent, on les fait « tourner » à un autre régime :



À partir de là, il n'est plus possible de cultiver l'une d'entre elles en restant étranger aux autres ; parce que les faits qu'elles étudient respectivement s'entrelacent, telles les fonctions d'un même organisme, et sont étroitement liés les uns aux autres. (Durkheim, 1900/1975, p. 33)

Norbert Elias ira encore plus loin que Durkheim en appelant de ses vœux quelque chose comme une « science de l'homme » réunifiée au sein de laquelle la psychologie, au sens large du terme englobant la psychanalyse, la psychothérapie et la psychiatrie, aurait toute sa place, avec la sociologie et l'histoire :

Et nous en arrivons aussi au point d'où un chemin direct nous conduit à abattre les bornes limitrophes artificielles qui nous servent à diviser notre réflexion sur l'homme entre différents domaines catégoriels, celui du psychologue, celui de l'historien et celui du sociologue. Les structures de l'intériorité humaine et celles de l'histoire sont des phénomènes complémentaires indissociables qui ne peuvent être étudiés que dans leur interdépendance. Ils n'existent ni n'évoluent en réalité de façon aussi indépendante les uns des autres que voudrait le croire la recherche actuelle. Ils constituent au contraire avec d'autres structures l'objet d'une seule et unique science de l'homme. (Elias, 1991, p. 76)

Il souhaitait ainsi éviter de faire du « psychisme » (des structures de la personnalité ou de la sensibilité, de l'économie psychique, etc.) une réalité radicalement autonome et séparée des « structures sociales » (groupes, configurations de relations d'interdépendance, etc.) ; éviter aussi de faire des structures sociales des réalités figées comme hors du temps (plutôt que des moments d'un long processus). Que chaque science humaine et sociale particulière puisse se consacrer à l'étude de telle ou telle *dimension* de la réalité sociale ne signifie pas que leurs objets soient fondamentalement différents. Des points de vue de connaissance différents ne doivent pas déboucher sur l'idée de l'existence de « substances » séparées dans la réalité.

Pour montrer que la coupure institutionnelle entre disciplines peut être fatale à la compréhension scientifique de certaines réalités, il n'y a sans doute pas meilleur exemple que celui de la séparation opérée entre la sociologie (et, plus généralement, l'ensemble des sciences dites sociales : anthropologie, histoire, sciences politiques, économie, etc.) d'une part et la linguistique (et, plus largement, toutes les sciences des productions symboliques : sémiologie, analyses de discours, théories esthétiques, théories de la littérature, etc.) d'autre part. Une telle opposition constitue un puissant obstacle à la compréhension et des phénomènes dits *sociaux* et des phénomènes dits *symboliques* (linguistiques, esthétiques, iconiques, discursifs, textuels, etc.). Le type d'organisation des études scientifiques de la réalité dans lequel nous évoluons depuis que ces disciplines existent, et notamment la division scientifique du travail entre les sciences des contextes sociaux d'énonciation ou des propriétés sociales des énonciateurs et les sciences du langage ou des formes symboliques, entre les sciences chargées de l'étude des conditions sociales de production des œuvres (ou des discours) et les sciences qui se consacrent à l'étude des œuvres (ou des discours), institue une rupture quasi ontologique entre des éléments qui ne sont, au



fond, que des aspects différents d'une même réalité. L'opposition entre sociologisme et formalisme, lecture externe et lecture interne, conduit ainsi à poser le faux problème du rapport entre l'« externe » et l'« interne », entre le « social » et le « linguistique », le « symbolique », le « discursif », etc., comme s'il s'agissait de mettre en relation deux substances hétérogènes nettement séparées dans la réalité (Lahire, 2009 et 2011). Poser la question du rapport (du type de lien ou du mode d'articulation) entre le social et le langagier, le contexte et l'œuvre, etc., suppose d'accepter tacitement de s'inscrire dans l'état d'organisation institutionnelle de la science et de l'université, fondé sur une distribution particulière des objets d'études légitimes entre les différentes disciplines, qui est à l'origine même du problème théorique qu'on tente désespérément de résoudre ou de dépasser.

Les chercheurs en sciences sociales peuvent ainsi consacrer tout leur temps à décrire et à analyser la réalité des pratiques ou des comportements, des stratégies et des trajectoires sociales individuelles ou collectives, des institutions et des groupes, des formes d'exercice du pouvoir et des types de domination ou des configurations de relations d'interdépendance, des plus « micros » aux plus « macros », en ignorant à peu près complètement la dimension langagière ou symbolique de ces différents aspects de la réalité sociale. Le langage – celui de l'enquête qui répond aux questions d'un intervieweur ou qui remplit un questionnaire, celui d'acteurs qui interagissent verbalement ou qui produisent des discours oraux ou écrits dans le cadre de leurs activités, etc. – est alors traité comme s'il était transparent. Le langage – les différentes formes que peuvent prendre les pratiques langagières – est bien omniprésent dans les recherches sociologiques, mais il est assez systématiquement négligé ou ignoré en tant que tel.

On pourrait souhaiter, avec Norbert Elias, que les disciplines scientifiques cessent « de construire, à partir du segment limité d'êtres humains soumis à leur examen, un modèle unitaire de l'homme qui repose par là même sur une base factuelle beaucoup trop étroite » (Elias, 2010, p. 54). D'autant que chacune d'entre elles présente « son propre type d'explication comme exhaustif et exclusif » (ibid., pp. 51-52). L'ethnocentrisme disciplinaire, qui fait qu'une discipline défend son « modèle de l'être humain » – *homo oeconomicus*, *homo psychiatricus*, *homo psychanalyticus*, *homo linguisticus*, *homo juridicus*, *homo religiosus*, *homo aestheticus*, *homo didacticus*, *homo sociologicus*, etc. – comme seul possible, conduit à généraliser à l'ensemble des comportements humains ce qui a été observé et analysé dans un secteur de pratiques ou à partir d'un domaine d'expériences bien spécifiques.

3. Misère de l'hyperspécialisation

Dans les années 1970, le philosophe Michel Foucault avait permis de penser des dispositifs de pouvoir transversaux par rapport aux découpages institutionnels (prison, hôpital, caserne, école, usine, etc.) et avait contribué ainsi à forger l'idée selon laquelle les chercheurs pouvaient légitimement se donner pour objet des mécanismes ou des processus sociaux (et, en l'occurrence, des formes d'exercice du pouvoir) qui traversent diverses institutions (Foucault, 1975). De la même façon, une partie des sociologues de l'éducation français (Vincent, 1980 ; Bernard, 1984 et 1986 ; Lahire, 1993 ; Thin, 1998) a pu résister dans les années 1980 et 1990 au cloisonnement sous-disciplinaire (sociologie de l'école, sociologie de la culture,



sociologie de la famille, etc.) et souligner le fait que la forme scolaire d'apprentissage n'était pas restée historiquement cloisonnée dans les murs de l'institution scolaire, mais avait très largement diffusé dans nombre d'autres univers par un processus de pédagogisation des rapports sociaux d'apprentissage (Fritsch, 1977). École, familles, institutions d'éducation permanente et de formation professionnelle, institutions socioculturelles très variées, ont été les lieux d'exercice de ce rapport pédagogique aux autres (enfants comme adultes).

Le sentiment d'une spécialisation prématurée des chercheurs en sciences sociales était éprouvé par d'autres sociologues et non des moindres. C'était le cas, notamment, de Pierre Bourdieu qui voyait d'un mauvais œil cette tendance, pour des raisons liées à la mise au jour des principes explicatifs des pratiques sociales. Il écrivait ainsi, dans son Esquisse pour une auto-analyse, que sa propre dispersion scientifique relative, avec ses dispositions éclectiques, « était aussi une manière sans doute un peu étrange de travailler à réunifier une science sociale fictivement morcelée et de refuser en pratique la spécialisation qui, imposée par le modèle des sciences les plus avancées, [lui] apparaissait comme tout à fait prématurée dans le cas d'une science commençante ». Il précisait son propos de la façon suivante :

Je me rappelle notamment le sentiment de scandale que j'avais éprouvé, au congrès mondial de sociologie de Varna, devant le morcellement des groupes de travail entre la sociologie de l'éducation, la sociologie de la culture et la sociologie des intellectuels, qui conduisait chacune de ces « spécialités » à abandonner à une autre les véritables principes explicatifs de ses objets. (Bourdieu, 2004, p. 89)

Le congrès de Varna eu lieu en septembre 1970. Quarante ans se sont écoulés depuis, et l'on peut affirmer sans hésitation que les choses n'ont fait qu'empirer. Si Bourdieu était particulièrement sensible aux problèmes (de nature explicative) engendrés par ces découpages en spécialités ou sous-spécialités, c'est sans doute parce qu'il avait été assez tôt convaincu de l'intérêt théorique de la mise en relation des différents univers ou sous-univers sociaux pour comprendre ce qui se trame en chacun d'eux. Traducteur de Panofsky, il soulignait dans sa postface l'originalité du point de vue de connaissance de ce dernier qui ne rendait raison de la relation entre un style architectural (l'architecture gothique) et une forme de pensée (la pensée scolastique) ni par l'invocation d'une mystérieuse homologation structurale due à « l'air du temps » ni par la traduction consciente, volontaire et directe d'une « langue théologique » en une « langue architecturale », mais par le rôle structurant de l'institution scolaire comme « force formatrice d'habitudes » :

Dans une société où la transmission de la culture est monopolisée par une école, les affinités profondes qui unissent les œuvres humaines (et, bien sûr, les conduites et les pensées) trouvent leur principe dans l'institution scolaire investie de la fonction de transmettre consciemment et, aussi, pour une part, inconsciemment de l'inconscient. (Bourdieu, 1967, pp. 147-148)

À trop vouloir se centrer et se concentrer sur un univers ou un sous-univers singuliers, l'analyste finit par louper la cible en oubliant qu'une partie de la « vérité » (raison



d'être, principes structurants ou explicatifs) des pratiques se trouve hors de l'univers ou du sous-univers en question. Les remarques de Pierre Bourdieu sont des plus pertinentes et valent aussi pour le cas d'univers séparés, spécifiques, tels que les champs. Une trop forte division du travail intellectuel, qui aurait pour conséquence de former des historiens ou sociologues de l'art (et, plus précisément, de tel ou tel type d'art) érudits mais « bornés », rendrait impossible une interprétation du type de celle que propose Panofsky et les dommages scientifiques subis seraient évidemment considérables.

Il n'est pas sûr que la sociologie soit, aujourd'hui, à ce point sortie de son statut de « science commençante » qu'elle puisse se permettre de découper les objets de la manière dont elle le fait en parcelles de plus en plus petites.

Les découpages en spécialités, voire en sous-spécialités, me semblent particulièrement fatals à la compréhension sociologique pour trois grandes raisons. Premièrement, cette division excessive du travail scientifique rend aveugle aux mécanismes ou aux dispositifs transversaux par rapport aux domaines de pratiques ou aux sphères d'activité séparés par l'analyste. Deuxièmement, les domaines ou les sphères d'activité en question entretiennent, en réalité, des liens d'interdépendance structurels (par exemple, le fait que le droit soutienne l'économie ou qu'aucun champ ne soit indépendant de l'économie ou du politique). Troisièmement, les individus passent en permanence de l'un à l'autre de ces domaines ou sphères d'activité et subissent leurs forces parfois contradictoires, ce qui n'est pas sans conséquences du point de vue des dispositions qu'ils incorporent et des comportements qu'ils développent.

La division scientifique du travail invite presque « naturellement » les chercheurs à étudier les pratiques des individus dans un seul domaine (scolaire, familial, conjugal, culturel, électoral, artistique, professionnel, religieux, etc.). Cet état scientifique des choses est directement en lien avec le processus de division sociale du travail ou de différenciation des fonctions ou des activités, il en est même l'une des manifestations les plus éclatantes. La trop grande division du travail scientifique et l'hyperspécialisation des connaissances qui en découle peuvent ainsi constituer un obstacle au développement de toute vue d'ensemble sur le monde social, à la compréhension des structures invariantes (dispositifs, mécanismes, processus) qui se déploient dans des sphères d'activité très différentes et à la saisie des principes explicatifs de certains phénomènes, mais aussi à l'appréhension du social à l'échelle des variations intraindividuelles des comportements. Si le fonctionnement global du monde social n'est pas indifférent au fait que ce sont les mêmes individus qui agissent, pensent et sentent dans des contextes très différents de la vie sociale, qui en vivent aussi les contradictions en passant constamment d'un univers ou d'un sous-univers à l'autre, alors il est important que le chercheur (quel que soit son domaine originel de prédilection) sorte des ornières de l'hyperspécialisation pour porter son regard comparatif sur un éventail plus grand de pratiques et de situations. C'est sans doute l'un des moyens pour lui de renouer avec les plus hautes ambitions théoriques sans retomber dans les errements d'une théorie sociale sans fondement empirique.



4. Sociologie et didactique

Pour comprendre quel rapport scientifiquement fécond la sociologie pourrait entretenir avec la didactique, il est nécessaire, d'une part, de poser la question des limites de leur domaine respectif de recherches et, d'autre part, de repartir de la place du savoir, des formes d'enseignement et des processus d'apprentissage au sein de ces deux disciplines : objets de recherche centraux pour la didactique, ils ont été beaucoup plus fréquemment délaissés par la sociologie, y compris lorsqu'elle s'est intéressée aux faits d'éducation ou à l'institution scolaire. La relative indifférence sociologique aux savoirs et la centration quasi exclusive sur la scène scolaire côté didactique sont sans doute les deux principaux obstacles à surmonter en vue de rapprochements scientifiquement pertinents.

Il existe deux grandes manières, radicalement différentes, d'étudier les faits de connaissance et d'apprentissage : la première les examine du point de vue de ce que Jean-Claude Passeron appelle « l'universalité neuro-psychologique des opérations cognitives mises en jeu dans toute connaissance et tout apprentissage » – l'apprenant est alors saisi en tant qu'*homo sapiens* ; la seconde s'intéresse à l'étude de ces phénomènes « dans toute la gamme des variations historiques, sociales et culturelles » dont est susceptible un apprenant vu en tant qu'*homo sociologicus* (Passeron, 1991, p. 351). Or, en un temps où le premier type d'approche, représenté par les sciences cognitives, domine de plus en plus la scène scientifique nationale et semble s'autoriser de ses résultats pour mettre très largement hors jeu le second type d'approche, l'enjeu est grand d'unir les forces scientifiques qui sont susceptibles de mettre en évidence le fait que les savoirs ont une histoire, que les apprentissages s'inscrivent dans des contextes sociaux et parfois institutionnels, que les apprenants ont des ancrages culturels et sociaux variés et que, du même coup, les appropriations des savoirs peuvent être socialement différenciées.

5. Le domaine scientifique de la sociologie en question

Au cours de leur histoire, les sociologues ont été confrontés à deux grandes options possibles en matière de délimitation de leurs objets de recherche ou de leur « domaine » propre : la première option consiste à sélectionner une partie spécifique de la réalité et à s'en réserver l'étude, la seconde suppose plutôt de définir un point de vue et une méthode spécifique pour appréhender la réalité, sans délimiter a priori ce qui, dans cette réalité, est susceptible d'être étudié à partir de ce point de vue et de cette méthode. Ces deux options ont des conséquences dans les rapports entretenus avec les sciences connexes : en cherchant les objets dans le monde qui ne sont pas étudiés par d'autres disciplines, la première option ne change rien au découpage entre les domaines scientifiques établis, c'est-à-dire ne touche pas, ou très peu, à l'état d'un rapport de force historique entre disciplines scientifiques ; la seconde option invite, en revanche, à déplacer certaines frontières et même, parfois, à conquérir des territoires déjà occupés, en refusant de cantonner l'investigation sociologique dans l'étude des objets non étudiés par les sciences connexes préexistantes.



On peut dire que la première option a été plutôt celle du sociologue allemand Georg Simmel, et la seconde, celle du sociologue français Émile Durkheim. Dans un article très important publié en 1900 dans la *Rivista italiana di sociologia*¹, Durkheim écrivait à propos de son concurrent :

Simmel a fait un effort, remarquable par son excès, pour tracer les limites du domaine de la sociologie. Il part de l'idée que s'il existe une sociologie, elle doit constituer *un système d'investigations à part, parfaitement distinct de celui des sciences existant depuis longtemps* sous le nom d'économie politique, d'histoire de la civilisation, de statistique, de démographie, etc. En tant qu'elle doit se distinguer des autres sciences, *elle doit avoir un autre domaine*. La différence consiste en ce que les autres sciences spéciales étudient ce qui se passe dans la société, mais non la société elle-même. Les phénomènes religieux, moraux, juridiques, dont elles s'occupent, se produisent à l'intérieur de groupes déterminés, mais les groupes au milieu desquels ils se déroulent doivent faire l'objet d'une autre recherche, indépendante des précédentes et qui constitue justement le domaine de la sociologie. Les hommes qui vivent en société parviennent à réaliser avec l'aide de la société une grande variété de fins, les unes religieuses, les autres économiques ou esthétiques, et les sciences spéciales ont justement pour objet d'étude les processus particuliers en vertu desquels ces fins sont atteintes. *Mais de tels processus ne sont pas sociaux en eux-mêmes* ou, tout au moins, n'ont qu'indirectement ce caractère et ils ne l'ont qu'en tant qu'ils se développent dans un milieu collectif. *Les sciences qui traitent de ces processus ne sont donc pas véritablement sociologiques.* (Durkheim, 1900/1975, pp. 14-15, souligné par moi)

On sait que, pour Simmel, la différence entre le « contenu » des activités (réservé à ces sciences spéciales ou particulières) et le « contenant » ou la « forme » (étudié spécifiquement par la sociologie) était fondamentale. Il plaçait le sociologue (encore très largement « philosophe social » dans sa conception comme dans sa pratique) en position d'abstracteur par rapport aux spécialistes des sciences spéciales sans remettre en question le découpage des domaines : pour reprendre l'une de ses analogies, on peut dire alors que la sociologie est aux sciences spéciales (des religions, du droit, de l'économie, de la morale, de l'art, de l'éducation, etc.) ce que les formes pures et abstraites de la géométrie sont aux « choses matérielles ».

De son côté, Émile Durkheim s'est davantage efforcé de montrer en quoi la sociologie, en tant que *point de vue scientifique spécifique* sur le monde (*type de raisonnement scientifique* et *méthode* spécifiques), est vouée à changer le sens même des études particulières portant sur telle ou telle partie ou dimension du monde social. Il souligne deux grands points : 1) la sociologie permet de mettre en évidence le fait que ces différentes disciplines ont en commun d'étudier les formes et les produits de l'activité collective, jouant ainsi un rôle de révélateur par rapport à tous ceux qui étudiaient – séparément et en spécialistes – des *faits sociaux* sans le

1. « La sociologia e il suo dominio scientifico », que l'on trouve traduit dans le recueil de textes intitulé *Textes. 1. Éléments d'une théorie sociale* (Durkheim, 1900/1975).



savoir et 2) ces différents domaines de pratique ou ces différentes dimensions de la pratique entretiennent des relations d'interdépendance dans la réalité et l'on gagne donc scientifiquement à établir les liens existants entre des phénomènes jusque-là étudiés séparément, comme des réalités parfaitement indépendantes les unes des autres.

On pourrait résumer l'état actuel des choses en disant que la sociologie a indéniablement progressé dans le sens souhaité par Durkheim en étendant considérablement le domaine du « sociologisable ». En effet, loin de se réduire à l'étude d'objets « évidents » pour elle (mouvements collectifs, groupes, classes, institutions, etc.), la sociologie n'hésite plus à étudier, diversement, les singularités individuelles, les maladies mentales, les troubles du comportement, les rêves, les émotions, le rire, les objets techniques, et ainsi de suite. Malgré ses hésitations stratégiques (la sociologie avait intérêt à ne pas trop froisser une science déjà installée comme la psychologie), Durkheim n'invitait-il pas à remettre en question les frontières établies lorsqu'il écrivait, en 1908, que « toute la sociologie est une psychologie, mais une psychologie *sui generis* » et que « cette psychologie est destinée [...] à renouveler bien des problèmes que se pose présentement la psychologie purement individuelle et même, par contrecoup, la théorie de la connaissance » (Durkheim, 1908/1975, p. 61) ? Néanmoins, la sociologie continue aujourd'hui à se heurter au problème du rapport aux autres disciplines connexes anciennes (histoire, géographie, ethnologie, économie, linguistique, démographie, psychologie, etc.) ou nouvelles (telles que la didactique, avec qui elle est en contact *via* un certain nombre de recherches sociologiques sur l'école) et doit, de plus, affronter le problème de l'hyperspécialisation des chercheurs qui conduit à l'émiettement interne des objets de la recherche sociologique.

6. La sociologie de l'éducation et l'oubli des savoirs

Si la sociologie dans son ensemble n'a pas totalement ignoré la question des savoirs – depuis les réflexions durkheimiennes sur la théorie de la connaissance (Durkheim, 1912/1985) jusqu'aux travaux les plus récents de la sociologie des sciences –, la sociologie de l'éducation, qui s'est beaucoup intéressée aux problèmes de l'inégalité sociale devant l'école, ne s'est paradoxalement guère préoccupée de la question des savoirs, de leurs transmissions (explicites ou implicites) et de leurs appropriations par des publics socialement différenciés. Déportant le plus souvent le regard vers les familles et leur volume inégal de capital culturel, la sociologie de l'éducation a consacré bien plus d'énergie à interpréter l'inégale probabilité de réussite dans le système scolaire qu'à décrire et analyser les processus concrets de production des échecs scolaires, ce qui aurait supposé de s'intéresser aux cadres scolaires de la socialisation, aux conditions institutionnelles de « transmission » des savoirs scolaires et à la nature des savoirs enseignés.

Certes, la « Nouvelle sociologie de l'éducation » britannique a impulsé, dans les années 1980, des travaux sur la question des savoirs : sur la manière dont l'école sélectionne, parmi l'ensemble des savoirs existants dans le monde social, ce qu'il est légitime d'enseigner et sur la manière dont elle met en forme ces savoirs afin de pouvoir les enseigner à des enfants ou à des adolescents, ou encore sur la hiérarchisation des différents savoirs enseignés au sein de l'institution scolaire. Mais cette sociologie



dite « du curriculum », dont la production est restée très largement théorique ou programmatique², a rarement articulé cette question avec celle de la « transmission » effective des savoirs en situation scolaire ou avec celle de l'appropriation, heureuse ou malheureuse, de ces savoirs par des élèves aux propriétés sociales et culturelles différenciées.

C'est précisément ce que je me suis efforcé de faire dans l'ouvrage *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire* tiré d'une thèse de doctorat en sociologie qui se situait au croisement des travaux traitant des rapports entre pratiques langagières, classes sociales et inégalités scolaires (et notamment ceux de Basil Bernstein et William Labov), des théories sociologiques plus générales sur l'école (Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, Christian Baudelot et Roger Establet, Guy Vincent, etc.) et des recherches anthropologiques et historiques sur les cultures de l'écrit (Jack Goody, Eric A. Havelock, etc.). Étant donné l'état des intérêts de connaissance en sociologie au début des années 1990, c'est sans grande surprise que cet ouvrage a reçu bien davantage d'échos du côté des historiens, des ethnologues, des didacticiens et des chercheurs en sciences de l'éducation que du côté des sociologues.

En France, c'est le sociologue Michel Verret qui avait parlé en 1974 de « transposition didactique » en désignant par là la nécessaire transformation des objets de savoir dès lors qu'ils sont enseignés (Verret, 1974, pp. 140-144). Mais cette notion-programme ne sera développée que quelques années plus tard par un didacticien des mathématiques, Yves Chevallard (1985), et restera lettre morte du côté des sociologues. Concentrant leurs efforts de connaissance en vue d'interpréter des probabilités inégales de réussite scolaire selon le milieu social, ces derniers se satisfaisaient alors d'une image assez vague du contenu de l'enseignement³, de la manière dont les savoirs s'enseignaient⁴ et de la façon dont les élèves pouvaient faire face aux savoirs et aux formes scolaires de relations d'apprentissage. Puisque l'institution scolaire était saisie dans ses *fonctions sociales cachées* de reproduction, la *fonction sociale officielle* de « transmission des savoirs » ne pouvait qu'apparaître suspecte aux yeux critiques des sociologues de cette époque. Ce sont ainsi plutôt la didactique et l'histoire des disciplines en France, la sociolinguistique et l'ethnographie de la communication en milieu scolaire aux États-Unis et en Grande-Bretagne, qui se sont emparées des questions ayant trait à la nature et la forme des savoirs et des relations d'apprentissage à l'école, aux outils ou aux dispositifs pédagogiques (manuels, tableaux, bureaux, dispositions spatiales...), à la construction des programmes scolaires, aux situations pédagogiques et aux brouillages de transmission des connaissances qu'elles engendrent en tant que telles, etc. Et ce n'est pas la montée des analyses sociologiques compréhensives ou phénoménologiques en matière d'expériences scolaires (Dubet & Martuccelli, 1996), qui désertent presque totalement le terrain des savoirs, de l'enseignement et des difficultés d'apprentissage, qui aura modifié l'état des choses ainsi décrit.

2. Comme le soulignait J.-C. Forquin (1990) dans un texte intitulé : « La "nouvelle sociologie de l'éducation" en Grande-Bretagne. Orientations, apports théoriques, évolution (1970-1980) » (p. 112).
3. Ou en faisait une lecture « idéologique » en étant persuadé que le contenu idéologique des manuels scolaires contribuait à l'éviction scolaire des élèves de milieux prolétaires (Baudelot & Establet, 1971).
4. La théorie du système d'enseignement proposée par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron dans *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement* (1970) parle du « travail pédagogique » (primaire et secondaire) ou du « travail d'inculcation » de manière toute théorique.



Plus généralement, les sociologues ont eu trop tendance à délaissé les contenus des activités sociales et à négliger la spécificité des savoirs ou des structures symboliques qui sont au cœur de toute activité sociale. Ainsi, les sociologues peuvent-ils décrire et analyser les univers littéraire, pictural, musical, scolaire, philosophique, mathématique, politique, juridique, religieux ou journalistique, en laissant à d'autres – selon les cas, des théoriciens ou des historiens de la littérature ou de l'art, des musicologues, des didacticiens, des épistémologues, des sémiologues, des analystes de discours, etc. – le soin de dire ce qu'est la littérature, la peinture, la musique, l'école (ou le pédagogique), la philosophie, les mathématiques, la politique, le droit, la religion ou le journalisme.

7. Didactique et sociologie

À la différence de la sociologie, la didactique des disciplines est d'emblée centrée sur la question des savoirs (scolaires) et de leur enseignement (dans le cadre de l'institution scolaire). À l'origine plus modeste dans ses objectifs que la sociologie, plus « appliquée » aussi, elle est définie par une partie de ceux qui l'envisagent en tant que science non normative (plutôt que comme discours évaluateur ou discours prescripteur visant à livrer les recettes de l'enseignement idéal d'un savoir idéal) comme « la science qui étudie, pour un domaine particulier, les phénomènes d'enseignements, les conditions de la transmission de la "culture" propre à une institution et les conditions de l'acquisition de connaissances par un apprenant » (Johsua & Dupin, 1993, p. 2). Attachée à des disciplines spécifiques (mathématiques, physique, français, langue, etc.), elle est autrement plus sensible que la sociologie à la spécificité des savoirs scolaires qu'elle étudie : si le sociologue peut aller très vite en besogne en parlant, par exemple, de la « maîtrise symbolique » (Bourdieu & Passeron, 1970) que sollicitent et contribuent à former les savoirs scolaires (qu'ils soient grammaticaux ou mathématiques), le didacticien aura toujours l'œil rivé sur les écarts entre disciplines et sur les spécificités cognitives de chacune d'entre elles.

Selon qu'elle met l'accent sur les formes de la relation de transmission du savoir, sur les apprenants ou sur le savoir lui-même, et en fonction des traditions scientifiques qu'elle mobilise ou sollicite pour décrire les interactions didactiques et les apprenants (leurs propriétés pertinentes pour comprendre leur mode propre d'action et de raisonnement au sein de la classe), la didactique peut se révéler très proche de l'épistémologie, de la psychologie, de la linguistique ou de la sociologie. En insistant sur le fait que le savoir n'a de sens que dans son articulation avec un contexte institutionnel (scolaire) de mise en forme et de transmission d'une part, avec des apprenants (dont les dispositions, catégories de perception et de représentation, compétences et appétences familialement constituées sont extrêmement variables selon le milieu social d'appartenance, le sexe, etc.) d'autre part, la définition citée ci-dessus contribue clairement à tirer la didactique du côté des sciences sociales et ne peut qu'inviter au dialogue (au moins) avec la sociologie (Sensevy, 1998 ; Johsua & Lahire, 1999), l'anthropologie et l'histoire.

Mais de même que la sociologie a su progressivement étendre son champ d'investigation en « sociologisant l'insociologisable », sans perdre pour autant sa spécificité, la didactique gagnerait à ouvrir la focale de son objectif pour ne pas se



laisser enfermer dans les cadres, rassurants mais trop étroits, de l'institution scolaire. Enfant de l'école et de ses réformes, la didactique s'est laissé imposer un cadre ou un terrain d'étude qu'un état plus avancé de son développement et de son autonomie scientifiques devrait permettre de remettre en question. En se libérant de la tutelle scolaire et de la demande pédagogique – comme la sociologie qui, lorsqu'elle est animée de grandes ambitions scientifiques, travaille sans cesse à prendre ses distances avec les demandes sociales ou les services politiques, idéologiques ou institutionnels qu'on lui demande en permanence de rendre –, elle pourrait travailler autant sur des cadres familiaux, professionnels, culturels, sportifs, religieux, para-scolaires, etc., que sur des cadres scolaires de « transmission explicite » ou, plus souvent, de « constitution implicite » des savoirs et savoir-faire, des plus formels aux plus informels.

L'intérêt d'un tel élargissement du projet didactique serait, à mon sens, multiple. Tout d'abord, en sortant du contexte scolaire, la didactique prendrait conscience de l'inconscient scolaire qui la hante et qui limite le champ de ce qu'elle s'autorise à penser. Les concepts didactiques sont des concepts historiques (au sens où ils sont indexés sur des configurations historiques relativement singulières) (Passeron, 1991) élaborés essentiellement à partir d'une situation de type scolaire qui, si elle a varié historiquement, se distingue aussi nettement d'autres types de situation sociale d'apprentissage beaucoup plus informels. S'autoriser à quitter le terrain scolaire serait une manière de mieux comprendre, par comparaison, les spécificités de l'institution scolaire (Lahire, 1993 et 1999). La forme scolaire d'apprentissage se distingue notamment de l'apprentissage par et dans la pratique sans aucun recours à l'écrit en tant que moyen d'objectivation des savoirs (ce que, depuis Platon, on appelle la *mimesis*), mais aussi de l'apprentissage d'une culture de l'écrit non systématisé, non formalisé, non durable, comme c'est le cas chez les Vaïs du Liberia étudiés par Sylvia Scribner et Michael Cole (1981).

Le second intérêt d'une telle ouverture c'est qu'elle permettrait aussi aux chercheurs de tirer toutes les conséquences théoriques et méthodologiques du fait que les enfants ou les adolescents arrivent à l'école déjà dotés de savoirs ou de savoir-faire de tous ordres et avec l'expérience préalable de formes de relation d'apprentissage plus ou moins éloignées de la forme scolaire, qui constituent autant de ressources ou d'obstacles à l'appropriation des savoirs en situation scolaire (savoirs et savoir-faire qu'ils continuent évidemment à construire parallèlement à leur expérience d'apprentissage scolaire durant de nombreuses années). Si le savoir a une structuration propre et si la situation institutionnelle d'enseignement possède des caractéristiques bien spécifiques, les apprenants sont aussi porteurs de logiques mentales et comportementales qui sont plus ou moins étrangères aux logiques proprement scolaires. Pour détourner une formule empruntée à Pierre Bourdieu, on pourrait dire que la vérité de l'interaction didactique n'est jamais tout entière contenue dans l'interaction telle qu'elle se livre à l'observation et que, par conséquent, les difficultés, malentendus, dialogues de sourds, incompréhensions, etc., ne sont pas inscrits dans la logique de la situation didactique. Cela oblige le didacticien à se défaire du modèle de l'« Élève » en tant qu'être générique, universel et abstrait.



En sortant de la salle de classe pour aller dans la famille (ce qui implique tout un changement en matière de culture méthodologique), on prend de même plus clairement conscience du fait qu'une partie des difficultés dans le rapport à l'institution scolaire n'a pas forcément comme origine le rapport au savoir mais, par exemple, le rapport socialement construit aux institutions légitimes ou le rapport à l'autorité, incorporé dans le cadre de socialisation familiale et assez peu compatible avec les formes scolaires d'exercice du pouvoir (Lahire, 1995). C'est ce que rappelait Samuel Johsua lorsqu'il disait de façon humoristique : « J'utilise une autre image lorsque j'enseigne à mes étudiants : "Postulant que ce qu'on dit en didactique marche dans 85% des cas, il reste 15% d'élèves qui ne veulent même pas s'asseoir sur la chaise." Là, la didactique n'a, d'emblée, rien à dire » (Johsua & Lahire, 1999).

Mais, au fond, en prenant en compte le plus systématiquement possible les multiples savoirs ordinaires ou savants et les divers apprentissages, des plus simples aux plus complexes, nécessaires à la vie sociale, un programme de didactique ainsi élargi (élargissement qui ne se ferait pas sans une transformation des concepts en vue de les adapter à des cadres non scolaires de socialisation et sans un changement assez décisif des outils méthodologiques mis en œuvre) rendrait un service très important à la connaissance du monde social en contribuant à donner une représentation moins désincarnée de celui-ci.



RÉFÉRENCES

- Baudelot, C. & Establet, R. (1971). *L'École capitaliste en France*. Paris : Maspéro.
- Bernard, R. (1984). Quelques remarques sur le procès de socialisation et la socialisation scolaire, *Les Dossiers de l'éducation*, 5, 17-22, Toulouse.
- Bernard, R. (1986). Les petites écoles d'Ancien Régime, lectures et hypothèses, *Cahiers de recherche*, 6, 9-58, GRPS, Université Lumière Lyon 2.
- Bourdieu, P. (1967). Postface. In E. Panofsky, *Architecture gothique et pensée scolastique*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. (2004). *Esquisse pour une auto-analyse*. Paris : Raisons d'agir.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit.
- Chevallard, Y. (1985). *La Transposition didactique*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.
- Durkheim, É. (1900/1975). La sociologie et son domaine scientifique, *Textes. 1. Éléments d'une théorie sociale* (pp. 13-36). Paris : Minuit, Sens commun.
- Durkheim, É. (1908/1975). Généralité sur la théorie sociale, *Textes. 1. Éléments d'une théorie sociale* (pp. 37-72). Paris : Minuit, Sens commun.
- Durkheim, É. (1912/1985). *Les Formes élémentaires de la vie religieuse*. Paris : Quadrige-PUF.
- Elias, N. (1991). *La Société des individus*. Paris : Fayard.
- Elias, N. (2010). *Au-delà de Freud. Les rapports entre sociologie et psychologie*. Paris : La Découverte, Laboratoire des sciences sociales.
- Forquin, J.-C. (1990). La « nouvelle sociologie de l'éducation » en Grande-Bretagne. Orientations, apports théoriques, évolution (1970-1980), *Sociologie de l'éducation. Dix ans de recherches*. Paris : INRP-L'Harmattan.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris : Gallimard.
- Fritsch, P. (1977). L'éducation permanente ou l'empire pédagogique, *Cahiers de recherche*, 1, 100-142, GRPS, Université Lumière Lyon 2.
- Johnsua, S. & Dupin, J.-J. (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris : PUF.
- Johnsua, S. & Lahire, B. (1999). Pour une didactique sociologique. Entretien avec Samuel Johnsua, *Éducation et sociétés. Revue internationale de sociologie de l'éducation*, 2 (4), 29-56.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : PUL.



- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Gallimard/Seuil, Collection Hautes Études.
- Lahire, B. (1999). La variation des formes d'apprentissage : de l'« influence » à l'« autonomie », *Pratiques psychologiques. Revue européenne des praticiens en psychologie*, 1, 25-31, PUF.
- Lahire, B. (2009). De l'indissociabilité du langagier et du social, *Sociolinguistic Studies*, Special issue « Analysing language to understand social phenomenon », 3 (2), 149-175. London, U.K. : Equinox Publishing.
- Lahire, B. (2011). Les cadres sociaux de la cognition : socialisation, schèmes cognitifs et langage ». In Fabrice Clément et Laurence Kaufmann (Eds.), *La Sociologie cognitive* (pp. 137-159). Paris : Maison des Sciences de l'Homme, Cogniprisme.
- Passeron, J.-C. (1991). *Le Raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*. Paris : Nathan.
- Scribner, S. & Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge, Massachusetts and London : Harvard University Press.
- Sensevy, G. (1998). *Institutions didactiques. Étude et autonomie à l'école élémentaire*. Paris : PUF.
- Thin, D. (1998). *Quartier populaires. L'école et les familles*. Lyon : PUL.
- Verret, M. (1974). La transposition didactique, *Le Temps des études*, thèse présentée devant l'Université de Paris V le 29 mai 1974, 2 tomes. Lille : Université Lille III.
- Vincent, G. (1980). *L'École primaire française*. Lyon : PUL.



PARTIE 1 : LA FABRICATION DES CURRICULA : TRANSPOSITION DIDACTIQUE OU RECONTEXTUALISATION ?

Philippe Losego

Le concept de « transposition didactique » a le grand mérite d'avoir permis la professionnalisation des didactiques en les protégeant vis-à-vis des disciplines mères (notamment des mathématiques). Au fond, ce concept indique qu'il existe un savoir académique (scientifique, savant, etc.) que la didactique ne touche pas et traite comme un donné (en particulier pour permettre un clair partage de territoire avec la discipline mère). Cela lui laisse un champ libre, le champ didactique ou champ des transformations subies par les savoirs pour les rendre enseignables.

Mais, ici comme ailleurs, la sociologie apporte du doute : ce concept n'est-il pas trop simple ? Les contributions présentées dans cette partie remettent en cause l'idée que les curricula sont le produit de sélections et de reformulations effectuées selon une logique purement didactique. Elles font apparaître deux niveaux de construction des curricula ou des programmes scolaires : une construction proprement politique et une construction sociale.

Élisabeth Chatel dans le cas de l'économie, **Joël Lebeaume** dans le cas des technologies ainsi que **Thomas Dumet et Véronique Leclercq** dans le cas de la formation linguistique des primo-migrants se situent au niveau politique. Ces auteurs montrent que les programmes de formation, avant d'être projets d'enseignement, sont des projets de fabrication de classes sociales (produire une classe moyenne pragmatique dans les années 1860, une bourgeoisie cultivée en science mais humaniste en 1902, des techniciens dans les années 1960, etc.) ou de construction de destins sociaux (des projets genrés pour les garçons et les filles ou des philosophies d'insertion sociale pour les primo-migrants).

Ce n'est qu'ensuite, une fois ces projets formulés, que l'on passe à un travail d'écriture des programmes. Le texte de Coralie Murati, dans le cas des programmes de sciences économiques et sociales, montre que ces programmes ne résultent pas d'un consensus mais de conflits et d'arbitrages entre divers groupes professionnels, dépendant des équilibres de forces du moment. De ce fait leurs évolutions s'expliquent mieux par les modifications des compositions des commissions de programmes que par les progrès des connaissances, académiques ou didactiques.

Anne Monnier et Laura Weiss dans leurs deux contributions décrivent un cas où les débats n'ont pas lieu au sein d'un appareil d'Etat mais à l'intérieur d'une école : l'ECG de Genève, dans laquelle les enseignants agissent directement sur les curricula officiels, même si, bien sûr, ils ne le font pas sans contraintes. Elles montrent là aussi que les équilibres entre disciplines sont le reflet d'un équilibre entre les corporations. Finalement, elles donnent à penser que la stabilité des savoirs est souvent moins un fait conceptuel qu'un fait professionnel.

Enfin, **Sylviane Tinembart** s'est préoccupée du rôle des acteurs politiques et des experts dans le long processus (1823-1870) de création d'un manuel officiel de lecture pour le canton de Vaud. Elle montre l'extraordinaire difficulté d'un exercice mettant



en opposition des enseignants qui désirent des manuels prescriptifs et uniques et des autorités qui craignent la rigidification des méthodes.

En définitive, la perspective sociologique (même empruntée par des didacticiens) tend à problématiser, à dessiner des parcours heurtés ou chaotiques là où la tradition didactique conçoit un développement presque linéaire du savoir savant au savoir enseignable. C'est pourquoi nombre de sociologues tendent à substituer à la notion de transposition didactique le concept bernsteinien de « recontextualisation », qui peut être considéré comme un peu flou mais a justement le mérite de ne pas faire d'hypothèse a priori sur la logique de transformation des savoirs. En définitive, l'essentiel est constitué des contradictions entre ce que les différents acteurs *pensent que les élèves doivent apprendre*, plus que de ce qu'il est réaliste de leur faire apprendre ou de comment ils peuvent l'apprendre.

La diversification des contenus enseignés dans le secondaire français aux ^{xix}^e et ^{xx}^e siècles. Le cas de l'introduction d'un enseignement de l'économie..... p 62
Elisabeth Chatel

Perspectives curriculaires de l'éducation technologique : propositions pour l'étude des rapports entre didactique et sociologie..... p 75
Joël Lebeaume

Pour une lecture sociologique des contenus d'enseignement et des programmes. Le cas de la formation d'adultes peu scolarisés et peu qualifiés..... p 86
Thomas Dumet & Véronique Leclercq

Le processus politique de rédaction des programmes scolaires et leurs enjeux en France. L'exemple des sciences économiques et sociales..... p 99
Coralie Murati

Le rôle des différents acteurs dans le processus de création de l'École de culture générale à Genève en 1972. L'évolution dans le choix des disciplines en lien avec le concept de culture générale..... p 112
Anne Monnier & Laura Weiss

L'évolution des curriculums de mathématiques, sciences et philosophie dans une institution scolaire en tension entre culture générale et formation Préprofessionnelle..... p 129
Laura Weiss & Anne Monnier

Le processus d'officialisation des manuels scolaires. Le cas des manuels de lecture dans le canton de Vaud au ^{xix}^e siècle..... p 144
Sylviane Tinembart



LA DIVERSIFICATION DES CONTENUS ENSEIGNÉS DANS LE SECONDAIRE FRANÇAIS AUX XIX^e ET XX^e SIÈCLES

LE CAS DE L'INTRODUCTION D'UN ENSEIGNEMENT DE L'ÉCONOMIE

Élisabeth Chatel
IDHE, ENS Cachan
elisabeth.chatel@gmail.com

Résumé

L'introduction de l'économie dans l'enseignement secondaire français montre une double logique d'évolution du curriculum à long terme : un mouvement d'introduction de nouvelles matières tenant à la politique d'élargissement des finalités éducatives et des publics scolarisés et une évolution dans la durée des contours précis de ces matières, dépendante de conflits, tensions, compromis entre groupes sociaux.

Mots-clés

Curriculum – économie – enseignement secondaire – disciplines scolaires

Comment évoluent les curricula à long terme ? Cette interrogation prend pour exemple l'enseignement de l'économie dans les lycées français. L'introduction de cette matière dans le cursus du second degré connaît deux épisodes, séparés d'un siècle environ. La première introduction d'un cours d'économie politique au lycée a lieu au milieu du XIX^e siècle. Elle accompagne le projet politique de diversifier l'enseignement secondaire tant en termes de contenus que de publics. L'économie politique est alors introduite conjointement avec le droit usuel et la comptabilité. Ces enseignements sont présents entre 1867 et 1891 dans la filière dite « spéciale ». Cependant ils disparaissent du cursus lycéen à la fin du siècle tout en restant plus ou moins présents dans l'enseignement primaire supérieur à vocation commerciale. Presque un siècle plus tard, dans les années 1950 puis 1960, c'est à nouveau au nom de la modernisation des contenus et de l'élargissement des publics scolarisés que les pouvoirs publics entreprennent à la fois la création de nouvelles filières et la réintroduction des matières économiques et sociales dans l'enseignement secondaire. Une première tentative a lieu dans les années 1950 avec la création de la section « technique économique » (ou B'). Elle s'institutionnalise durablement à la fin des années 1960 d'une part comme enseignement général dans la voie B avec un enseignement de sciences économiques et sociales, d'autre part comme enseignement des sciences et techniques économiques dans la voie technique G. Ces deux filières de baccalauréat ont été mises en place en même temps entre 1966 et 1968 à l'occasion de la réforme Fouchet.



Notre interrogation sur la logique curriculaire est ici précisément circonscrite au niveau du secondaire supérieur, qui concerne l'éducation scolaire des 15-18 ans. Elle exclut de son périmètre ce qui se passe entre la fin du ^{xix}^e et le début du ^{xx}^e dans le primaire supérieur. De plus, cette interrogation ne porte que sur les contenus tels qu'ils sont prescrits dans les textes officiels et non sur la réalité effective des enseignements.

Nous allons d'abord examiner les circonstances, les modalités, les débats et les contenus des programmes d'économie dans ces deux périodes : 1865-1891, d'une part, puis 1950-1980 de l'autre. Cette narration fait naître une question : pourquoi l'économie et le droit, qui se révèlent susceptibles de scolarisation dès leur première introduction en 1865, ont-ils été évacués du curriculum secondaire à la fin du ^{xix}^e ? La deuxième partie est une recherche de réponses à cette question, pour mieux comprendre, au travers de ce cas, les évolutions curriculaires.

1. Les changements curriculaires au service des changements de structure du second degré

L'introduction de l'enseignement d'économie dans le curriculum secondaire s'est produite lorsque les pouvoirs publics ont souhaité élargir l'accès à l'enseignement secondaire et, en même temps, procéder à une « modernisation » de ses contenus. Dans les deux cas quelques matières scolaires ont servi d'instrument de diversification du secondaire en étant introduites dans de nouvelles filières de scolarisation qui, en même temps, les abritent.

Autrement dit, les politiques éducatives abordent la question de ce qu'il convient de transmettre scolairement dans les termes d'une différenciation de filières de scolarisation. Les nouvelles matières créées profilent les nouvelles filières. Celles-ci se dessinent au regard des finalités de ces formations, c'est-à-dire au regard des futures occupations envisagées pour les élèves formés, les filières sont pensées en lien avec les positions futures dans la division sociale du travail. La question se pose alors de concilier l'accès à la culture « désintéressée » propre à l'enseignement « secondaire » avec les nouvelles finalités professionnelles.

1.1 L'économie politique dans l'enseignement spécial entre 1865 et 1893

À la suite de diverses initiatives plus ou moins officielles de « cours spéciaux » (Marchand, 2011) depuis les années 1830, Victor Duruy propose en 1863 d'officialiser et de structurer un enseignement secondaire répondant aux besoins du commerce et de l'industrie. Il s'agit alors seulement d'y scolariser les fils de négociants, d'industriels ou de gros propriétaires terriens, destinés à succéder à leurs pères. Les autorités politiques considèrent qu'ils ne sont pas suffisamment ou pas assez longuement éduqués. Les humanités classiques semblent inadaptées à cette éducation. Il est donc imaginé, à côté de l'enseignement classique destiné aux carrières dites « libérales », un autre enseignement secondaire pour les carrières de l'industrie, du commerce et de l'agriculture, dans les mêmes établissements. Cet enseignement n'est cependant pas spécialisé. Il se veut une préparation à toutes les professions. Ses programmes comportent de nouvelles matières. La plupart peuvent être qualifiées de scientifiques (arithmétique, géométrie, tenue de livre, physique,



mécanique, chimie, histoire naturelle), mais il y a également des matières du champ économique et social : morale privée et publique, législation usuelle, économie politique. On veut délibérément placer cette filière dans le secondaire plutôt que dans le primaire supérieur : « dénomination regrettable qui éloigne toutes les familles »... « Ces écoles [...] devraient [...] attirer les enfants sortis des familles vouées à l'industrie et destinées à poursuivre la carrière ouverte par leurs pères, et en même temps ceux des enfants appartenant aux familles de professions qu'on nomme libérales, que celles-ci dirigeraient vers les occupations commerciales », Rapport Rouland à l'Empereur, Arrêté du 14 juin 1862 (Charmasson, 1987, p. 170). Il s'agit de développer un enseignement préparant « au maniement de la matière » (termes du rapport Rouland de 1862), on prend modèle sur des expériences allemandes, anglaises, suisses, d'écoles « réelles ».

Cet enseignement « spécial », recréé par une loi du 21 juin 1865, va connaître un vrai développement de ses effectifs. Il commence par un enseignement de trois ans après la classe de 4^e puis il sera prolongé à quatre puis cinq ans. Il concerne donc la tranche d'âge des jeunes gens de 15 à 18 ans. Duruy insiste pour en faire « une éducation de l'esprit ». Ainsi est prévu un enseignement de « morale privée et publique », comme, dit-il, il y a un enseignement de « philosophie » à l'issue des études classiques. Néanmoins l'enseignement sera dirigé dans un esprit d'application et non de pure spéculation. C'est ce qui le rend « spécial ».

Dès 1866 une agrégation est créée pour former les maîtres de l'enseignement spécial. Les jurys, tout comme les candidats, ont du mal à comprendre ce qui est attendu d'eux : assurer la transition entre théorie et pratique, enseigner des sciences appliquées, opérer des mises en œuvre concrètes des connaissances (Chervel, 1993). Mais cette agrégation attire les candidats et recrute.

Dans les programmes de 1881, le cours d'une heure hebdomadaire de « législation » commence en 4^e année. En 5^e année, ce cours s'intitule « législation commerciale et industrielle ; économie politique, législation commerciale ». Il y a également une heure de comptabilité. Cependant la part des sciences de la société est faible au regard de quatre heures de mathématiques et cinq heures de sciences dans les mêmes années. Un baccalauréat est créé pour l'enseignement spécial, non sans débat. Il y aura 275 bacheliers de l'enseignement spécial en 1884 ; 366 en 1885.

Cette expérience ne va pas durer. À partir de 1886, divers rapports proposent de rapprocher cette filière spéciale de la filière classique sous l'appellation « enseignement moderne ». En 1891, les sections de l'enseignement spécial deviennent les sections modernes des lycées. Les programmes d'économie politique et de droit, d'abord maintenus avec des horaires doublés, disparaissent de l'enseignement secondaire spécial-modernisé entre 1891 et 1893. L'agrégation de l'enseignement spécial est supprimée en 1894. La nouvelle voie moderne est confirmée dans la réforme de 1902.

À lire les travaux des historiens relatifs au grand débat sur le contenu curriculaire des lycées de la fin du XIX^e, autour de la commission Ribot et la réforme de 1902 (Belhoste, Gispert & Hulin, 1996 ; Luc, 2003 ; Savoie, 2012), c'est la question des enseignements scientifiques et de la place du latin dans les diverses filières qui a été centrale, pas celle de l'enseignement des matières de sciences sociales tels le droit, la comptabilité, l'économie politique.



1.2 L'économie dans l'enseignement secondaire au xx^e siècle

La deuxième introduction de l'économie dans l'enseignement secondaire s'opère en deux temps. Une première tentative d'un baccalauréat économique à mi-chemin de l'enseignement technique et de l'enseignement général instaurée en 1952 sera poursuivie par la création d'enseignements économiques et sociaux dans deux filières bien distinctes, à la fin des années 1960.

1.2.1 Le baccalauréat économique de 1952

En 1948, des discussions débutent au sein du ministère de l'Éducation nationale, et des réunions de divers conseils examinent un projet d'introduction d'un baccalauréat économique dans le secondaire français. Il s'agit, comme en 1865, d'ouvrir le second degré à de nouveaux publics. Dans l'exposé des motifs de ce projet soumis au conseil supérieur de l'enseignement technique (instance paritaire consultative) de mai 1949, il est dit « offrir aux élèves des sections commerciales des collèges techniques et des sections techniques des lycées et collèges l'occasion d'accéder à l'enseignement supérieur ». Il s'agit donc d'un enseignement du secondaire supérieur débouchant sur un baccalauréat afin de permettre à de nouveaux publics d'accéder aux études supérieures. Ce baccalauréat est prévu sur le modèle de la filière « technique industrielle » de 1946. Le directeur des lycées présente ce projet comme appartenant à l'enseignement dit « technique théorique ». Les disciplines économiques sont introduites comme « instrument de culture ».

Le projet aboutit en 1952 à la création d'un nouveau baccalauréat dit « économique » intitulé B' en première et T' (technique économique) en terminale. Cette série contient de nouvelles matières telles « l'initiation économique et juridique », « l'étude de produits marchands » ; les programmes des matières existantes sont reformulés. Ainsi des statistiques sont ajoutées au programme de mathématiques, des développements en économie rurale, industrielle, maritime et des transports à celui d'histoire et géographie. Quelques notions de comptabilité sont incluses dans l'initiation économique. Ces enseignements sont pensés dans une optique de culture générale. C. Brunold, alors directeur du second degré, dit par exemple en 1955 que la section T'- technique économique est mal nommée, qu'elle devrait s'appeler « sciences humaines » car il s'agit de « culture générale tournée vers les questions humaines ». Les effectifs de cette section, implantée dans des établissements techniques, resteront assez faibles durant ces années 1950. La filière reste « expérimentale ».

1.2.2 Les filières G « sciences et techniques économiques » et B « sciences économiques et sociales » créées en 1965

Lors de la réforme Fouchet de 1965 sont créées deux nouvelles filières de scolarisation de lycée : la G et la B. Le baccalauréat de techniciens G (sciences et techniques économiques) comporte trois options tout comme dans les anciens Brevets d'études commerciales (BEC) et Brevet supérieur (BSEC) que ces baccalauréats remplacent. Cependant les appellations sont modifiées : « secrétariat » devient « techniques administratives » (G1), « comptabilité » devient « techniques quantitatives de gestion » (G2) et « commerce » devient « techniques commerciales » (G3). Chacun de ces



nouveaux intitulés est également le titre de la matière principale de la filière. Néanmoins les contenus restent assez proches des programmes des sections commerciales de 1963. Cela laisse penser que ces baccalauréats G sont dans la ligne technique du BSEC, plus que dans l'orientation généraliste du baccalauréat B'. Les programmes de ces bacs G sont déterminés par des profils d'emplois. La filière générale B, quant à elle, est dite « générale » bien qu'initialement elle ait été, comme la B', instaurée dans les établissements techniques. Cependant le territoire particulier de cette voie de formation sera un objet de tension et même de conflits avec l'autre filière d'enseignement économique technique, notamment dans les années 1980. Il est vrai que d'une certaine façon la B prend la suite de la B' en tant que filière d'enseignement général comprenant de l'économie. Cependant l'économie qui y est enseignée n'est pas dans la droite ligne de celle qui était prévue dans la B' et, surtout, il est créé un nouveau corps enseignant (Simula, Fenet-Chalaye & Caron, 1993). Cette captation de la matière centrale de la filière par les sciences sociales au détriment des corps enseignants du technique n'a pas été sans créer quelque remous (Chatel, 2013).

Cette filière d'enseignement, spécifiée principalement par l'introduction des sciences économiques et sociales, engendre une ouverture culturelle dans les séries générales des lycées. Le premier ministre G. Pompidou parlera des « cinq formes de cultures » en présentant le projet à l'assemblée nationale en 1965. A. Prost (1986) y voit « l'apparition timide des "humanités modernes" ». La grande différence avec les contenus des programmes précédents consiste en l'introduction explicite de questions sociales dans une perspective pluridisciplinaire : économie, histoire sociale et économique, démographie, éléments de droit, un peu de sociologie constituent les références de ce nouvel enseignement (Chatel, 1993).

La première dénomination de cette matière est d'abord intitulée, comme dans l'ex-B', « initiation aux faits économiques », puis différemment avec la mention des faits « sociaux » : « initiation aux faits économiques et sociaux ». L'enseignement se veut peu théorique. Les instructions recommandent d'éviter les schémas d'explications trop fermés ou trop rigides, de ne pas enseigner trop précocement des « modèles ». Ce souci pédagogique, présent dans les instructions initiales de 1967 (Circulaire n° IV, 67-446 du 12 octobre 1967, pp. 17-23), se retrouve quasiment mot pour mot dans celles de 1982 (BO spécial n° 4 (29-4-1982) pp. 7-13) et dans celles de 1988 (Supplément au BO n° 22, 9 juin 1988). Le maître mot est « l'observation », que l'on veut « située et conduite » (BO, 1982, p. 7). Il s'agit d'en faire le moyen d'une « étude des réalités économiques et sociales » (Instructions de 1967, p. 17). La finalité donnée à l'origine est donc « ouvrir la culture des lycéens sur un ordre de réalité [...], les mettre en mesure de mieux comprendre la société dans laquelle ils vivent [...] les préparer ainsi à travailler et agir en adultes – producteurs, consommateurs, mais aussi citoyens – plus lucides, plus libres, donc plus conscients de leurs responsabilités » (Instructions de 1988, p. 153). Dans ces textes, Guy Palmade, alors doyen de l'inspection générale des Sciences sociales, réaffirme les finalités de la matière. Les termes sont typiques de l'esprit qui avait présidé aux réformes des années 1950, celui des classes dites « nouvelles » de l'après-guerre comportant l'étude du milieu, l'ouverture sur le monde, la promotion de pédagogies inductives. Ce qui est nouveau dans la filière B n'est donc pas cet esprit venu des réformes pédagogiques de l'après-guerre, mais la qualification des faits à étudier comme inséparablement « économiques et sociaux ».



1.3 Conclusion : institutionnalisation

Les deux séries B et G s'installent durablement dans l'enseignement secondaire. Leurs effectifs croissent énormément dans les années (1970) qui suivent leur création. Elles contribuent à la première massification-démocratisation des seconds cycles des lycées. De plus, les matières nouvelles du champ des sciences économiques, sociales et juridiques introduites dans les curricula vont y perdurer, non sans modifications, tant dans la série B-ES, que dans la technique G-STT-STG, élargie à la gestion.

L'introduction des matières économiques, sociales et juridiques s'est donc opérée comme élément de culture générale, à l'occasion de tentatives d'élargissement du secondaire. L'idée que le secondaire est voué à l'enseignement des humanités reste vivace et les matières de sciences sociales qui sont proposées à l'enseignement le sont dans une optique de culture « générale » tant en B qu'en G, même si le dessin des programmes de ces matières est finalisé au regard des objectifs de formation donnés à chacune de ces filières. En effet, la logique de filières donne à l'enseignement de l'économie, présent dans les deux filières, une orientation spécifique à chacune d'elle. En SES, dans la filière B, l'économie renvoie à des questions politiques et sociales larges. En G, l'économie est séparée en deux matières, économie générale et économie d'entreprise. L'économie générale est conçue au service de la connaissance de l'entreprise et de son activité. Cette matière donne à connaître « l'environnement de l'entreprise, son organisation, sa gestion », le droit est également étudié dans cette perspective.

Le thème de la modernisation des contenus est présent dans les débats autour de ces créations de filières, mais il est peu élaboré. Les changements curriculaire semblent servir les changements de structures.

2. Troubles sur l'enseignement de l'économie politique dans le secondaire : quelles logiques à ces évolutions curriculaire ?

Les éléments rassemblés dans cette première partie tendent à lier l'évolution du curriculum aux transformations structurelles du second degré, elles-mêmes au service d'une politique d'élargissement de l'accès. La politique d'ouverture sociale se traduit par la création de nouvelles matières d'enseignement. Cependant, l'introduction de nouvelles matières ne va pas de soi. Elles peuvent connaître un retrait, comme cela a été le cas de l'économie et du droit dans la première moitié du ^{xx}^e siècle, susciter des débats voire des conflits sur leurs contours. Durant cette période de la fin du ^{xix}^e et du début du ^{xx}^e, le second degré reste marqué par l'idée que la formation secondaire se définit par le refus de l'utilitarisme et de la « spécialisation » et par la valorisation de la culture générale et des humanités. Viviane Isambert-Jamati a montré la méfiance des enseignants du second degré à l'égard de toute orientation « utilitaire » censée compromettre la transmission de la culture (Isambert-Jamati, 1990). Analysant les débats de la commission Ribot préparant la réforme de 1902, elle considère qu'il y a eu alors des compromis entre certaines fractions de la bourgeoisie : les représentants de chambres de commerce, par exemple, étaient favorables à un enseignement secondaire « spécial » et « court », mais pas les professeurs, les proviseurs et autres personnels de l'Instruction publique, parfois influents au ministère. Ce sont ces derniers qui mettent l'accent sur la culture et poussent à



l'alignement de l'enseignement secondaire moderne (ancien enseignement spécial) sur l'enseignement classique. Belhoste (1996) montre comment la réforme de 1902 a transformé l'enseignement des sciences (sous la forme d'un « humanisme scientifique ») pour qu'il trouve sa place dans les lycées en tant qu'enseignement de culture.

Pourquoi certaines matières jugées assez nécessaires à la formation des élèves pour avoir été introduites au cours du ^{xix}^e et même avoir réussi leur processus de scolarisation disparaissent-elles ensuite du second degré ? L'économie politique et le droit, présents de 1865 à 1893, disparaissent à la fin du siècle ; cependant l'économie générale introduite à nouveau en 1952 s'inscrit ensuite durablement dans le curriculum même au prix d'un changement de contours en 1967. La question se pose donc de comprendre pourquoi l'économie a été rejetée du curriculum formel à la fin du ^{xix}^e siècle, puis réintroduite pour s'y maintenir à la fin du ^{xx}^e.

À cette question, des éléments de réponse peuvent être apportés en examinant successivement les positions de divers groupes dans le débat curriculaire : universitaires et autres savants, des proches des intérêts patronaux, des enseignants praticiens du secondaire.

2.1 Le rôle des savoirs constitués et l'appui de la sphère savante aux évolutions curriculaires

Prost (1996) réfléchissant aux divers processus de réformes de l'enseignement en France distingue entre réformes « scientifiques » et réformes « politiques ». L'introduction des mathématiques modernes dans l'enseignement en 1965 est un exemple de réforme scientifique : ses premiers acteurs sont des savants. En ce qui concerne l'enseignement de l'économie, en revanche, les savants ne font que soutenir l'action réformatrice du pouvoir politique et de son administration. D'ailleurs ce rôle de soutien ne vaut que pour les années 1950-1960, car à la fin du ^{xix}^e siècle les économistes sont absents de la réforme contrairement aux scientifiques très actifs dans le débat et dans l'accompagnement pédagogique de la réforme par la suite.

Selon A. Prost (1968) le secondaire est resté en 1902 unifié par une conception trop formelle et figée des « humanités », il n'a pas intégré l'étude des réalités. Cette interprétation n'est pas celle des historiens des disciplines et des pratiques pédagogiques. Ceux-ci (Luc, 2003 ; Savoie, 2012 ; Belhoste, 1996) montrent, au contraire, l'importance des bouleversements pédagogiques de cette fin de siècle : nouvelles matières légitimes, nouveaux exercices, nouvelles pédagogies. L'enseignement des sciences introduit dans les lycées de nouvelles formes d'études du monde « réel », inspirées du positivisme de l'époque. Ces auteurs insistent aussi sur le rôle que des matières comme les mathématiques et la physique jouaient déjà dans l'accès aux grandes écoles du gouvernement (telles Polytechnique ou Centrale). Leur place était donc assurée par cette fonction sélective. La réforme de 1902 la consacre et les sciences expérimentales sont alors intégrées dans le cursus des « humanités », lui donnant une dimension d'études du monde réel, jusque-là peu présente. Lors de cette introduction de l'étude des « réalités » qui s'opère en cette fin de siècle, on privilégie les réalités physiques ou biologiques et on écarte les réalités sociales. Cette explication de l'évolution du curriculum est sociologique plus que didactique :



les sciences sont jugées nécessaires à la formation et à la sélection des élites, pas l'économie. Pour comprendre la disparition de l'économie politique et du droit dans le curriculum secondaire de la fin du ^{xix}^e on ne peut arguer ni de leur faiblesse scientifique ni d'une « didactisation » insuffisante puisque ces disciplines avaient réussi à se rendre enseignables de 1865 à 1893. Vraisemblablement, elles ne sont pas vues comme concourant à la culture générale en cette fin du ^{xix}^e et de ce fait ne paraissent pas utiles à la sélection des élites. Si ces matières restent un peu enseignées, ce n'est que dans l'enseignement professionnel commercial.

À l'inverse, au milieu du ^{xx}^e siècle, les sciences de la société sont à nouveau à l'ordre du jour des réformes de l'enseignement secondaire. Celles-ci s'accompagnent de multiples rapports appelant à moderniser les cursus et notamment à introduire l'économie, en phase avec l'ouverture mondiale et le développement économique¹. Cet intérêt pour l'enseignement scolaire de l'économie se retrouve dans bien d'autres pays développés, notamment en Grande-Bretagne et aux USA, où la réflexion est menée par la prestigieuse « American Economic Association ». Les auteurs qui ont analysé ce processus (Seng & Walstad, 1991, cités par Miller & Van Fosser, 2008) voient trois raisons au développement de cet enseignement pour les 16-19 ans : favoriser la démocratie, développer le marché et faciliter les études supérieures. Dans l'après-guerre, en effet, la science économique, notamment américaine, devient un élément de la science de gouvernement (Armatte, 2004). Désormais, on attend que la population ait quelques rudiments de connaissances économiques pour bien s'ajuster au monde qui advient. Les sciences sociales concernées réussissent alors leur introduction dans l'enseignement scolaire.

En France des économistes universitaires œuvrent aussi dans les années 1950 pour l'autonomisation de la discipline « sciences économiques » dans les facultés de Droit (Le Merrer, 1993). Ils voient dans la formation des maîtres du secondaire, au moyen d'une licence spécifique, un point d'ancrage de leur projet d'émancipation vis-à-vis des juristes.

Des historiens des Annales, de leur côté, militent pour une rénovation des enseignements scolaires dans la mouvance des « classes nouvelles » et des expérimentations progressistes liées à la commission Langevin Wallon. Parmi eux, Charles Morazé contribue, à la demande de C. Fouchet en 1965, à la mise en place des SES. C'est une occasion pour l'esprit des Annales, qui n'arrivait pas à s'introduire dans l'enseignement de l'histoire (Legris, 2010), d'entrer dans la culture secondaire.

2.2 Les débats sociaux et l'importance spécifique des contenus : milieu économique patronal et orientation idéologique de l'enseignement économique

Ainsi, au milieu du ^{xx}^e siècle, des connaissances économiques semblent nécessaires à l'éducation d'une large fraction de la jeunesse sur le point de constituer la première massification du lycée. L'objectif n'est pas seulement de créer « de nouvelles humanités » mais de « préparer des comportements économiques adéquats ». Il y a donc des points de vue potentiellement divergents au sujet de ce qui mérite d'être

1. Cf. le rapport Rueff Armand (1959), le rapport du Conseil économique et social de 1969, et le rapport du CERC de 1974 sur l'inculture économique des Français (Chatel, 1993).



enseigné comme économie aux élèves de 16 à 19 ans. C'est le cas aux USA où par exemple le débat s'organise autour du contenu à donner au *Test of economic literacy* créé en 1976. Les commentaires à ce sujet relient cette difficulté à l'absence de consensus académique sur ce qui doit constituer le cœur de la matière à enseigner. La sphère savante qui soutient cet enseignement scolaire est donc divisée sur ses contenus.

On retrouve cette question dans le cas français. À la fin des années 1970 des groupes proches du patronat regrettent l'inculture économique des Français tout en craignant la dimension politique des sciences économiques et sociales. Très tôt d'ailleurs, cet enseignement est critiqué par les milieux économiques, par exemple dans la revue *L'Expansion* à la fin des années 1970. Ces critiques, relayées par le club « Perspectives et réalités » proche de l'UDF, nourrissent en 1980 le projet de supprimer l'agrégation de SES. Enfin, dans les années 2000, la critique du contenu des manuels de SES est relancée, par des groupes d'intérêts économiques proches du patronat tels que l'Institut de l'entreprise (IDE), ETHIC, ou Positive Entreprise. L'enseignement des SES est accusé de donner de l'entreprise une vue inexacte et de porter sur des questions sociales trop vastes et présentées de façon trop compassionnelle.

Ces dissensions se retrouvent au sein de la sphère savante. Le rapport Guesnerie de 2008, produit d'un audit de l'enseignement des SES qui inspire la réforme des programmes de 2010-2011, propose de recentrer cet enseignement sur les disciplines académiques de référence. Néanmoins cette évolution des programmes ne rencontre pas l'unanimité de la profession des économistes. Certains s'en félicitent, telle l'Association française de science économique (AFSE), d'autres, comme l'Association française d'économie politique (AFEP), déplorent que ces programmes « évacuent la dimension sociale de la compréhension du monde ». Ces prises de position sur l'enseignement secondaire de l'économie, au-delà des pressions patronales, révèlent un conflit interne aux économistes (Chatel, 2011). Ces débats ne sont pas sans échos parmi les enseignants du second degré.

2.3 Le rôle des enseignants et des « disciplines scolaires » dans l'effacement d'une matière ou sa résistance à la disparition

Les sociologues britanniques du curriculum (Musgrove, 1968 ; Goodson, 1992 ; Cooper, 1983), s'inspirant au plan théorique de la sociologie interactionniste des professions, mettent en évidence le rôle des enseignants dans les évolutions curriculaires. Champy (2009), dans son étude interactionniste des architectes, ajoute une dimension susceptible d'enrichir notre analyse du comportement enseignant. Il montre que ces professionnels ne défendent pas seulement des intérêts en termes de position sociale mais qu'ils veulent sauvegarder la substance de leur activité. La disparition ou la résistance à la disparition ou à la transformation des enseignements de l'économie est un cas exemplaire de cette action enseignante.

Certes l'économie politique et la législation usuelle dans l'enseignement spécial disparaissent sans protestations à la fin du XIX^e. Mais il s'agit alors de matières nouvelles, ayant un assez faible horaire et ne constituant pas l'essentiel du service d'un corps enseignant alors polyvalent en termes de matières (l'agrégation de l'enseignement spécial n'a alors que deux options effectives, l'une littéraire, l'autre scientifique). En



conséquence, on peut, suivant la sociologie des professions, considérer que ces groupes enseignants ne s'identifiaient pas à l'enseignement de ces matières et étaient peu concernés par leur disparition.

De même, en 1965, lorsque la filière B'-technique économique est fondue dans la filière B avec à la clé un nouvel enseignement d'économie effectué par un nouveau corps enseignant, les professeurs de l'enseignement technique ne se mobilisent pas. C'est non seulement parce qu'ils étaient peu nombreux mais aussi parce que l'accès aux BTS et l'ouverture des IUT, qui se dessinaient au même moment, leur donnaient l'occasion de continuer à enseigner l'économie dans des classes post-baccalauréat, d'accès aisés et bien considérées (Chatel, 2013).

En revanche, lorsque dans les années 1980 les professeurs de SES se battent contre la fusion des deux agrégations du second degré (respectivement sciences économiques et sociales et économie et gestion), ils défendent une identité ancrée dans des contenus : ils disent dans leurs tracts et manifestations lutter pour l'adjectif « et sociales ». Encore récemment (années 2010-2012), les réformes modifiant les contenus de la discipline SES suscitent un soulèvement massif des enseignants, motivés par le maintien de la dimension politique et critique de leur matière. Ils ne défendent donc pas uniquement une position dans l'institution, mais la substance de leur activité intellectuelle.

Conclusion

Les évolutions curriculaires telles que celles que nous avons examinées pour les lycées en France montrent une double logique. D'une part, elles répondent à des objectifs de politique éducative. Élargir l'accès de la scolarité longue à de nouveaux publics s'accompagne d'une modification des finalités données au second degré. Pour cela, de nouveaux contenus sont introduits et ils le sont par ajout de nouvelles filières, ce qui permet de ne pas altérer les filières « classiques ».

Cependant cette façon de faire, bien que prudente et négociée, rencontre des résistances, suscite des compromis, impose des évolutions par rapport à ce qui existait ou ce qui était prévu. Ces résistances sont liées à des intérêts de groupes sociaux concernés par les questions éducatives et par les enjeux curriculaires, qui viennent interférer dans les décisions curriculaires ou dans leur mise en œuvre. Il est donc important d'analyser ces intérêts, et pas seulement ceux des groupes qui prennent les grandes décisions de politique éducative. En ce début du ^{xxi}^e siècle concernant l'enseignement économique, ce n'est pas la portée culturelle de la matière qui fait débat car toutes les parties prenantes conviennent de la nécessité d'enseigner l'économie, le droit, la gestion ou la comptabilité dans les lycées. Les controverses portent sur l'orientation précise de ces enseignements, notamment du fait de leur portée politique et idéologique dès lors qu'ils ne sont pas strictement conçus comme des techniques.

Les analyses macro-sociales peinent à rendre compte précisément de telles évolutions curriculaires. Certes les thèses de Young (1971) et de Bernstein (1971), selon lesquelles la stratification sociale des savoirs scolaires exprime les enjeux de pouvoir et de domination des classes, se trouvent plutôt validées par le cas analysé : l'économie politique est d'abord rejetée du cursus lycéen tandis que les sciences,



moyen de sélection d'une nouvelle élite, y font leur place au début du xx^e. Néanmoins, la caractérisation que proposent ces auteurs selon qui les savoirs scolaires les plus abstraits, les plus éloignés de la vie quotidienne, les plus écrits, les plus formels seraient enseignés aux élèves d'origine favorisée n'éclaire guère la question qui nous occupe. L'économie politique ou le droit, matières dont l'enseignement, d'abord destiné à des publics nouveaux dans le second degré avec des visées professionnelles n'a en effet pas été maintenu, ne peuvent pas être opposés aux sciences sur un tel critère, qui ne peut rendre compte de leur éviction. De plus ces matières, si elles ont quitté le secondaire, sont, malgré leur grand niveau d'abstraction, restées enseignées au début du xx^e dans les classes primaires supérieures, notamment à visée professionnelle (enseignement commercial), dont les publics étaient nettement moins favorisés.

Pour en rester à la perspective macro-sociale, notons que les faits dont nous cherchons à rendre compte n'entrent pas en contradiction avec l'interprétation de Durkheim (1938/1990) dans *L'Évolution pédagogique en France*. Dans cette fresque historique, il met en relation les contenus du curriculum et la vision de l'homme que l'on veut former à chaque époque. L'économie, contrairement aux sciences de la nature et du vivant, n'est pas considérée comme un savoir nécessaire à la culture générale de l'élite en 1902 mais elle est, au contraire, jugée nécessaire après 1950 pour la population lycéenne, potentiellement devenue plus vaste. Cependant cette explication ne suffit pas. Les mouvements curriculaires observés dans leurs caractéristiques plus fines trouvent une intelligibilité accrue par une analyse plus précise du jeu des divers groupes d'intérêts tels que ceux des milieux économiques, des savants universitaires et des professeurs eux-mêmes.

Il semble donc fécond, pour comprendre les évolutions curriculaires, d'associer les divers niveaux d'analyse macro, méso et micro-sociaux, comme cela a été tenté dans la présente étude pour le cas de l'enseignement de l'économie dans le second degré.



RÉFÉRENCES

- Armatte, M. (2004). Les sciences économiques reconfigurées par la pax americana, in A. Dahan & D. Pestre, *Les sciences pour la guerre 1940-1960*, pp. 130-173, EHESS.
- Belhoste, B. (1996). Réformer ou conserver ? La place des sciences dans la transformation de l'enseignement secondaire en France (1900-1970), in B. Belhoste, H. Gispert & N. Hulin (Eds.), *Les sciences au lycée*, pp. 27-38, INRP.
- Belhoste, B., Gispert, H. & Hulin, N. (1996). *Les sciences au lycée*, INRP.
- Bernstein, B. (1971). On the classification and framing of educational knowledge, in M. Young (Ed.), *Knowledge and control : new directions in the sociology of education*, Londres, Collier Mac Cullan.
- Champy, F. (2009). *La sociologie des professions*, PUF.
- Charmasson, T. (1987). *Enseignement technique de la Révolution à nos jours*, textes officiels, INRP, Economica, tome 1.
- Chatel, É. (1993). La mise en place d'un enseignement de SES, in É. Chatel (Ed.), *Enseigner les sciences économiques et sociales. Le projet et son histoire*, pp. 17-42, INRP.
- Chatel, É. (2011). Controverses dans les sciences sociales et conflits relatifs aux programmes de Sciences économiques et sociales des lycées français : réflexion sur la logique des évolutions curriculaires, in S. Richardot & S. Rozier, *Les controverses en sciences humaines et sociales*, PUF (à paraître).
- Chatel, É. (2013). Du professorat commercial au professorat économique à l'ENSET de Cachan de 1948 à 1974, Contribution aux actes du colloque *L'ENS de Cachan : Cent ans d'une grande école pour les sciences et les techniques*, Cachan 24-25 octobre 2012, F. Le Bot, G. Brucy, É. Chatel, V. Albe (Eds.), Presses Universitaires de Rennes.
- Chervel, A. (1993). *Histoire de l'agrégation*, INRP-Kimé.
- Cooper, B. (1983). Comment expliquer les transformations des matières scolaires ?, in J.-C. Forquin, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, pp. 201-224, De Boeck-INRP, 1997.
- Durkheim, E. (1938/1990). *L'évolution pédagogique en France*, PUF.
- Goodson, I. (1992). On curriculum form : Notes toward a theory of curriculum, *Sociology of education*, 65, janvier, 66-75.
- Isambert-Jamati, V. (1990). *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leur réforme*, Éditions universitaires.
- Legris, P. (2010). L'écriture des programmes d'histoire en France 1944-2010. Thèse pour le doctorat de sciences politiques, 18 juin.



- Le Merrer, P. (1993). Réflexion sur les traditions de recherche et d'enseignement de l'économie en France depuis quarante ans, in É. Chatel (Ed.), *Enseigner les sciences économiques et sociales. Le projet et son histoire*, pp. 207-230, INRP.
- Luc, J.-N. (2003). À la recherche du tout puissant empire du milieu, in P. Caspard, J. N. Luc & P. Savoie (Eds.), *Lycées, lycéens, lycéennes : deux siècles d'histoire*, pp. 11-56, INRP.
- Marchand, P. (2011). Une nouvelle donne sous la Restauration et la Monarchie de juillet. Les cours spéciaux de collèges de l'académie de Douai, *Histoire de l'éducation*, 131(3), 5-26.
- Miller, S. L. & Van Fosser, P. J. (2008). Economic, in S. L. Levstik & C. A. Tyson, *Handbook of research in social studies education*, chapitre 16, pp. 284-305, Routledge.
- Musgrove, F. (1968). The contribution of Sociology to the Study of the Curriculum, in J. F. Kerr (Ed.), *Changing the Curriculum*, pp. 96-109, University of London Press.
- Pelpel, P. & Troger, V. (2001). *Histoire de l'enseignement technique*, L'Harmattan.
- Prost, A. (1968). *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Armand Colin.
- Prost, A. (1986). *L'enseignement s'est-il démocratisé ?*, PUF.
- Prost, A. (1996). Comment faire l'histoire des réformes de l'enseignement ?, in B. Belhoste, H. Gispert & N. Hulin (Eds.), *Les sciences au lycée*, pp.15-25, INRP.
- Savoie, P. (2012). L'enseignement secondaire, in F. Jacquet-Francillon & P. Savoie, *Une histoire de l'école*, pp. 149-155, Retz.
- Simula, L., Fenet-Chalaye, C. & Caron P. (1993). Les années 1970 : émergence d'un modèle de référence, in É. Chatel (Ed.), *Enseigner les sciences économiques et sociales. Le projet et son histoire*, INRP.
- Young, M. (1971). An approach to the study of curricula as socially organized knowledge, in M. Young, *Knowledge and control : new directions in the sociology of education*, pp. 19-46, Londres, Collier-Macmillan.



PERSPECTIVES CURRICULAIRES DE L'ÉDUCATION TECHNOLOGIQUE : PROPOSITIONS POUR L'ÉTUDE DES RAPPORTS ENTRE DIDACTIQUE ET SOCIOLOGIE

Joël Lebeaume

Université Paris Descartes, Sorbonne Paris Cité, EDA
joel.lebeaume@parisdescartes.fr

Résumé

Cette communication présente une orientation de recherche macrodidactique curriculaire – distincte d'une microdidactique des apprentissages – conjuguant approches didactiques et sociologiques, centrée sur un enseignement particulier, « l'éducation technologique », aux missions et contenus spécifiques qui traduisent fondamentalement les relations entre société et curriculum.

Mots-clés

Curriculum – éducation technologique – discipline scolaire – évolution – matrice

1. Introduction

La question des relations scientifiques entre les domaines de recherche étiquetés « sociologie » et « didactique » a été renouvelée depuis une quinzaine d'années, notamment dans l'entretien Johsua-Lahire publié avec un titre volontariste « Pour une didactique sociologique » (Johsua & Lahire, 1999). Sans mentionner explicitement ces relations interdisciplinaires, Sieber et Thévenaz (2005) ou Joannert (2001) considèrent également que la continuité, la réorientation ou le recadrage des didactiques disciplinaires sont des questions brûlantes. En continuité de l'entretien antérieur et défendant l'orientation de la recherche vers les sciences du social, Lahire (2007) rappelle sa proposition centrée sur « la question des savoirs, de leurs transmissions (explicites ou implicites) et de leurs appropriations par des publics socialement différenciés » (p. 75). Il reformule également les deux conditions d'effacement des frontières : le partage de la même théorie de la connaissance (pluralité vs universalité des comportements humains ; recherches herméneutiques vs nomothétiques) et la proximité paradigmatique (méthode qualitative vs quantitative, orientation micro vs macrosociologique). Il souligne « l'oubli des savoirs » par la sociologie malgré la sociologie du curriculum dont il considère qu'elle est « restée très largement théorique ou programmatique » et qu'elle n'articule pas la question de la sélection des savoirs, de leur hiérarchie et de leur mise en forme avec celle « de la transmission effective des savoirs en situation scolaire ou avec celle, très liée, de l'appropriation, heureuse ou malheureuse, de ces savoirs par des élèves aux propriétés sociales et culturelles différenciées » (p. 75). La perspective sociodidactique soutenue situe ainsi le curriculum réel au centre de l'analyse croisée des points de vue sociologique et didactique, dans la lignée des travaux consacrés aux effets des rapports socialement



différenciés au mode scriptural scolaire d'utilisation du langage (Bautier & Rayou, 2009 ; Lahire, 1993 ; Millet & Thin, 2005).

Cette focalisation sur le curriculum réel, même si elle traite les programmes et les « bougés » curriculaires et pédagogiques, court le risque de limiter l'analyse des rapports entre savoirs scolaires et société en minorant l'épaisse gangue sociale de leurs fondements par le curriculum prescrit, profondément enraciné dans l'histoire des enseignements scolaires. Tel est l'enjeu scientifique de cette communication qui propose de soumettre à la discussion une orientation de recherche macrodidactique curriculaire, conjuguant approches didactiques et sociologiques, centrée sur un enseignement particulier, « l'éducation technologique », et fondée sur un ensemble de travaux consacrés aux variations de ses missions et de ses contenus accompagnant la constitution du système éducatif unifié et la massification de l'école de base.

2. L'éducation technologique

Les expressions « éducation technologique » ou « *technology education* » désignent depuis 1968 (Deforge, 1970) un enseignement scolaire de découverte et d'appropriation du milieu technique sans intention professionnelle. En France, comme dans l'ensemble des pays industrialisés (Mottier & de Vries, 2006), l'éducation technologique est marquée par de permanentes modifications depuis sa genèse dès la Libération et ses mises en œuvre au début des années 1960. Ses multiples étiquettes institutionnelles pour la scolarité obligatoire (travail manuel, travaux manuels éducatifs, enseignement ménager, technologie, éducation manuelle et technique...) indiquent ces changements. Ceux-ci ne sont pas toutefois de simples ajustements ou actualisations des contenus mais traduisent fondamentalement les rapports entre société et contenus scolaires.

2.1 Missions

La notion de « mission » des enseignements proposée par Martinand (2003) souligne l'enjeu politique de leur inscription dans le curriculum. Elle questionne ainsi leur rôle et leur « fonction » (Léon, 1980) dans la politique éducative, au-delà de leur « mandat éducatif » (Gauthier, 2006) du registre psychopédagogique. Ainsi l'existence des travaux manuels éducatifs d'abord dans les classes nouvelles dès la Libération, puis dans les classes du collège, répond-elle à l'ambition de fondation d'un enseignement technique et professionnel de masse et à celle, plus idéologique – déjà présente dans les premiers débats de la fin du ^{xix}^e siècle sur l'introduction du travail manuel à l'école –, d'une formation complète des hommes (Lebeaume, 2010). En 1962, les premiers essais d'un enseignement de « technologie » dans les classes de 4^e et de 3^e de la voie moderne servent les enjeux d'orientation des élèves vers les études et formations techniques longues (des futurs BTS et DUT) afin de satisfaire le besoin urgent d'ingénieurs et de techniciens pour la modernisation de la France et son positionnement européen et international. Avec la réforme Haby (1975), la transformation des travaux manuels éducatifs en une « éducation manuelle et technique » et l'intégration de la technologie dans l'enseignement des sciences expérimentales répondent de même aux impératifs de l'économie planifiée. Malgré le premier choc pétrolier qui perturbe l'objectif de forte croissance du VI^e Plan



(1971-1975), le VII^e Plan (1976-1980) maintient cet objectif. Or, la récession économique modifie le rapport d'adéquation entre les emplois et les niveaux de formation. À cet égard, l'EMT contribue à cet ajustement en luttant contre la désaffection supposée des jeunes envers le travail manuel. Le second choc pétrolier conduit, dès 1979, à une réorientation de la politique de formation et de gestion de la main-d'œuvre qui légitime la suppression de l'EMT et la généralisation d'un enseignement de « technologie » pour tous les collégiens, mise en place en 1985. Plus récemment, le bouleversement de cette discipline du collège et son alignement sur le modèle des sciences industrielles de l'ingénieur du lycée (Hamon & Lebeaume, 2010) s'inscrivent dans l'ambition renouvelée de poursuites d'études dans les formations technoscientifiques supérieures.

Ces quelques repères soulignent que l'éducation technologique est un enseignement fondamentalement dépendant des enjeux politiques et économiques qu'expriment notamment les grandes lois d'orientation sur l'enseignement technologique (1971), relative à l'apprentissage (1971) ou sur l'enseignement technologique et professionnel (1985). Cet enseignement, en raison de son rattachement à l'enseignement technique, révèle ses relations fondatrices avec l'orientation scolaire et professionnelle et ses missions associées à l'élévation du niveau de formation et de qualification de la main-d'œuvre.

De nombreux travaux sociologiques et sociopolitiques mettent l'accent sur les spécificités de l'enseignement technique et sur sa structure en relation avec les différents niveaux de qualification (Chapoulie, 2007 ; Charlot, 1976 ; Charlot & Figeat, 1985 ; Figeat, 1981 ; Segré, 1976 ; Tanguy, Poloni & Agulhon, 1987 ; Troger, 1989). À cet égard, il convient de préciser que les enseignements précédemment mentionnés sont diversifiés selon les publics.

Si la distinction filles-garçons s'estompe avec la création du collège unique, elle demeure en filigrane de la certification des professeurs de travaux manuels éducatifs et enseignement ménager jusqu'au milieu des années 1980. Elle est partiellement relayée lors de la création du CAPET Technologie avec ses options construction mécanique, ingénierie électrique et économie-gestion qui s'avèrent genrées. D'une façon nette, l'éducation technologique est toujours déclinée en des versions distinctes selon les élèves, maintenant la répartition tripartite des trois voies des premières formes du collège associée à l'organisation du système éducatif avec la distinction des voies générale, technologique et professionnelle. Dès 1963, les missions des travaux manuels sont nuancées pour les élèves des classes terminales ou classes pratiques. Il en est de même lors de la réforme de ces classes en 1972 et la création des classes de 4^e et 3^e de type II aménagées, destinées à mener les élèves aux Brevets d'études professionnelles (BEP), des classes préprofessionnelles de niveau (CPPN) qui préparent aux Certificats d'aptitude professionnelle (CAP) en trois ans ou au Certificat d'éducation professionnelle (CEP), enfin des classes préparatoires à l'apprentissage (CPA). Les options technologiques de la réforme Haby, très vite aménagées au début des années 1980, maintiennent cette différenciation. Celle-ci est plus récemment adaptée en différents dispositifs tels que la découverte professionnelle, l'apprentissage ou la formation en alternance. Ces variations qui répondent à des enjeux économiques et politiques satisfont aussi des missions sociales d'accueil des élèves qualifiés au fil du temps de « sous-instruits doués »,

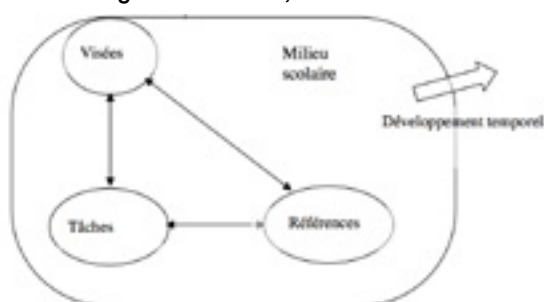


« d'anorexiques scolaires » ou de « concrets ». Ainsi la finalité affichée d'appropriation par les collégiens du milieu technique ne recouvre-t-elle qu'une partie des missions fondatrices de l'éducation technologique avec ses diverses versions. Le corps professoral chargé de l'éducation technologique, construit par l'agrégation de ces spécialistes des successifs enseignements des différentes sections du collège, reste aujourd'hui marqué par ces transformations des missions et par conséquent des modalités et des contenus.

2.2 Contenus

Au fil du temps, les contenus de l'éducation technologique s'ajustent, notamment par le financement des équipements et par la formation des maîtres, aux missions qui légitiment son existence. Les recherches consacrées à l'évolution de ses contenus (Lebeaume, 2000, 2008, 2011) proposent un schéma d'analyse (figure 1). Désigné par « méthode », il propose un cadre de questionnement afin d'en spécifier les variations. Ce schéma permet en effet de repérer la cohérence interne de l'enseignement en interrogeant les tâches proposées aux élèves, leurs visées éducatives et leurs références : Qu'ont à faire les élèves pour apprendre ? Quelles en sont les ambitions éducatives ? Quels sont les rapports des contenus associés aux tâches avec les savoirs savants ou les pratiques sociales de référence ?

Figure 1 : Méthode, matrice



À la notion de « méthode » au sens ancien de « méthodologie spéciale d'un enseignement » sont liées les trois questions majeures (cf. *supra*) qui permettent de distinguer les fondements d'un enseignement ou les matrices disciplinaires ou épistémologiques au sens de Develay (1992) et leurs variations. Sur sa facette didactique, ce schéma, qui figure le milieu scolaire d'insertion de l'enseignement et l'indication de son développement temporel au fil des cours ou des cycles, permet en outre d'interroger les aspects de sa construction et de sa structure tels que son élémentarisation et sa progressivité sur un plan vertical, sa flexibilité ou sa connexité avec d'autres enseignements sur un plan horizontal.

Ce schéma permet plus largement d'examiner un enseignement, une discipline ou une matière scolaire, avec un point de vue externe. Selon cette facette sociopolitique et sociologique, il s'agit alors d'identifier sa ou ses missions dans le curriculum. En effet, le choix des visées et des références est d'ordre politique ; les tâches correspondent alors aux situations prototypiques d'enseignement et d'apprentissage, caractéristiques de la méthode définie, éventuellement distincte selon les publics scolaires.



L'histoire de l'éducation technologique révèle alors une succession et une distribution de méthodes fondées sur des visées d'orientation des élèves et de préparation de la main-d'œuvre ainsi que d'appropriation de l'évolution du milieu et des pratiques sociotechniques et culturelles. À ces visées correspondent des références contrastées que sont d'une part les gestes élémentaires, les éléments de l'analyse fonctionnelle puis de la démarche qualité ou les notions élémentaires des sciences de l'ingénieur et d'autre part les pratiques techniques, domestiques – utilitaires ou de loisirs –, artisanales ou industrielles. Ces choix des contenus alternent entre savoirs et pratiques de référence faisant privilégier des tâches d'étude ou d'investigation d'objets ou de systèmes techniques ou bien des tâches de réalisation ou de projets techniques. L'alternance régulière des méthodes et leur variation selon les publics caractérisent les contenus à enseigner. Ils traduisent le rapport entre société et contenus scolaires. À titre d'exemple, l'introduction dans l'enseignement ménager de la notion de tension superficielle à propos des produits lessiviels, ou bien de celle d'équilibre alimentaire, témoigne certes des préoccupations éducatives et sanitaires mais contribue également au développement de la consommation. De même, l'initiation aux usages de l'ordinateur dans les textes de 1985 satisfait l'ambition politique d'intégration dans les pratiques usuelles de ces nouveaux outils transformant les professions, la société et le milieu sociotechnique. Or, selon les méthodes – syllabiques ou globales selon l'élémentarisation opérée –, les contenus ne sont pas de même nature. Par voie de conséquence, les objectifs et les modalités d'enseignement et d'apprentissage sont modifiés.

Ces choix de méthodes sont également des décisions qui intègrent les rapports de force entre les groupes sociaux qui les défendent. La technologie est au cœur de ces tensions. Dès le milieu des années 1960, ses premières orientations tendent à maintenir la distinction entre les pratiques domestiques des jeunes filles et les pratiques techniques des jeunes gens dans le dilemme de « l'ingénieur et de la couturière » remarquablement discuté par Rollet (2002). La revendication des femmes pour l'accès aux professions non spécifiquement féminines conduit à la fois à l'alignement des contenus de l'enseignement ménager (Clarke, 2005 ; Lebeaume, 2012 ; Martin, 1980) sur le modèle scolaire masculin dominant et à la mise en place de l'Économie sociale et familiale (ESF) dédiée aux seuls enseignements professionnels et donc exclue de l'enseignement général (Aballéa, Benjamin & Ménard, 2003 ; Mosconi, 2005). Au sujet de la recherche d'une initiation scientifique et technologique par la commission Lagarrigue au cours de la première moitié des années 1970, Harlé (2010) met en évidence les conceptions nuancées des communautés de scientifiques et de techniciens sur les références, les visées et les tâches des élèves. Ces positionnements et leur déséquilibre font alors prévaloir une éducation technologique privilégiant la rationalité scientifique à la rationalité technique. Au cours des années 2000, la succession de trois groupes d'experts pour la définition des nouveaux programmes traduit également ce rapport délicat entre société et contenus scolaires. Elle manifeste l'écartèlement permanent de la technologie entre sciences et métiers, entre laboratoire et atelier, entre approches d'investigation et de réalisation, entre discipline d'amphithéâtre et discipline d'atelier. Se croisent ainsi sociologie du curriculum, didactique, épistémologie et histoire des disciplines scolaires.



3. Curriculum, discipline et contenus scolaires

Les évolutions, modifications et bouleversements de l'éducation technologique témoignent de la difficulté d'insertion de l'enseignement technique dans le système éducatif progressivement unifié sur le modèle de l'enseignement secondaire. Ils rendent compte simultanément du long processus de disciplinarisation de la technologie et donc de sa conformation en une structure tubulaire dans un curriculum construit comme un ensemble disciplinaire compartimenté (Bernstein, 1975).

3.1 Scolarisation

Dans ce curriculum concurrentiel, l'éducation technologique tend à prendre les traits caractéristiques des disciplines dominantes : autonomie voire indépendance, centration sur des savoirs en textes qui écartent les applications et les savoirs d'action, prévalence pour une culture désintéressée, ambition sélective, horizon de l'enseignement supérieur, stratégies de maintien... (cf. Forquin, 1989 ; Goodson, 2005). La sélection des contenus associée à ce mouvement de légitimation scolaire et à ces contraintes d'existence scolaire ne répond toutefois que partiellement aux missions fondatrices de ces enseignements et aux enjeux sociaux et éducatifs associés. L'alternance des méthodes constatée sur plus de soixante ans indique le contraste de leurs matrices. Ce contraste s'inscrit dans la distinction des curriculums de Ross (2000) qui propose trois modèles idéaux-typiques selon leur pilotage : *content-driven*, *objectives-driven* et *process-driven* (figure 2).

Proches de la distinction précisée par V. de Landsheere (1992), le premier type fait prévaloir le savoir et sa logique interne avec une tendance à l'atomisation des contenus ; le deuxième n'est pas conçu comme l'apprentissage systématique des éléments (notions, gestes...) mais privilégie l'apprentissage fonctionnel, la résolution de problèmes significatifs pour les élèves et l'acquisition de compétences ; le troisième focalise prioritairement les activités expérientielles des élèves de découverte et d'initiation aux pratiques sociales.

Figure 2 : Trois types de curriculum



Ce trièdre met en évidence les oppositions entre chaque axe et un plan. Ainsi l'axe des connaissances s'oppose-t-il au plan spécifié par les compétences et les expériences, ce qui illustre l'opposition d'autrefois entre l'enseignement secondaire et l'enseignement technique ou celle d'aujourd'hui entre les voies générale et technologique d'une part et la voie professionnelle d'autre part.



3.2 Implications

Les conceptions des figures d'ensemble de l'éducation technologique prescrite se positionnent ainsi soit sur l'axe des connaissances disciplinaires, soit sur le plan opposé. Or, le processus de disciplinarisation mis en œuvre au cours de la construction du système éducatif français tend précisément à cette normalisation des enseignements qui s'accompagne d'une réduction de leur empan éducatif. L'exclusion de l'enseignement ménager et d'une technologie domestique conçue comme une préparation à la vie ou l'écartèlement de la technologie entre ses versions expérimentale ou professionnelle sont des phénomènes analogues à l'impossible insertion des actions éducatives désignées comme des « éducations à » en opposition aux « enseignements de ». Le primat de la construction verticale des enseignements affaiblit leurs relations horizontales et ce n'est pas compensé par la mise en œuvre de dispositifs dits interdisciplinaires mais marginalisés. À cet égard, Lange (2011) suggère une « didactique des contenus orientés action » intégrant les contributions disciplinaires tout en assurant le maintien de l'empan des enjeux éducatifs¹. Dans cette perspective d'une éducation intégrale, il s'agit de la valorisation des contenus, selon la désignation d'autrefois, de l'esprit, de la main et du cœur, c'est-à-dire dans un lexique plus contemporain des savoirs, savoir-faire et savoir-être ou savoir-devenir ou encore des connaissances, capacités et attitudes.

Si l'éducation technologique prescrite porte ces tensions curriculaires, les pratiques enseignantes en sont également fortement imprégnées. L'investigation des pratiques déclarées et des conceptions des professeurs aux histoires professionnelles marquées à la fois par les maintes remises en question des fondements et des contenus de l'enseignement ou des enseignements pris en charge, ainsi que par leur disqualification institutionnelle (Rambour, 1982), révèle des orientations contrastées, également variables au gré des classes voire des élèves. Selon leur attention privilégiée aux élèves ou aux programmes, les professeurs conçoivent les réalisations techniques scolaires comme des exercices, des expressions personnelles ou des moyens de découverte du milieu sociotechnique (Lebeaume, 2003). En raison de ces variations, sans réelle surprise, les recherches concernant l'identification par les élèves des enjeux éducatifs et cognitifs des activités suivies, et donc leurs postures au cours des séances scolaires, révèlent des appréciations d'ordre identitaire et épistémique très distinctes et une faible construction de leur conscience disciplinaire au sens de Reuter (2007) ou curriculaire (Sadji, 2010).

4. Discussion

Par cette singularité de constituer un enseignement majeur pour la politique éducative mais d'être un enseignement mineur à l'école, l'éducation technologique, avec ses rapports fondateurs au monde de la technique et du travail, révèle – sans doute plus que tout autre enseignement – l'ambiguïté des rapports entre société et contenus

1. Il suggère un prototype structuré par le « tri-pôle des actions éducatives [expériences d'actions collectives en partenariat], complétées par des investigations multiréférentielles d'enjeux [permettant la construction d'une opinion raisonnée] et par des contributions disciplinaires (savoirs notionnels ou méthodologiques spécifiques comme l'approche probabiliste indispensable par exemple pour l'approche du risque) » (p. 111).



scolaires. Les prescriptions et leurs enjeux à la fois politiques, économiques et idéologiques ainsi que la sélection des contenus, leurs variations et différenciations, leurs mises en forme scolaire, disciplinaire et curriculaire, portent cette ambiguïté. Simultanément, cet enseignement scolaire met en évidence les sources de malentendus potentiels dans les enseignements et les apprentissages, associés aux significations attribuées par les acteurs, ce que montrait magistralement Isambert-Jamati (1983).

La perspective curriculaire présentée propose un examen des relations entre didactique et sociologie à une échelle macroscopique, c'est-à-dire entre didactique du curriculum et sociologie du curriculum. Cette échelle de préoccupation, distincte de celle d'une didactique et d'une sociologie des apprentissages ou de la transmission, n'en est pas pour autant disjointe. Une des questions importantes pour la recherche en didactique sociologique concerne l'articulation – exprimée par Lahire (cf. *supra*) – de ces deux échelles de préoccupation. À cet effet, les concepts et les schémas présentés sont susceptibles de rendre compte des malentendus au cœur des situations d'enseignement-apprentissage effectives, mises en œuvre dans un type de curriculum et dans l'interaction d'enseignants et d'élèves aux conceptions, dispositions et postures différentes, en particulier vis-à-vis des tâches, de leurs visées et de leurs références.

L'échelle curriculaire défendue ici à partir du cas particulier de l'éducation technologique, dont les traits ne répondent pas intégralement au format des disciplines scolaires installées, attire également l'attention sur la diversité, la répartition et la complémentarité des enseignements constitutifs des plans d'études. Elle suggère alors de caractériser l'équilibre d'ensemble des contenus (explicites et implicites) prescrits et enseignés et invite à discuter l'extension de la notion de savoirs, souvent assimilés aux seuls savoirs énonçables ou scripturaux, à celle de contenus scolaires dans le large empan des enjeux sociaux et éducatifs de leur appropriation.



RÉFÉRENCES

- Aballéa, F., Benjamin, I. & Ménard, F. (2003). *Le métier de conseiller(ère) en économie sociale et familiale. Professionnalité et enjeux*. Paris : La Découverte (nouvelle édition ; 1re édition La Découverte et Syros, 1999).
- Bautier, É. & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Chapoulie, J.-M. (2007). Une révolution dans l'école sous la quatrième République ? La scolarisation post-obligatoire, le Plan et les finalités de l'école, *Revue d'Histoire Moderne et Contemporaine*, 4, 7-38.
- Charlot, B. (1976). *La mystification pédagogique*. Paris : Payot.
- Charlot, B. & Figeat, M. (1985). *Histoire de la formation des ouvriers 1789-1984*. Paris : Minerve.
- Clarke, J. (2005). L'organisation ménagère comme pédagogie. Paulette Bernège et la formation d'une nouvelle classe moyenne dans les années 1930 et 1940, *Travail, genre et sociétés*, 13, 139-157.
- Deforge, Y. (1970). *L'éducation technologique*. Paris : Casterman.
- Develay, M. (1992). *De l'enseignement à l'apprentissage*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Figeat, M. (1981). *Travaux manuels éducatifs, technologie, éducation manuelle et technique et orientation*. Paris : INRP.
- Forquin, J.-C. (1989). *École et culture : le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck et Institut National de Recherche Pédagogique.
- Gauthier, R.-F. (2006). *Les contenus de l'enseignement dans le monde : état des lieux et choix stratégiques*. Paris : Unesco.
- Goodson, I. (2005). *Learning, Curriculum and Life Politics*. London : Routledge.
- Hamon, C. & Lebeaume, J. (2010). Du « technique » aux « sciences de l'ingénieur » au lycée : 65 ans de ruptures et d'évolutions. Congrès AREF 2010 Genève.
- Harlé, I. (2010). *La fabrique des savoirs scolaires*. Paris : La Dispute.
- Isambert-Jamati, V. (1983). *Culture technique et critique sociale à l'école*. Paris : PUF.
- Johnsua, S. & Lahire, B. (1999). Pour une didactique sociologique. Entretien avec Samuel Johnsua. *Éducation et Sociétés, Revue internationale de sociologie de l'éducation*, 4, 29-56.
- Jonnaert, Ph. (2001). Un recadrage des didactiques des disciplines. In P. Jonnaert & S. Laurin (Eds.), *Les didactiques des disciplines, un débat contemporain* (pp. 29-56). Sainte-Foy : Presses universitaires du Québec.



- 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). La sociologie, la didactique et leurs domaines scientifiques. *Éducation & Didactique*, 1, 73-81.
- Landsheere, V. de. (1992). *L'éducation et la formation*. Paris : PUF.
- Lange, J.-M. (2011). *Éducation au développement durable : Problématique éducative – Problèmes didactiques*. Mémoire de HDR. Cachan : ENS.
- Lebeaume, J. (2000). *L'éducation technologique. Histoires et méthodes*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Lebeaume, J. (2003). Décisions des professeurs à propos des réalisations-productions et des objets-produits et matrice de la technologie enseignée. In V. Albe, C. Orange & L. Simonneaux (Eds.). *Actes des troisièmes rencontres de l'ARDIST « Recherches en didactique des Sciences et des Techniques : Questions en débat »* (pp. 37-44). Toulouse : ENFA & ARDIST.
- Lebeaume, J. (2008). La genèse de la technologie en directives, *Spirale*, 42, 109-122.
- Lebeaume, J. (2010). Une discipline nouvelle : les travaux manuels éducatifs et l'enseignement ménager. In R. d'Enfert & P. Kahn (Eds.), *En attendant la réforme. Politiques éducatives et disciplines scolaires sous la Quatrième République* (pp. 79-90). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Lebeaume, J. (2011). L'éducation technologique au collège : un enseignement pour questionner la refondation du curriculum et les réorientations des disciplines, *Éducation & Didactique*, 2, 7-22.
- Lebeaume, J. (2012). Effervescence contemporaine des éducations à... Regard rétrospectif pour le tournant curriculaire à venir, *Spirale*, 50, 37-50.
- Léon, A. (1980). *Introduction à l'histoire des faits éducatifs*. Paris : PUF.
- Martin, M. (1980). La rationalisation du travail ménager en France dans l'entre-deux guerres, *Culture technique, n° 3 spécial, Machines au foyer* (pp. 157-163). Paris : Centre de recherche pour la culture technique.
- Martinand, J.-L. (2003). L'éducation technologique à l'école moyenne en France : problèmes de didactique curriculaire, *La revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, 1, 100-116.
- Millet, M. & Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris : PUF.
- Mosconi, N. (2005). *Femmes et savoirs. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris : L'Harmattan.
- Mottier, I. & de Vries, M. (Eds.) (2006). *International Handbook of Technology Education. Reviewing the Past Twenty Years*. The Netherlands Rotterdam : SensePublishers.



- Rambour, S. (1982). *Formation et pratique des professeurs d'éducation manuelle et technique*. Thèse de doctorat de 3e cycle. Paris V (sous la direction de V. Isambert-Jamati).
- Reuter, Y. (2007). La conscience disciplinaire. Présentation d'un concept, *Éducation & Didactique*, 2, 57-71.
- Rollet, C. (2002). Regard critique. L'ingénieur et la couturière, figures antagonistes. In D. Chabaud-Rychter & D. Gardey (Eds.), *L'engendrement des choses. Des hommes, des femmes et des techniques* (pp. 191-197). Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Ross, A. (2000). *Curriculum. Construction and critique*. Londres : RoutledgeFalmer.
- Sadji, H. (2010). *Conscience curriculaire : contribution à l'évaluation du curriculum de technologie au collège*. Actes du congrès AREF Genève.
- Segré, M. (1976). *École, formation, contradictions*. Paris : Éditions Sociales.
- Sieber, P. & Thévenaz, T. (2005). Didactique(s) – entre continuité et réorientation, *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, 3, 5-14.
- Tanguy, L., Poloni, A. & Agulhon, C. (1987). Les institutions d'enseignement technique court en France : genèse et évolution, *Revue Française de Pédagogie*, 78, 43-64.
- Troger, V. (1989). L'histoire de l'enseignement technique : entre les entreprises et l'État, la recherche d'une identité, *Histoire, économie et société*, 4, 593-611.



POUR UNE LECTURE SOCIOLOGIQUE DES CONTENUS D'ENSEIGNEMENT ET DES PROGRAMMES

LE CAS DE LA FORMATION D'ADULTES PEU SCOLARISÉS ET PEU QUALIFIÉS

Thomas Dumet

Cirel (EA 4354) – équipe Trigone, Université Lille 1
thomas.dumet@univ-lille1.fr

Véronique Leclercq

Cirel (EA 4354) – équipe Trigone, Université Lille 1
veronique.leclercq@univ-lille1.fr

Résumé

Depuis son émergence progressive dans les années 60, la formation de base des adultes a connu de nombreuses évolutions curriculaires. Cet objet d'étude est donc particulièrement adapté à la rencontre entre sociologie et didactique autour de l'analyse des contenus à enseigner. C'est ce défi que la contribution tente de relever en s'intéressant aux interactions entre dynamiques sociopolitiques et évolutions curriculaires.

Mots-clés

Curriculum – transposition didactique – formation de base – formation – emploi

La formation de base s'adresse à des adultes peu scolarisés et peu qualifiés¹. Centré sur le développement de compétences insuffisamment maîtrisées par ces adultes, notamment les compétences langagières, ce secteur de la formation post-scolaire a connu des évolutions curriculaires depuis les années 1980. En cela, ce champ de pratiques constitue un objet d'étude se prêtant particulièrement bien au croisement des cadres de référence de la sociologie et de la didactique. En effet, les questions relatives à la conception des programmes, à la nature des contenus jugés légitimes et à leur sélection concernent la didactique, dont on reconnaît ici les préoccupations centrales : transposition didactique, pratiques sociales de référence... Cependant, sauf à penser que les programmes d'enseignement s'engendrent d'eux-mêmes, ces questions touchent aussi à la sociologie ou à l'histoire. Les évolutions curriculaires sont donc à rapporter à leurs contextes.

1. Nous souhaitons remercier Philippe Losego pour sa relecture attentive et minutieuse d'une première version de ce texte. Nous restons bien sûr seuls responsables de son contenu.



Ancrée dans la situation française, cette contribution met en regard les principales transformations caractérisant la conception des programmes de formation et les configurations institutionnelles et politiques. L'analyse s'intéresse aux processus par lesquels les dynamiques du macrocosme social interagissent avec les constructions curriculaires. Le propos s'appuie principalement sur une synthèse de nos recherches récentes. Certaines d'entre elles concernent l'histoire de la formation de base dans ses dimensions institutionnelles et didactiques (Leclercq, 2010, 2011 et 2012a), les autres portent sur la conception et l'enseignement des contenus de formation de base (Dumet, 2009 et 2010 ; Leclercq & Vicher, 2012). Ces travaux se basent eux-mêmes sur l'analyse documentaire de circulaires administratives, de notes de cadrage, d'appels d'offres, de supports pédagogiques, mais aussi sur des entretiens et des questionnaires recueillis auprès des agents éducatifs, ainsi que sur l'observation ethnographique de stages.

Cette contribution est organisée en trois temps. Tout d'abord, nous évoquerons les évolutions touchant à la conception des programmes de ce secteur particulier de la formation d'adultes. Nous considérerons ensuite les principales dynamiques socioéconomiques et politiques connues par la France en cette même période. Enfin, pour traiter des interactions entre dynamiques macrosociologiques et curricula, nous aurons recours au concept de *champ* (Bourdieu, 1997, p. 13). Cela nous permettra, en conclusion, de mettre en débat les résultats des premières deux parties sous l'angle de la rencontre entre sociologie et didactique.

1. Les évolutions curriculaires de la formation de base : la prescription et la formalisation au service d'une logique de compétences élargies

La formation de base pour adultes englobe les dispositifs visant le développement des compétences dites de base (s'exprimer et comprendre à l'oral, lire, écrire, compter, etc.) et s'adressant à des populations inscrites dans des parcours d'insertion sociale et professionnelle. En France, elle recouvre principalement (mais pas exclusivement) ce que l'on nomme la lutte contre l'illettrisme et la formation linguistique des migrants. La première concerne la population spécifique des adultes natifs, de langue maternelle française, faiblement scolarisés et maîtrisant mal la lecture et l'écriture. Elle s'est distinguée institutionnellement de la formation linguistique des migrants à partir du milieu des années 80. Mais cette sectorisation (financeurs et tutelles institutionnelles différents, réseaux spécifiques, etc.) entre en contradiction avec bon nombre de réalités de terrain, montrant s'il le fallait la part d'arbitraire liée à cette distinction. En effet, les facteurs de divergence sur le plan didactique et andragogique (contrastes des profils d'apprenants et de leurs besoins de formation) sont aussi nombreux, et mieux, aussi importants que les facteurs de convergence (Leclercq & Vicher, 2002). Depuis les années 60, période où elle émerge, la formation de base a été marquée par des évolutions touchant les finalités, la nature des dispositifs, les pratiques d'intervention et les contenus enseignés. C'est aux évolutions des contenus que nous nous intéresserons.



1.1 Une formalisation et une prescription plus affirmées des programmes de formation

La formation de base des adultes s'est d'abord caractérisée par une prescription légère et peu explicite des contenus d'enseignement. Des années 60 à la fin des années 80, aucun cadre de référence commun, aucune instruction officielle nationale n'a défini clairement les contours de ce qui devait être enseigné (Leclercq, 2011). Peu à peu, cependant, des repères fondateurs ont émergé et contribuent aujourd'hui à une homogénéisation de l'action éducative. Cette tendance, commune à la formation linguistique des migrants et à la lutte contre l'illettrisme, s'inscrit dans un processus dual alliant une formalisation croissante des contenus d'enseignement, c'est-à-dire une description de plus en plus explicite et détaillée, et une prescription plus importante de ces mêmes contenus. Présentes dans les appels d'offres, dans les circulaires d'orientations générales, mais aussi dans les référentiels de formation conçus à partir des années 90, les prescriptions définissent des orientations, des buts généraux et des objectifs formulés en termes d'« habiletés », de « capacités » ou de « compétences » associées à « des savoirs ou savoir-faire » attendus chez les stagiaires. Dans le cadre de cette contribution, nous avons choisi de prendre l'exemple de la formation linguistique des migrants en faisant référence à trois moments clés de son histoire, caractérisés par des inflexions dans les politiques de formation : le milieu des années 1980, le milieu des années 1990 et la période récente des années 2000.

Le mode de financement utilisé par le Fonds d'action sociale (FAS), financeur principal de la formation des immigrés, a été durant de nombreuses années celui de la subvention. Dans ce contexte, des demandes de financement étaient adressées par les organismes de formation, les associations ou les centres sociaux, mais elles restaient peu argumentées. Les orientations institutionnelles restaient vagues et ne prescrivaient aucun cadre relatif au choix des savoirs à enseigner et à leur hiérarchisation.

Au milieu des années 80, la formation en langue fait l'objet d'un repositionnement institutionnel. Des chargés de mission du FAS et de la Direction population et migration (DPM) proposent une analyse critique des modes de fonctionnement et de l'efficacité des actions. Ils invitent à une rénovation des pratiques passant par le recours à la pédagogie par objectifs, à l'individualisation, à la modularisation et, de façon générale, par un cadrage plus marqué de l'offre de formation. C'est dans ce contexte qu'est conçu le *Référentiel de formation linguistique de base* (CUEEP & CAFOC, 1990), qui représente le premier instrument de clarification des contenus à enseigner dans la formation linguistique des étrangers peu ou pas scolarisés au pays d'origine.

En 1995, un nouveau tournant décisif s'engage. Il concerne les modalités de financement des formations. Le FAS abandonne le mode de financement par subvention et passe à une logique de commande publique et d'appel d'offres. Ce changement renforce la prescription qui s'amorçait précédemment : les financeurs entendent définir de façon uniforme sur l'ensemble du territoire l'offre de formation à travers des cahiers des charges précis, conçus à partir du *Référentiel de formation linguistique de base*. De nouveaux supports d'enseignement (ensembles pédagogiques, fiches



d'exercices, etc.) sont élaborés à partir de la fin des années 90, basés sur la définition précise d'objectifs d'apprentissage et sur leur structuration logique. Ces objectifs prennent la forme de « sous-compétences » issues de la démultiplication de ce qui est appelé alors la compétence langagière.

À partir de 2004, une nouvelle politique d'immigration et d'intégration linguistique des étrangers se met en place en France. La formation en langue est inscrite dans le droit du travail, et le Contrat d'accueil et d'intégration (CAI), créé en 2006, donne la priorité à la formation des primo-arrivants. Cette nouvelle politique s'inscrit dans le cadre plus large des politiques européennes d'intégration des migrants. Sa mise en œuvre passe, en France, par l'usage d'un nouveau référentiel conçu en 2005 (Beacco et alii, 2005). Ce dernier est lié à la délivrance d'un premier diplôme en langue, le Diplôme initial en langue française (DILF), créé par décret en 2006 et référé à la classification du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001). Ce référentiel liste avec précision les formes linguistiques à enseigner. Tout cela joue un rôle très structurant pour la programmation des contenus de formation et pour les modalités de l'évaluation certificative.

À l'heure actuelle, le secteur de la formation de base garde une relative variabilité pour ce qui concerne les finalités des formations et des contenus. Cette variabilité s'explique par la multiplicité des dispositifs et des contextes locaux. Cependant, force est de constater qu'il existe une tendance historique alliant formalisation accrue et prescription plus forte des contenus à enseigner, liée à l'institutionnalisation de la formation de base.

1.2 Une reconfiguration des contenus d'enseignement : logique de compétences et élargissement des domaines visés

Une autre dynamique affecte la formation de base : les contenus d'enseignement se reconfigurent, passant progressivement de la logique des savoirs à celle des compétences. Cela aboutit à des programmes davantage basés sur une transversalité disciplinaire et cognitive, nommée interdisciplinarité ou pluridisciplinarité, et sur un élargissement des domaines d'enseignement.

Quelques exemples illustreront ce double mouvement. Ainsi, pour ce qui concerne la lutte contre l'illettrisme, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture s'est rapidement déplacé vers celui des « savoirs de base » (Dartois & Thiry, 2000) puis vers les « compétences de base » (ANLCI, 2003). Plus récemment, les dispositifs de formation, dont les principaux financeurs sont, en France, l'État et les Conseils régionaux, se basent sur la notion de « compétence clé » (OCDE, 2005 ; Conseil de l'Europe, 2006). On retrouve la même évolution dans l'offre en entreprise pour les salariés de premier niveau de qualification. De façon générale, le spectre des domaines de compétences envisagé s'est élargi : maîtrise d'une langue étrangère, culture numérique, esprit d'initiative, compétences sociales et civiques, etc.

Pour ce qui concerne la didactique du français, l'approche fonctionnelle est, depuis le milieu des années 70, au cœur des innovations, à la fois dans la formation des migrants non natifs et des « illettrés » scolarisés. L'analyse des publics, de leur environnement, des situations langagières vécues et des besoins est considérée comme un préalable à toute conception de programme par les didacticiens voulant



rompre avec une approche jugée trop scolaire et infantilisante (Leclercq, 2011). Ces changements de perspective s'opérationnalisent dans l'usage de supports de cours basés sur l'exploitation de documents écrits « authentiques ». Les pratiques des formateurs de terrain s'inspirent de ces modèles fonctionnels et communicatifs, même s'il reste bien évidemment des écarts importants entre celles-ci et les approches légitimées par les spécialistes en didactique. Les évolutions plus récentes centrées sur le développement, non de savoirs abstraits et décontextualisés, mais sur des compétences en situation d'interaction langagière directement calquées sur des pratiques sociales, accentuent cette tendance vers une conception instrumentale des contenus à enseigner.

La perspective actionnelle en didactique du français langue étrangère issue des travaux européens sur le *Cadre européen commun de référence* (CECR) est ainsi depuis quelques années valorisée dans le secteur de la formation des migrants non ou peu scolarisés. Axée sur les actes de communication et l'agir de l'apprenant en situation, elle suppose des démarches contextualisées basées sur « une didactique de l'immersion » et une logique de compétences (Extramiana & De Ferrari, 2009, p. 243). De même, la structuration du référentiel du DILF, évoqué plus haut, relève clairement d'une approche pragmatique : il liste les genres discursifs, les fonctions langagières, les notions, les compétences pour réaliser des tâches quotidiennes dans des contextes variés et définis. Là encore les formateurs mettent en pratique cette perspective « à la mode » de façon contrastée et les écarts entre les orientations des didacticiens et les conduites d'enseignement concrètes persistent (Vandermeulen, 2012). De la même façon, les descripteurs des compétences dans le domaine langagier du *Référentiel de compétences clés en situation professionnelle* (ANLCI, 2009) utilisé dans les formations en entreprise relèvent d'une approche pragmatique de la langue (Guernier, 2012) : « utiliser une messagerie vocale », « annoter un document technique », etc.

Cette instrumentalisation et cette fonctionnalité des contenus se doublent d'un principe de structuration des savoirs de type « a-disciplinaire ». Non seulement les savoirs fondamentaux (lire, écrire, compter) sont en concurrence avec de nouveaux domaines, mais les programmes de formation et les conduites d'enseignement aux adultes évoluent vers davantage de transversalité. Le travail par projet, la pédagogie des situations-problèmes, l'approche par compétences, mis en avant pour contrecarrer des pratiques jugées trop scolarisantes, exigent un développement intégré de divers savoirs ou savoir-faire en rupture avec les approches disciplinaires traditionnelles (Harlé, 2010). Cette évolution curriculaire se caractérise par une focalisation sur les compétences avec une volonté de développer « [...] des interfaces entre situations sociales et professionnelles et situations de formation » (Rivière, 2012, p. 167). En conséquence, les contenus d'enseignement sont contextualisés et en relation directe avec les pratiques sociales de référence.

2. Contextualisation sociohistorique des évolutions curriculaires de la formation de base

En France, les contenus d'enseignement de la « formation de base » ont donc connu de nombreuses modifications. Au regard de notre réflexion, il est opportun de mettre



ces évolutions en résonance avec le contexte objectif qui les a vues émerger, celui de l'institutionnalisation de la formation de base.

2.1 Les titres scolaires, la littératie et la maîtrise de la langue comme vecteur de distribution des places

Cette institutionnalisation a déjà fait l'objet de nombreux travaux. Certains d'entre eux défendent la thèse de l'émergence d'une norme édictée sur une vision scolaire du monde social (Lahire, 1999 et 1997 ; Dumet, 2009). C'est un élément intéressant lorsqu'il s'agit de considérer la transition entre les « Trente glorieuses » et la période de « crises » successives, marquée par l'émergence et l'installation durable d'un chômage de masse depuis le milieu des années 70 (Demazière, 2006). C'est à ce moment-là que la prééminence d'une vision scolaire du monde social s'est progressivement avérée.

En France, ce que certains ont pu percevoir comme « la fin du travail » a, entre autres choses, conduit à un investissement collectif de l'institution scolaire et de ses produits. Les années 60 avaient vu l'association entre éducation et croissance économique s'imposer dans le champ politique (Tanguy, 2002, p. 686). Puis, les réformes du système scolaire français, dites du « collège unique », ont ouvert largement en *droit* l'école à chacun. En « parallèle » et à partir du milieu des années 1970, dans un contexte de raréfaction des emplois, les titres scolaires sont devenus et restent parmi les attributs les plus discriminants dans la sélection pour l'emploi opérée par les employeurs ou leurs mandataires. Ils procurent ainsi une protection à leurs bénéficiaires face à la précarité (Mansuy & Nouël de la Buzonnière, 2011). L'articulation désormais forte, explicite et doxique entre diplôme et emploi fait aujourd'hui de l'école un objet d'investissement collectif au sein de la société française (Baudelot & Establet, 2000).

Cet investissement collectif a renforcé l'hégémonie de la culture scolaire sur d'autres formes culturelles possibles ou préexistantes. C'est ainsi que les niveaux de littératie constituent aujourd'hui des modalités communes et légitimes pour appréhender les sociétés, les caractériser ou en classer les membres. C'est de cette manière aussi que, au travers des dispositifs de Reconnaissance et validation des acquis de l'expérience (RVAE), les titres scolaires se sont imposés comme capital culturel de référence dans lequel la conversion « d'expérience professionnelle ou personnelle » peut être opérée (Dumet, 2013). La constitution de l'illettrisme est un indice de cette évolution hégémonique de la forme scolaire et de ses produits. Il en va de même de l'utilisation d'un critère d'alphabétisation (donc de scolarisation) pour déterminer qui peut (ou non) s'installer sur le « territoire français »².

Cependant, pour ce qui concerne la formation linguistique des migrants, une autre dynamique doit être rapportée : elle aboutit, en « temps de crise », à la désignation

2. À ce titre, on pourra considérer la distinction institutionnelle opérée entre le « français langue étrangère (FLE) », destiné aux migrants scolarisés à *minima* jusqu'au baccalauréat, et l'alphabétisation, destinée aux migrants « peu ou pas scolarisés » comme la manifestation, interne à la formation de base, de dynamiques macrosociologiques *par le truchement* de catégories pédagogiques. Bien qu'ils soient plus récents, il est possible de faire la même interprétation des Diplôme initial de langue française (DILF), Diplôme d'études en langue française (DEL F) et Diplôme approfondi de langue française (DALF).



de populations étrangères comme responsables de « maux » et génératrices d'une « menace ». Or, si la période qui nous intéresse marque la sortie des « Trente glorieuses » et l'installation dans une période de « crises successives », elle marque aussi un retournement spectaculaire du rapport politique et socioéconomique aux migrants (Gastaut, 2004, p. 108). On est ainsi passé, pour l'exprimer rapidement, d'une période de recrutement massif de candidats à la migration à la fermeture des frontières et à « l'invitation au départ » de certaines populations. C'est dans ce contexte que la distinction entre formation linguistique des migrants et lutte contre l'illettrisme des natifs prend tout son sens. Alors que l'emploi se raréfie et qu'une forme de « préférence nationale » gagne en légitimité, la définition d'un seuil minimal de maîtrise des contenus d'enseignement de la formation de base, notamment de la langue du pays d'accueil, émerge « à point nommé ». Dans une période de sélectivité accrue, la disqualification pour l'emploi des « bas niveaux de qualification (BNQ) » que connaissent les personnes « en situation d'illettrisme » se double, pour les non-natifs, de la disqualification des « étrangers » pour un emploi et/ou une installation en France.

2.2 Émergence de la formation de base et de la formation professionnelle continue : la consécration du lien entre diplôme et emploi

Au regard des analyses précédentes et du cadre de référence mobilisé ici, l'émergence du sous-champ de la formation de base et du champ de la formation professionnelle continue a donc été rendue possible par la consécration macroscopique du lien désormais objectif en France entre diplôme et emploi (Dubet, Duru-Bellat & Véréstout, 2010). L'émergence de la FPC à la fin des années 60 et au début des années 70 avait été marquée par les premiers signes annonciateurs des problèmes socioéconomiques à venir (nombre de licenciements collectifs en progression, pénurie de main-d'œuvre qualifiée, etc.). Parallèlement, sa mise en place a été ressentie comme nécessaire, dans le champ politique, dans le cadre d'une politique active de l'emploi (Dubar, 2004, p. 19). Il en va de même pour la formation de base : des questions concernant l'alphabétisation (au sens large) avaient déjà été posées depuis longtemps. Cependant, ce n'est qu'au tournant des années 70, lorsque le problème du chômage émerge et que son traitement par la FPC se profile, que la question de l'illettrisme est formulée. Elle s'impose alors à des organismes de formation recevant un public nouveau, sans emploi et avec des besoins spécifiques (Leclercq, 1998) tout comme elle s'impose dans le champ politique (Lahire, 1999). En se constituant, le champ de la FPC et le sous-champ de la formation de base ont, à leur manière, consacré la relation entre diplôme et emploi et le recours à la FPC dans la gestion sociopolitique du chômage³.

3. C'est cet état de fait qui permet, en 2004, à Claude Dubar d'écrire : « [...] ce système de FPC peut être considéré comme [...] l'aboutissement d'un mouvement visant, tout au long des années 1960, à relier la formation continue aux problèmes d'emploi et à organiser un partage des tâches entre l'État et les entreprises (et les branches professionnelles) pour tenter de les résoudre [...] » (p. 24).



3. Pour une sociologie de la transposition didactique

L'émergence simultanée de la formation de base et de la FPC peut donc à juste titre être considérée comme le résultat de la consécration macroscopique et politique du lien entre diplôme et emploi. Cependant, poursuivre cette réflexion requiert d'appréhender l'articulation entre le contexte objectif et les contenus d'enseignements décrits tous deux précédemment. C'est là que sont interrogées les modalités de constitution du secteur de formation qui nous intéresse ici et les éventuelles emprises qui pèsent ou ont pesé sur lui.

3.1 L'emprise du champ politique sur la formation de base

Dans la formation de base, la transposition didactique a été l'activité régulière d'acteurs chargés, souvent par les commanditaires publics, de l'élaboration de référentiels, de supports pédagogiques, etc. Si les auteurs de ces activités peuvent être ingénieurs de formation, experts de la formation de base ou enseignants-chercheurs, les commanditaires de ces activités sont cependant les mêmes institutions qui peuvent (ou non) prescrire les contenus d'enseignement formalisés (Leclercq, 2012b). En effet, les pouvoirs publics (État et Régions) sont les principales sources de financement des dispositifs de formation de base comme de la plupart de ceux destinés aux demandeurs d'emploi. En passant de la logique de la subvention à la logique de l'appel d'offres, les modes de financement ont rendu possible le recours obligatoire à ces divers documents de cadrage (Dumet & Pronau, 2013). De ce point de vue, la formation de base est fortement dépendante de ses commanditaires publics. Sans que cela soit affirmé, ces derniers sont devenus les véritables ingénieurs de la formation de base. Le conditionnement de l'obtention des financements au respect de certains référentiels consacrés par les pouvoirs publics aura contribué à entériner cet état de fait. Ce sont donc les conditions économiques de l'existence de la formation de base qui la rendent particulièrement sensible et poreuse aux problèmes politiques (Leclercq, 2007, pp. 26-27). Caractériser et interpréter les évolutions curriculaires de la formation de base en France revient donc à caractériser et interpréter, dans le même contexte, les évolutions politiques liées à la relation entre diplôme et emploi.

3.2 Scolarisation puis professionnalisation des contenus d'enseignement

La formation de base et la FPC émergent au moment où « s'interposent » l'école et le diplôme entre les acteurs et l'emploi. En ce sens, elles sont initialement une continuité de l'école avec laquelle elles forment la *Formation tout au long de la vie*. Cela explique le recours initial, dans la formation de base, aux « savoirs fondamentaux » ou « savoirs de base ». De nombreux efforts, relayés par des discours dénonçant les pratiques infantilisantes et scolaires, ont ensuite été produits à l'intérieur des champs et sous-champs considérés pour émanciper la formation des adultes de l'éducation des *enfants*. Ils ont eu pour conséquence une déscolarisation des contenus d'enseignement, vécue dans la même période au sein de l'institution scolaire⁴. Cette

4. C'est en ce sens que la définition, en 2005, d'un socle commun de connaissances et de compétences structurant l'enseignement scolaire en France peut être interprétée.



« déscolarisation » s'opère par une transposition didactique a-disciplinaire et axée sur les compétences.

Initialement scolaire, la définition des contenus à enseigner est plus directement référée aux *pratiques sociales de référence* et aux situations. L'efficacité en situation est alors privilégiée par rapport aux savoirs sur la situation. Dans le même temps, les contenus d'enseignement sont ouverts à « l'esprit d'initiative et d'entreprise ». Si la formation de base et la formation professionnelle continue se sont donc constituées initialement sur le postulat d'une relation entre éducation scolaire et emploi, les évolutions curriculaires étudiées indiquent une reconfiguration de cette relation et un resserrement sur les impératifs professionnels. Un certain nombre d'indices laisse en outre supposer que cette tendance s'inscrit dans une dynamique plus vaste. En effet, ces curricula font référence à des cadres communs partagés avec l'institution scolaire et relayés par des instances internationales (Conseil de l'Europe, OCDE, etc.). De même, les objectifs sociaux de référence qu'ils visent sont uniformisés en lien avec les cadres internationaux de l'éducation (Vicher, 2012).

Pour conclure : éclairages croisés de la sociologie et de la didactique

L'objectif de cette contribution était de travailler aux frontières fructueuses de la didactique et de la sociologie. Le rapprochement entre les évolutions des contenus de formation et les dynamiques sociopolitiques concourantes a permis, espérons-le, de montrer la fécondité inhérente à leur articulation sur la question des contenus d'enseignement. Elle aura par exemple mis en exergue le rôle et le contrôle exercés par les pouvoirs publics dans leur définition et le rôle particulier que certains acteurs (dont les universitaires eux-mêmes) peuvent être amenés à y jouer. Le recours au concept de champ (Bourdieu, 1984) permet de montrer que les choix qui sont alors faits, justifiés au sein d'une partie de la communauté scientifique ou sur le plan pédagogique, ne réussissent à s'imposer qu'à la condition qu'ils répondent aux impératifs externes au (sous-)champ concerné, notamment aux impératifs sociopolitiques du moment. Cette question renvoie aux processus d'organisation et de sélection des contenus, et à d'autres interrogations tout aussi pertinentes : quelles institutions sélectionnent les savoirs jugés bons à être enseignés ? À qui a été déléguée la possibilité de déterminer les savoirs légitimes (Johsua & Lahire, 1999, pp. 50-51) ? En termes didactiques, qui compose la noosphère intervenant entre le système global de formation et la société ? Quelle est la marge de manœuvre pour les formateurs ? Etc. Les reconfigurations curriculaires peuvent aussi indiquer l'émergence de nouvelles normes. On peut ainsi analyser l'apparition de nouveaux contenus comme l'« esprit d'initiative », les « compétences civiques et sociales » ou encore l'« adhésion aux valeurs de la République » pour ce qui concerne la formation des migrants primo-arrivants. On pourrait aussi interroger le rôle des instances internationales dans la transposition didactique ainsi que la place qu'y occupe la montée en puissance, dans la période étudiée, de *l'obligation de résultats* en éducation et en formation (Lessard & Meirieu, 2005). Au travers de ce travail, de nombreuses pistes heuristiques semblent donc s'ouvrir pour traiter de ce que nous pourrions désigner comme l'actualité de la question éducative. Sans pouvoir



répondre à chacune d'elles, cela montre l'intérêt que peut revêtir, dans le champ scientifique, un travail aux frontières disciplinaires.



RÉFÉRENCES

- ANLCI – Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (2009). *Référentiel des compétences clés en situation professionnelle*. Lyon : ANLCI.
- ANLCI (2003). *Cadre national de référence*. Lyon : ANLCI.
- Audigier, F. & Tutiaux-Guillon, N. (sd). (2008). *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*. Bruxelles : Éditions De Boeck.
- Baudelot, C. & Estabiet, R. (2000). *Avoir trente ans en 1968 et en 1998*. Paris : Éditions du Seuil.
- Beacco, J., De Ferrari, M., Lhôte, G. & Tagliante, C. (2005). Niveau A1.1 pour le français : référentiel et certification (DILF) pour les premiers acquis en français (public adultes peu francophones, scolarisés, peu ou non scolarisés). Paris : Didier.
- Bourdieu, P. (1997). *Les usages sociaux de la science. Pour une sociologie clinique du champ scientifique*. Paris : Institut national de la recherche agronomique.
- Bourdieu, P. (1984). *Questions de sociologie*. Paris : Éditions de Minuit.
- Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*. Paris : Éditions Fayard.
- Conseil de l'Europe (2006). *Recommandation sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.
- CUEEP & CAFOC (1990). *Référentiel de formation linguistique de base*. Villeneuve-d'Ascq : FAS/Région Nord-Pas-de-Calais.
- Dartois, C. & Thiry, C. (2000). *Former les publics peu qualifiés. Référentiel des savoirs de base*. Paris : ministère de l'Emploi et de la Solidarité.
- Demazière, D. (2006). *Sociologie du chômage*. Paris : Éditions La Découverte.
- Dubar, C. (2004). *La formation professionnelle continue*. Paris : Éditions La Découverte.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M. & Vérétoit, A. (2010). *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris : Éditions du Seuil.
- Dumet, T. (2013). Entre la scolarisation de l'expérience et la professionnalisation du savoir, *Questions vives*, 20, 33-44.
- Dumet, T. (2010). Analyser les situations d'enseignement et d'apprentissage, l'exemple d'une formation dite de base, *Savoirs*, 24, 59-77.
- Dumet, T. (2009). *Illettrisme et formation de base. L'épreuve des contradictions*. Université Lille 1 : Thèse en sciences de l'éducation sous la direction de V. Leclercq.



- Dumet, T. & Pronau, P. (2013). État, régions et formation professionnelle continue : contribution à l'analyse des politiques actuelles de formation en France, v^e congrès de l'Association française de sociologie, Nantes (France).
- Extramiana, C. & De Ferrari, M. (2009). Perspective actionnelle et didactique du français dit « migrants ». Quelles réflexions pour quelles applications ?, in M.-L. Lions-Olivieri & P. Liria (Coord.). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point* (pp. 233-261). Paris : Maison des Langues.
- Gastaut, Y. (2004). Français et immigrés à l'épreuve de la crise (1973-1995), *Vingtième Siècle*, 84, 107-118.
- Guernier, M.-C. (2012). Les contenus linguistiques dans les référentiels et les discours des formateurs. Définitions, conceptions et références, *Lidil, revue de linguistique et de didactique des langues*, 45, 73-92.
- Harlé, I. (2010). La construction des savoirs scolaires : pour une complémentarité des approches sociologiques, historiques et didactiques, *La construction des contenus d'enseignement et de formation*, séminaire de la Maison européenne des sciences de l'homme et de la société, Lille Nord de France.
- Johnsua, S. & Lahire, B. (1999). Pour une didactique sociologique, *Éducation et Sociétés*, 4, 29-56.
- Lahire, B. (2001). Champ, hors-champ, contre-champ, in B. Lahire (sd), *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu. Dettes et critiques* (pp. 23-57). Paris : Éditions La Découverte.
- Lahire, B. (1999). *L'invention de l'« illettrisme »*. *Rhétorique publique, éthique et stigmates*. Paris : Éditions La Découverte.
- Lahire, B. (1997). Usages sociaux de l'écrit et « illettrisme », in F. Andrieux, J.-M. Besse & B. Falaize (Coord.), *Illettrismes : quels chemins vers l'écrit ? Actes de l'université d'été du 8 au 12 juillet 1996 à Paris* (pp. 11-20). Paris : Éditions Magnard.
- Leclercq, V. (2012a). La formation linguistique des migrants depuis l'alphabétisation des années 60, in H. Adami & V. Leclercq (Eds.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil : acquisition en milieu naturel et formation* (pp. 173-196). Villeneuve-d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Leclercq, V. (2012b). Formes et enjeux des recherches commanditées dans la formation de base des adultes, *TransFormations. Recherches en éducation et en formation des adultes*, 8.
- Leclercq, V. (2011). Formation linguistique des migrants : lignes de force en didactique. In J.-M. Mangiante (Coord.), *L'intégration linguistique des migrants : état des lieux et perspectives* (pp. 18-35). Arras : Artois Presses Universitaires.
- Leclercq, V. (2010). La formation linguistique des migrants des années 1960 aux années 1980. *Éducation Permanente*, 183, 173-188.



- Leclercq, V. (2007). La formation de base : publics, dispositifs, pratiques. *Savoirs*, 14, pp. 11-55.
- Leclercq, V. (1998). Les évolutions de la formation de base des adultes, in C. El Hayek (Coord.), *Illettrisme : de l'enjeu social à l'enjeu citoyen* (pp. 215-226). Paris : La Documentation Française.
- Leclercq, V. & Vicher, A. (2012). Étude sur les usages des référentiels dans la formation linguistique de base, *Lidil, revue de linguistique et de didactique des langues*, 45, 93-105.
- Leclercq, V. & Vicher, A. (2002). La formation linguistique de base : convergences et divergences des différents secteurs d'intervention. ANLCI/DGLFLF.
- Lessard, C. & Meirieu, P. (Eds.). (2005). *L'obligation de résultats en éducation. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles : Éditions De Boeck.
- Mansuy, A. & Nouël de la Buzonnière, C. (2011). Une photographie du marché du travail en 2009. Résultats de l'enquête Emploi, *Insee première*, 1331.
- OCDE (2005). La définition et la sélection des compétences clés. [En ligne : <http://www.oecd.org/dataoecd/36/55/35693273.pdf> – consulté le 26 juin 2012].
- Rivière, V. (2012). Regards sociodidactiques sur les pratiques de formation linguistique pour les adultes en parcours d'insertion, *Lidil, revue de linguistique et de didactique des langues*, 45, 163-176.
- Tanguy, L. (2002). La mise en équivalence de la formation avec l'emploi dans les IV^e et V^e Plans (1962-1970), *Revue française de sociologie*, 43-4, 685-709.
- Vandermeulen, K. (2012). Approche actionnelle et formation linguistique, in H. Adami & V. Leclercq (Eds.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil : acquisition en milieu naturel et formation* (pp. 237-276). Villeneuve-d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Vicher, A. (2012). Politiques, dispositifs et pratiques de formation linguistique des migrants en France : retombée des travaux internationaux des vingt dernières années, in H. Adami & V. Leclercq (Eds.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil : acquisition en milieu naturel et formation* (pp. 197-236). Villeneuve-d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.



LE PROCESSUS POLITIQUE DE RÉDACTION DES PROGRAMMES SCOLAIRES ET LEURS ENJEUX EN FRANCE

L'EXEMPLE DES SCIENCES ÉCONOMIQUES ET SOCIALES

Coralie Murati
LAMES, Université de Provence
coralie.murati@orange.fr

Résumé

Inspiré par la sociologie du curriculum anglo-saxonne, le présent article propose de montrer que les programmes scolaires sont des espaces de luttes. Ils sont le résultat de compromis et de négociations entre des groupes sociaux mus par des intérêts concurrents pour la sélection des savoirs.

Mots-clés

Enseignement secondaire – curriculum – sciences économiques et sociales – recontextualisation – enjeux

Selon la définition institutionnelle les programmes sont « des outils qui traduisent en termes de contenus des objectifs généraux »¹ ; selon un titre de communiqué de presse de l'association des enseignants du secondaire : « Par et pour qui a été fait le nouveau programme de sciences économiques et sociales ? »² ; selon une question extraite des programmes officiels : « Entreprises et production : qui produit les richesses ?, entreprise, production marchande et non marchande, valeur ajoutée »³. Tenter de relier ces trois énoncés c'est interroger le processus de sélection, d'organisation et de hiérarchisation des savoirs qui conduit à la construction d'un programme d'enseignement. Il ne s'agit donc pas de considérer le programme scolaire seul mais de se saisir du mouvement qui l'a généré, et au-delà questionner la transmission des savoirs dans et par l'enseignement secondaire.

Comment le curriculum peut-il intéresser le sociologue ? D'une part, en perdant son caractère « naturel » pour apparaître comme un objet « socialement construit » dans la mesure où il est, au moins partiellement, l'expression de réalités économiques, culturelles et sociales de son époque. D'autre part, en devenant un lien entre le politique et les contenus qui agit sur le choix des modes d'ajustement entre les enseignements et les compétences sociales et économiques attendues.

1. Charte des programmes, BO n° 8 du 20 février 1992.

2. Communiqué de presse de l'Apes daté du 23 janvier 2010.

3. Extrait du programme de la classe de seconde paru au BO n° 4 du 29 avril 2010.



Notre recherche, dans le cadre d'une thèse, s'inspire des travaux menés par B. Bernstein (2007) sur le curriculum. C'est ainsi qu'à sa suite nous postulons que le programme scolaire est un dispositif spécifique élaboré à partir d'un *discours pédagogique officiel*⁴ généré par des principes de *recontextualisation*⁵ dont l'étude nous permet de mettre en rapport les acteurs sociaux, qui les réalisent, avec le programme, en tant que produit fini. Le processus de recontextualisation est social et prend place à l'intérieur d'un champ de recontextualisation – à l'image d'une arène de luttes –, et met en jeu des rapports sociaux de pouvoir et de contrôle entre les acteurs. En d'autres termes, le programme, dans sa forme scolaire, est la trace matérielle de ce processus et permet d'accéder aux principes et opérations qui l'ont structuré (Stavrou, 2012).

Notre questionnement sociologique se situe à un double niveau, politique et épistémologique. D'une part, il s'agit de savoir qui dispose du pouvoir de contrôle sur l'élaboration et l'institutionnalisation des programmes et, au-delà, comment les relations entre les acteurs se structurent en pratique. D'autre part, nous nous interrogeons sur les caractéristiques socio-épistémologiques de la mise en forme typiquement scolaire de ces contenus. Autrement dit, nous essaierons de mettre au jour le lien entre les relations sociales – qui s'établissent dans et autour de la construction curriculaire entre acteurs différenciés – et les connaissances officielles produites. Ces dernières, comme nous le verrons par la suite, sont le produit d'un processus de décision qui révèle des conflits d'intérêts et des enjeux de pouvoir.

Nous avons choisi d'appréhender la construction des contenus curriculaires au travers des sciences économiques et sociales (SES) pour deux raisons interdépendantes :

- a. Elles occupent une place atypique dans l'enseignement secondaire général car elles incarnent une « troisième culture » entre la série Littéraire et Scientifique et elles « réunissent » sous cette appellation « sciences économiques et sociales » des disciplines spatialement et épistémologiquement séparées au niveau supérieur.
- b. Les savoirs qu'elles contiennent sont dits « vifs » tant au niveau social (ils font débat, interpellent les catégories sociales ordinaires telles que la famille, la consommation, la répartition des richesses...) qu'au niveau académique où ils nourrissent de nombreuses controverses, méthodologiques et conceptuelles, entre spécialistes universitaires (Legardez & Simonneaux, 2006).

4. « L'intérêt heuristique de ce concept réside dans le fait qu'il permet d'analyser les principes idéologiques portés par chacun des acteurs collectifs à l'origine du curriculum, les formes de discours dont ils sont porteurs ainsi que la structuration des savoirs qui en résulte » (Bernstein, 2007, pp. 173-176).

5. La recontextualisation renvoie aux principes de sélection, d'organisation et de hiérarchisation des savoirs au sein des curricula officiels créant ainsi son propre discours pédagogique. Sa réalisation présente des enjeux d'appropriation par les différents groupes sociaux. Nous soulignons que l'activité de recontextualisation se différencie de la transposition didactique (Chevallard, 1985 et 1994) dans la mesure où elle met la focale sur les rapports sociaux et renvoie moins à un état figé qu'à un processus. Si le concept de « noosphère » intègre les divers acteurs qui prennent part à la transformation des savoirs, il ne questionne pas les relations de pouvoir et de contrôle qui se nouent entre ces mêmes acteurs. Et le savoir savant, dont découleraient les autres formes de savoirs, y apparaît comme coupé des activités des acteurs qui l'ont produit.



Notre analyse s'appuie sur un triple corpus constitué par des programmes scolaires sur la période 1966-2011, des entretiens⁶ réalisés auprès du groupe d'experts agissant directement sur les curricula sur la période 2008-2011 ainsi qu'un ensemble hétérogène de textes (communiqués de presse, rapports officiels, pétitions...) émis par divers acteurs associatifs qui participent indirectement à la discussion sur les programmes.

Nous avons traité nos données qualitativement, à l'aide d'outils issus des théories linguistiques de l'énonciation (Kerbrat-Orecchioni, 2006) et du concept de polyphonie, initié par Bakhtine (1977) puis repris et développé par Ducrot (1984), afin de nous saisir de la subjectivité des acteurs et des relations qu'ils investissent⁷.

1. La définition des contenus d'enseignement : une procédure normative et négociée

Parler de « discours pédagogique officiel » dans le cas de l'enseignement secondaire est une évidence car la production par les pouvoirs publics de cadres officiels régulant la structuration du système éducatif et l'activité d'enseignement est un fait avéré ; la production des programmes fait l'objet d'une régulation centralisée. Pour autant ce *discours pédagogique officiel* et le processus politique de son élaboration font l'objet, d'une part, d'une normativité procédurale progressive et, d'autre part, de négociations encore plus aujourd'hui qu'auparavant (Stavrou, 2012).

Actuellement⁸, le processus d'élaboration et de formalisation des programmes résulte d'une démarche procédurale ponctuée d'étapes. Dans un mouvement d'ouverture à chaque étape prennent place de nouveaux groupes d'acteurs (du ministère jusqu'à la société civile) ; même si ces groupes d'acteurs interviennent selon des temporalités différentes et dans des instances à plus ou moins fort pouvoir décisionnel, il n'en demeure pas moins que ces étapes constituent des espaces de réflexion et de décision, telles des « arènes », dans lesquelles les acteurs (inspecteurs, universitaires, enseignants, association enseignante du supérieur et du secondaire, associations patronales) y investissent des intérêts différenciés. Ainsi,

6. À ce propos nous souhaiterions souligner la double difficulté que nous avons rencontrée pour accéder à ces enquêtes : d'une part la liste complète de leur nom ne figure sur aucun document officiel et, d'autre part, ils sont soumis à « l'obligation de confidentialité » que tout fonctionnaire doit lorsqu'il fait partie de ce type de commission. Bref, les échanges sociaux et discours sont sous couvert du « secret ». Dans ce contexte, le secret paraît revêtir deux fonctions : a) un instrument d'identité au sens où les acteurs qui ont participé à ce groupe partagent une activité commune, il est un lien d'appartenance ; b) une protection pour préserver le centre décisionnel tout en rendant possible l'ouverture vers l'extérieur, mais l'ouverture de la frontière de cet espace décisionnel qu'est le « groupe d'experts » est contrôlée. Il serait alors un instrument de pouvoir, une « technique de surveillance » des interprétations qui pourraient être faites par les acteurs qui se situent à sa périphérie.
7. On constate souvent dans les entretiens que les locuteurs répondent rhétoriquement non pas à l'interviewer mais à des interlocuteurs plus ou moins imaginaires (adversaires, partenaires, etc.). Le concept de polyphonie définit précisément le fait que le locuteur interrogé fait entendre d'autres voix que la sienne et entre en interaction avec elles. Le sens de son discours ne peut pas être interprété en faisant abstraction de ces voix additionnelles.
8. Nous souhaitons préciser, ici, que le processus d'élaboration des programmes est en train de changer par la mise en place du Conseil supérieur des programmes en 2013. Mais quand nous avons rédigé notre communication cette évolution n'était pas effective. Le lecteur qui souhaite avoir une approche plus historique pourra se référer aux travaux de D. Raulin (2006).



ces arènes constituent autant de cadres, structurés par des rapports sociaux de force, dans lesquels le *discours pédagogique officiel* est construit et négocié pour être re-construit. Prendre en considération ces étapes en tant qu'arènes nous permet de mettre la focale sur le caractère relationnel et socialement construit des contenus d'enseignement.

Étape 1 : Au niveau formel et d'une manière schématique, la rédaction d'un nouveau programme relève d'abord de la décision du ministre qui en confie l'organisation à l'administration centrale de son ministère. Le point de départ est constitué par une lettre de cadrage, celle-ci opère alors une recontextualisation des « demandes » – provenant du monde économique et des politiques éducatives européennes – dans un cadre politique national. D'un côté, elle fixe les principes qui vont orienter les nouveaux programmes, d'un autre côté, elle dépolitise les enjeux relatifs aux contenus d'enseignement en les objectivant et neutralise le rôle du ministère.

Étape 2 : La rédaction des contenus des programmes est confiée à un groupe d'experts, sur lequel nous reviendrons dans la partie suivante car il occupe une place centrale et stratégique dans le processus de recontextualisation des savoirs.

Étape 3 : Une fois la phase de rédaction terminée, le projet de programme rédigé par le groupe d'experts est alors soumis à une double consultation selon des temporalités différentes. En premier lieu celle des enseignants, puis celle de deux institutions : le Haut Conseil de l'éducation (désormais remplacé par le Conseil supérieur des programmes) et le Conseil supérieur de l'éducation. L'avis des enseignants comme celui de ces deux institutions n'est reçu qu'à titre consultatif.

Étape 4 : Les textes et ces avis sont soumis au visa du ministre qui acte la publication de l'arrêté instituant le nouveau programme par sa publication au *Journal officiel* et au *Bulletin officiel de l'éducation nationale*.

Étape 5 : La DEGESCO (Direction générale de l'enseignement scolaire) supervise la publication des programmes et « pilote » la mise en œuvre des actions de formation continue qui s'y rapportent.

Ces différentes étapes qui constituent le cadre normatif officiel de l'action sur les curricula peuvent être regroupées en deux principales dimensions comme l'a montré S. Stavrou (2012) :

- Une dimension procédurale qui traduit la restructuration du processus d'élaboration des programmes, impulsée au début des années 90. Elle permet de planifier rationnellement le processus selon des phases d'écriture, de discussion et de concertation. C'est un calendrier qui définit la marge de participation de chaque groupe d'acteurs dans la production curriculaire et limite les temps d'échanges selon la règle procédurale.

- Une dimension stratégique qui vise à atteindre des objectifs politiques, en particulier la démocratisation du processus, au sens où tous les acteurs-usagers du système éducatif peuvent intervenir, à des moments différents et dans des instances différentes. Néanmoins le processus de fabrication des programmes demeure contrôlé et encadré par l'administration centrale et par la loi qui limite l'autonomie et le champ d'action de chacune des instances, qu'elle soit consultative ou décisionnelle. Cette procédure améliore la légitimité des modifications de programmes car les connaissances sont validées par des universitaires, des praticiens et le corps administratif. Ces changements de procédures s'inscrivent dans des cadres plus



larges : celui de la modernisation de l'activité de « gouverner » (Pons, 2011 ; Ogien, 1995 et 2007) et celui de l'externalisation⁹, vers l'espace public, de l'offre politique éducative qui serait de plus en plus soumise à l'épreuve du débat public (Mons, 2008).

Dans la partie suivante nous placerons la focale plus spécifiquement sur le groupe d'experts, sa base sociale et sa place dans le processus d'élaboration des programmes d'enseignement car cela nous permet d'interroger son rôle d'interface dans la « recontextualisation des savoirs ».

2. Les groupes d'experts : entre logiques d'action différenciées et conflits

2.1 Les quatre dimensions des conflits au sein du groupe d'experts

L'élaboration des programmes suppose une sélection, une organisation et une hiérarchisation des savoirs. Cela implique une recherche de consensus ou de compromis entre des experts qui appartiennent à des mondes différents, sont structurés par des cadres référentiels divers et agissent selon des intérêts divergents. Formellement, la rédaction est organisée selon une forte division du travail cognitif entre trois grandes catégories d'experts : les inspecteurs, les universitaires et les enseignants praticiens. Mais les groupes d'experts qu'ils constituent sont traversés par des luttes idéologiques et épistémologiques qui, ajoutées aux directives ministérielles, sont autant de principes structurant, en définitive, les programmes. Suivant en cela V. Isambert-Jamati (1970 et 1990) nous constatons que les attentes exprimées par les catégories d'experts sont liées à leurs positions institutionnelles respectives.

Ainsi, les enseignants praticiens cherchent à conserver les compétences qui fondent leur identité professionnelle et à les faire reconnaître. Au sein des groupes d'experts ils tentent d'inverser la relation de contrôle qui s'instaure entre le haut de la hiérarchie et le « professeur de base ». Ils cherchent à contribuer à la définition des objectifs, à la sélection des savoirs et non plus seulement à leur donner une forme scolaire. Les universitaires cherchent, eux, à défendre l'actualité de leur capital symbolique, leur légitimité scientifique, académique et sociale. Quant aux inspecteurs, leur positionnement reste ambigu car ils sont pris entre une logique politico-administrative, une logique disciplinaire et une logique pédagogique.

Les entretiens révèlent des schèmes d'opposition universitaires/enseignants, universitaires/enseignants « associatifs » ou universitaires/inspection. Il y a une segmentation constante entre des « détenteurs du savoir » que sont les acteurs situés dans le supérieur et les acteurs pédagogiques considérés comme les « non-détenteurs », l'inspection demeure « arbitre » (Stavrou, 2012).

L'analyse qualitative des entretiens montre que les conflits entre les acteurs relèvent de quatre dimensions. Les deux premières dimensions, sociale et pédagogique, tendent à opposer la catégorie des enseignants praticiens aux autres catégories.

9. Par exemple, dans la nouvelle procédure d'élaboration des programmes par le CSP, il est prévu une phase de « consultation nationale » sur le projet de programme, même si les modalités effectives demeurent vagues.



Les deux autres dimensions, épistémique et éthique, génèrent des conflits internes aux catégories des universitaires et des enseignants praticiens.

2.1.1 La dimension sociale

La dimension sociale se réfère à la division verticale du travail cognitif entre universitaires et enseignants praticiens. A priori, c'est aux premiers que revient, de droit, la sélection des savoirs alors que les seconds sont censés se limiter à leur application en salle de classe. Certains universitaires défendent alors une logique des sciences « pures » qui repose sur une identité disciplinaire délimitée par des méthodes et des objets de recherches spécifiques, et rejettent toute forme d'hybridation disciplinaire. Cela inscrit les relations sociales dans une hiérarchie institutionnelle.

Ils tendent ainsi à remettre en cause la recontextualisation des savoirs effectuée par les praticiens du secondaire. Ces derniers, chargés de traduire les savoirs prescrits dans les classes et connaisseurs des contraintes locales qui pèsent sur ce travail de traduction, sélectionnent ces savoirs selon une logique des « sciences métissées », entre le savoir universitaire et sa mise en forme scolaire. Ils perçoivent d'ailleurs la critique universitaire comme un « non-sens » car il leur semble que leur traduction n'altère pas la nature des programmes rédigés essentiellement par ces mêmes universitaires.

2.1.2 La dimension pédagogique

La dimension pédagogique concerne la prescription des pratiques, méthodes et exercices types auxquels l'institution scolaire reconnaît une valeur formative. Elle oppose essentiellement les enseignants praticiens et les inspecteurs et se complique du fait que le métier des inspecteurs consiste pour beaucoup à évaluer les compétences pédagogiques des enseignants.

2.1.3 La dimension épistémique

La dimension épistémique concerne la sélection des différents savoirs issus de domaines universitaires constitués mais soumis à une évolution perpétuelle dont il s'agit de tenir compte dans les programmes du secondaire, afin d'éviter le « décalage » entre la science scolarisée et la science académique. La logique de la pureté défendue par les universitaires provoque des conflits entre disciplines (économie, sociologie et science politique) notamment autour des objets qui semblent appartenir à l'une ou à l'autre, mais aussi à l'intérieur d'une même discipline où les concepts et les méthodes ne font pas nécessairement consensus.

2.1.4 La dimension éthique

La dimension éthique décrit les finalités des SES (exemple : la formation citoyenne et de l'esprit critique) en tant que discipline scolaire. Servant de registre à un discours qui se veut « militant », cette dimension éthique conduit une partie des praticiens à remonter régulièrement au « projet fondateur » des SES et cela crée un clivage entre les « pour » et les « anti ». Cette dimension éthique est aussi l'objet de dissensions à



l'intérieur de chaque discipline universitaire (i.e la sociologie, la science économique et la science politique), entre partisans d'une formation spécialisée par l'apprentissage de démarches méthodologiques propres à chaque discipline et partisans d'une formation professionnalisante.

2.1.5 Faire les extérieurs

La construction des curricula se réalise aujourd'hui sur une base sociale plurielle, qui fait participer, en interne, des enseignants, des universitaires et des inspecteurs, et, en externe, des associations patronales, des associations professionnelles d'enseignants du supérieur et du secondaire.

Cette mise en place d'un système d'expertise externe à l'administration centrale et d'un contexte déclaré de dialogue, de négociation et de partenariat ne va pas sans complexifier le processus d'élaboration. Le groupe d'expert est en situation de monopole pour la rédaction des programmes, mais cela provoque un jeu de coalitions entre divers acteurs externes (associations disciplinaires d'enseignants, associations patronales, sociétés savantes, associations professionnelles des enseignants du supérieur) qui exercent sur le groupe des pressions par l'intermédiaire des médias et de divers supports revendicatifs (communiqués de presse, pétitions, internet, etc.). L'activité de rédaction des programmes est donc une action sociale, c'est-à-dire qu'elle peut toujours susciter des résistances et aboutir à des situations imprévues, des infléchissements, voire des renversements de projets.

Plus complexe encore, on voit apparaître des conflits internes au groupe d'experts mais qui font le détour par l'extérieur pour prendre plus de force. C'est ce qu'illustre cet extrait d'entretien réalisé avec un universitaire membre du dernier groupe d'experts (2010) :

Je vais vous donner un exemple : on sort la famille du programme de seconde pour la mettre en première parce qu'on imaginait... on se disait : ils sont peut-être un petit peu jeunes pour la famille... voilà... et là vous avez la réaction automatique : « on a supprimé la famille ! » Voilà... Et c'est parti pour un tour ! Donc, j'ai trouvé ça agaçant, j'ai trouvé le fait que les gens participent... participent à la commission et communiquent le soir même, lancent des mots d'ordre pour la condamner, et ce qui me gênait c'est que de toute façon ils voulaient aller au clash, ils voulaient aller au clash... Jveux dire : il ne faut pas raconter de blagues ! Ils voulaient dénoncer la politique des ministres... patati patata... comme d'habitude quoi... voilà. [Extrait d'entretien U2]

2.2 L'évolution de la composition des groupes d'experts

Historiquement, la base sociale des groupes d'experts des programmes de SES a évolué de la manière suivante¹⁰ :

10. L'accès à la composition exacte des groupes d'experts est complexe. En effet, il n'y a pas de publication d'une liste officielle des membres, seul le nom du président étant officiel. Sa composition effective varie dans le temps pour de multiples raisons (démissions, affectations à d'autres missions, politique de la « chaise vide », absentéisme, etc.).



Le premier groupe d'experts de 1966, chargé d'élaborer les programmes, était composé exclusivement d'universitaires parmi lesquels des historiens, des sociologues, des économistes et des philosophes, la diversité reposant davantage sur la pluridisciplinarité que sur la composante professionnelle.

Pour les programmes de SES de 2000-2002, un seul groupe a élaboré la totalité des programmes pour toutes les classes. Sur 18 membres, 5 universitaires (1 sociologue, 3 économistes dont le président du groupe et 1 didacticien), 10 professeurs de SES et 3 inspecteurs (2 inspecteurs régionaux et 1 inspecteur général).

Pour les programmes de 2010, nous nous contenterons des programmes de la classe de seconde : sur 6 membres, 3 universitaires (2 économistes dont le président du groupe et 1 sociologue), 2 inspecteurs (1 inspecteur général et 1 inspecteur pédagogique) et 1 seul professeur de SES.

Pour les programmes de 2011-2012 du cycle terminal : sur 11 membres, 4 universitaires (1 pour la science politique, 2 économistes dont le président du groupe d'experts, 1 sociologue), 3 inspecteurs (2 inspecteurs généraux et 1 inspecteur pédagogique) et 4 professeurs de SES.

Ces compositions montrent une prépondérance de l'économie par rapport aux autres disciplines (sociologie, sciences politiques, voire histoire) et de fortes fluctuations de la notion de proportionnalité professionnelle : la représentation des professeurs du secondaire a drastiquement baissé. Majoritaires en 2000-2002 (10 sur 18), presque absents en 2010 (1 sur 6), ils restent minoritaires en 2012, avec une commission de forme approximativement « tripartite » (4 enseignants du secondaire pour 4 universitaires et 3 inspecteurs). Au contraire, la représentation des universitaires et des inspecteurs généraux croît au sein des nouveaux groupes.

La composition sociale des groupes d'experts nous permet de penser que les compétences d'expertise et de prescription sont liées à la maîtrise disciplinaire, et, par conséquent, détenues par les professions universitaires. On en déduit le « poids » scientifico-académique par rapport au poids pédagogique et au poids institutionnel.

3 Quel impact sur les contenus d'enseignement ?

3.1 La disciplinarisation des savoirs

L'élaboration des programmes traduit la relation hiérarchique entre les universitaires et les praticiens, ainsi que l'évolution des proportions des catégories. À l'aune des programmes scolaires de la classe de seconde puis à l'aide d'une comparaison historique nous pouvons mettre la focale sur la tension qui existe entre les savoirs sélectionnés et les modalités de leur agencement. Dans les premiers programmes¹¹ la discipline s'intitulait « enseignement aux faits économiques et sociaux », mais dès le début des années 1990¹² son intitulé devient : « les sciences économiques et sociales ». Le glissement sémantique des « faits » – en référence au concret – vers les « sciences » – en référence aux disciplines académiques – suppose une recontextualisation à

11. Circulaire n° IV 67-416 du 12 octobre 1967.

12. Arrêté du 17.01.1992. Mentionnons que la commission Bourdieu-Gros rend son rapport en 1989 et que la Charte des programmes – qui redéfinit les normes d'écriture des programmes – est instaurée en 1991.



l'intérieur de la forme scolaire disciplinaire de la réalité économique et sociale. En d'autres termes, ce glissement dévoile l'accroissement du « poids » des universitaires dans le processus de recontextualisation des curricula.

Cette évolution des intitulés n'est pas superficielle puisqu'elle est confirmée par les recommandations concernant les modes d'appréhension à favoriser chez les élèves. Ainsi, en 1966, les « principes généraux communs » des programmes séparaient clairement les SES des disciplines académiques : « l'enseignement trop précoce de modèles ou schémas d'explication peut durcir de jeunes esprits et les rendre inaptes à entreprendre ultérieurement des études supérieures [...] développer le sens de l'observation est une des premières réponses ». En revanche, à partir des années 1990, on rapporte explicitement aux modèles académiques les raisonnements attendus des élèves, qui doivent être présentés « dans leur cohérence qui renvoie aux principaux concepts, hypothèses, de la théorie qui les sous-tend. Il importera de ne pas couper les conclusions de leur cadre analytique ».

Ainsi, en économie, la démarche modélisante se substitue à la démarche plus descriptive et plus analytique amorcée à la création de la discipline. Elle s'opérationnalise lors des « temps de sensibilisation » qui prennent alors la forme de modes pédagogiques d'apprentissage (jeux, études de cas, compte rendu d'enquête, etc.) et peut aller, en économie, jusqu'à réaliser des modèles par simulation (« l'occasion de recourir à un jeu mettant en évidence de manière expérimentale le fonctionnement d'un marché »)¹³ ou, en sociologie, à construire des enquêtes. Le cadrage des SES par la logique scientifique s'appuie ainsi sur les modèles expérimentaux enseignés à l'université.

Le contrôle exercé par les universitaires se donne ensuite à voir dans les formes de classification des savoirs. Nous observons ainsi une fermeture progressive des frontières entre les disciplines universitaires. À la création des SES les disciplines de référence n'étaient pas énoncées : « cet enseignement (les SES) correspond à plusieurs ordres de recherche et d'enseignement supérieur ». Cette « nouvelle discipline » étant davantage méthodologique que disciplinaire (Chatel, 1993). À partir de la fin des années 1980, les instructions officielles commencent à énoncer explicitement les disciplines universitaires auxquelles les SES se rattachent « Cet enseignement [...] utilise et associe [...] les apports des différentes sciences sociales (économie, sociologie, démographie, anthropologie, droit, science politique) »¹⁴. Leur énumération dans un ordre qui n'est pas alphabétique opère d'ailleurs une hiérarchisation. Mais là encore si les disciplines sont énoncées¹⁵, leur grand nombre présuppose en fait une faible classification entre elles comme l'indique le terme « pluridisciplinaire ».

En revanche, les instructions de 2010 ne mentionnent plus que deux disciplines : « une culture économique et sociologique ». Les programmes explicitent d'ailleurs une distinction entre « des modes de raisonnements spécifiques à la science économique et à la sociologie », franchissant encore un palier dans la légitimation des SES par les découpages universitaires.

13. *Ibid.*

14. Arrêtés du 26 janvier 1981 et du 9 mars 1982 et BO n° 1 du 5 février 1987.

15. Nous soulignons qu'à partir des années 2000 l'histoire se substitue à l'anthropologie.



Au niveau de la morphologie¹⁶ des curricula nous retrouvons ces frontières entre les formes de savoirs à l'intérieur même des contenus d'enseignement.

Dans les contenus d'enseignement de 1966, les savoirs prenaient une forme thématique large : « l'étude de la démographie », « l'étude des besoins et de la consommation », « l'étude des activités économiques et du travail ». À l'intérieur de ces thèmes, les notions restaient floues (« les mécanismes d'évolution d'une population ») et le volume horaire imparti imprécis (« une vingtaine d'heures »).

Dès les années 90, les thématiques se spécialisent et font implicitement référence à des champs scientifiques identifiables : « la population active, les entreprises et la production », « formation, qualification, emploi ». La spécialisation des thématiques apparaît également dans la mise en colonne des instructions, qui se substitue à la forme écrite linéaire, et à travers la déclinaison de notions conceptuelles précises (« profession, CSP, population active ») et de savoirs-outils spécifiques (pourcentages, tableaux croisés, mesures de dispersion, etc.).

La classification s'accroît encore dans les années 2000, le programme étant segmenté par une mise en tableau présentant, d'un côté, le « programme » et, de l'autre, « les notions que les élèves doivent connaître, savoir utiliser et préciser », chaque point du programme correspondant à une liste de notions¹⁷. Il s'agit désormais d'employer un langage formel tant en économie (« revenu disponible », « valeur ajoutée », « élasticité des prix », etc.) qu'en sociologie (« capital humain », « socialisation », etc.).

Ces notions montrent à quel point désormais la logique scientifique contrôle le degré d'ouverture ou de clôture des formes de savoirs inscrites au programme.

3.2 Quel(s) compromis autour de la forme disciplinaire plurielle ?

Ainsi, la séquence des curricula révèle la prise de pouvoir progressive des logiques disciplinaires sur les savoirs transversaux. En comparant les différents programmes, notamment de la classe de seconde et de première, nous pouvons voir des changements à l'intérieur des formes de savoirs. Les instructions des premiers programmes ménageaient la pluralité des savoirs par une forme méthodologique et pédagogique (observation, rejet du cours magistral, travail sur dossier documentaire, etc.). Il s'agissait de trouver un compromis entre les enseignants du secondaire et ceux du supérieur : « cet enseignement correspond à plusieurs ordres de recherche et d'enseignement supérieur, possédant leur problématique, leurs concepts, leurs méthodologies propres. Mais il serait dangereux d'engager les élèves dans une spécialisation prématurée alors qu'ils ne possèdent pas les méthodes de travail et de réflexion élémentaires »¹⁸. Le compromis visait le syncrétisme des disciplines mais sans rejeter leurs spécificités méthodologiques ni en faire une propédeutique.

16. Selon B. Bernstein la morphologie est la forme curriculaire (disciplinaire, pluridisciplinaire...) dans ses dimensions systémiques et séquentielles et dans sa variabilité.

17. Exemple dans le programme de seconde paru au BO HS n° 6 du 31 août 2000 :

L'emploi : une question de société	- actifs/inactifs - emploi salarié/non salarié - CDI/emploi précaire - chômage

18. BO, op. cit.



Le caractère pluriel des savoirs ainsi recontextualisés prenait la forme d'une « régionalisation »¹⁹ plus méthodologique que disciplinaire.

Ce consensus sur l'unité méthodologique et pédagogique disparaît des programmes dans les années 90 de par l'institutionnalisation réussie de la discipline (Chatel, 1993 ; Combemale, 1995) et « la perspective d'établir dans ce champ disciplinaire les connaissances de base qui sont souvent en rupture avec les connaissances spontanées des élèves. On donnera donc les premiers éléments d'une formation aux sciences sociales et à leurs démarches »²⁰. La régionalisation devient disciplinaire à travers la notion de « sciences sociales ».

Dans les programmes de 2010 il s'agit moins de sciences sociales que de « donner aux élèves les éléments de base d'une culture économique et d'une culture sociologique indispensable ». Cet énoncé restreint la pluralité à deux disciplines universitaires. Mais aucun syncrétisme ne semble envisagé entre ces deux disciplines. Les SES vont alors prendre la forme d'un feuilleté composé de deux strates disciplinaires qu'il s'agira de superposer plus que d'intégrer. On constate une reconnaissance institutionnelle de cette dualité disciplinaire par la création d'une forme spécifique de connaissance intitulée : « regards croisés »²¹. Des questionnements tels que « comment les rapports sociaux s'organisent-ils au sein de l'entreprise ? » montrent bien cette dualité : « on mobilisera pour cela les apports de la science économique (économie de la firme) et de la sociologie (mobilisation et logiques des acteurs) ».

Si le problème de la transversalité est ainsi reconnu par l'institutionnalisation de ces « regards croisés » dans les curricula officiels, cette reconnaissance restreint la transversalité à deux disciplines, la science économique et la sociologie, et aux seuls objets officiellement identifiés dans les « regards croisés ».

Conclusion

Dans un premier temps nous avons pu constater, à l'instar de Stavrou (2012), un mouvement paradoxal : d'un côté, la définition des contenus d'enseignement s'ouvre à d'autres acteurs ; d'un autre côté, il y a l'instauration d'une normativité de la procédure dans une perspective de contrôle des acteurs à introduire dans cette arène décisionnelle. Dans un second temps nous avons mis en saillance un processus de spécialisation disciplinaire des SES, en lien direct avec la composition des groupes d'experts. Ainsi, le choix des objets thématiques, des concepts à inclure dans les contenus sont projetés prioritairement dans les champs universitaires et économiques. Si la forme n'est pas nouvelle, elle tendrait à acquérir une place prépondérante car il en irait 1) de la reconnaissance scientifique et sociale des disciplines académiques prises pour référence par le relais des SES, 2) de la pertinence des SES à faire partie de la culture commune des élèves, de sa valeur formatrice, et 3) de sa capacité à répondre à une certaine demande sociale en constituant une offre scolaire « rentable » sur le marché de l'emploi et le marché des formations post-bac.

19. Par ce concept, Bernstein entend qu'une région est créée par la recontextualisation de catégories de savoirs singuliers. Ici, la notion de régionalisation doit être entendue comme une forme spécifique de transversalité disciplinaire. Elle renvoie à un mouvement de transformation des frontières disciplinaires en vue de créer d'autres formes curriculaires.

20. BO HS n° 6 du 31 août 2000.

21. BO spécial n° 9 du 30 septembre 2010.



Toutefois, ces réorientations ne se réalisent pas immédiatement au plan pédagogique de la classe. Elles sont sédimentées par les différentes couches historiques des programmes et les résistances discursives, de la part de certains professeurs, qui se font entendre par la voix collective portée par l'association des enseignants du secondaire de SES. Cette force de résistance qu'opposent certains enseignants montre qu'il existe de l'imprévu social dans l'application du discours pédagogique officiel, son appropriation par ceux à qui il s'impose mettant en œuvre leurs capacités à recevoir et à agir. Ces enseignants revendiquent un *droit à la participation*, non seulement au discours et à la réflexion, mais aussi, par la pratique, aux procédures par lesquelles l'ordre est construit, maintenu ou modifié (Stavrou, 2012).



RÉFÉRENCES

- Bakhtine, M. (V. N. Volochinov) (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Paris : Éditions de Minuit, Le sens commun.
- Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique*. Québec, Presses universitaires de Laval. Traduction par G. Ramognino-Le Déroff et P. Vitale de l'ouvrage *Pedagogy, symbolic control and identity*, Londres, Rowman & Littlefield Publishers, 2000.
- Chatel, É. (1993). *L'enseignement des SES. Le projet et son histoire*. Paris : INRP.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir enseigné au savoir savant*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (1994). Les processus de transposition didactique et leur théorisation. In G. Arsas et alii (Eds.), *La transposition didactique à l'épreuve* (pp. 83-122). Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Combemale, P. (1995). *Les sciences économiques et sociales : émergence et enseignement d'une discipline*. Paris : Hachette.
- Ducrot, O. (1984). *Le dire et le dit*. Paris : Éditions de Minuit.
- Isambert-Jamati, V. (1970). *Crises de la société, crises de l'enseignement : sociologie de l'enseignement secondaire français*. Paris : PUF.
- Isambert-Jamati, V. (1990). *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Paris : L'Harmattan.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2006). *L'énonciation*. Paris : Armand Colin.
- Legardez, A. & Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité*. Paris : ESF.
- Mons, N. (2008). Évaluation des politiques éducatives et comparaisons internationales, *Revue française de pédagogie*, 164, 5-13.
- Ogien, A. (1995). *L'esprit gestionnaire. Une analyse de l'air du temps*. Paris : Éditions de l'EHESS.
- Ogien, A. (2007). La gouvernance, ou le mépris du politique, *Cités*, 4(32), 37-155.
- Pons, X. (2011). *L'évaluation des politiques éducatives*. Paris : PUF, coll. « Que sais-je ? ».
- Raulin, D. (2006). *Les programmes scolaires : des disciplines souveraines au socle commun*. Paris : Retz.
- Stavrou, S. (2012). Réforme de l'université et transformation curriculaires : des activités de recontextualisation aux effets sur les savoirs. Les universités françaises et le cas des masters en sciences humaines en sociales. Thèse de doctorat, Aix-Marseille Université.



LE RÔLE DES DIFFÉRENTS ACTEURS DANS LE PROCESSUS DE CRÉATION DE L'ÉCOLE DE CULTURE GÉNÉRALE À GENÈVE EN 1972

L'ÉVOLUTION DANS LE CHOIX DES DISCIPLINES EN LIEN AVEC LE CONCEPT DE CULTURE GÉNÉRALE

Anne Monnier
IUFÉ, Université de Genève, Suisse
anne.monnier@unige.ch

Laura Weiss
IUFÉ, Université de Genève, Suisse
laura.weiss@unige.ch

Résumé

Cette contribution analyse comment, à Genève, au tournant des années 70, les enseignants et la direction d'une nouvelle institution du post-obligatoire mettent en œuvre le principe d'orientation continue des élèves à travers l'élaboration du curriculum de celle-ci, avec une focale particulière sur la discipline français.

Mots-clés

Culture générale – discipline français – orientation – curriculum

Introduction

Lorsqu'Annie Ernaux (2008) évoque dans *Les Années* l'école après la deuxième guerre mondiale en France, elle met en évidence une similarité entre l'école publique et l'école privée ; toutes deux sont des lieux avant tout de transmission d'un savoir immuable qui se traduit dans des programmes eux aussi immuables, mais se déclinant différemment selon que l'on fasse partie de l'élite ou de la masse :

Les programmes ne changeaient pas, *Le Médecin malgré lui* en sixième, *Les Fourberies de Scapin*, *Les Plaideurs* et *Les Pauvres Gens* en cinquième, *Le Cid* en quatrième, etc., ni les manuels, Malet-Isaac pour l'histoire, Demangon la géographie, Carpentier-Fialip l'anglais. Ce bloc de connaissances était délivré à une minorité, confortée d'année en année dans son intelligence et son élévation, de *rosa rosam* à *Rome l'unique objet de mon ressentiment*, en passant par la relation de Chasles et la trigonométrie, au lieu que le plus grand nombre continuait à faire des problèmes de train et de calcul mental, à chanter *La Marseillaise* pour l'oral du certificat. (p. 48)



Pour une petite minorité sélectionnée selon une logique méritocratique ou de classe sociale, les études qui initient aux classiques de la littérature française, aux mathématiques et au latin. À quoi s'oppose, pour le plus grand nombre, la continuation de l'école primaire avec l'arithmétique et l'hymne national.

Cette structure, relativement semblable dans tous les pays industrialisés (Müller, 2009), se double encore d'une dichotomie entre filles et garçons qui, scolarisés dès le secondaire dans des institutions différentes, n'ont accès ni aux mêmes programmes ni aux mêmes cursus scolaires. À Genève, cela est particulièrement flagrant au niveau gymnasial : les filières classiques et scientifiques du secondaire supérieur sont réservées aux garçons, les filles se contentant des langues modernes et du latin (Schwed, 1997).

Cet état de fait perdure à Genève jusqu'au début des années 60 qui signent le commencement de profondes transformations d'un système scolaire qui, basé jusque-là sur un principe de sélection, obéit désormais à une logique d'orientation :

La volonté d'une révision complète du système scolaire genevois s'exprime essentiellement, depuis quelques années, dans une vision nouvelle de l'enseignement : il s'agit d'assurer aux élèves une véritable continuité et un développement harmonieux des études au travers des ordres d'enseignement et des écoles. Le décroisement des diverses filières scolaires constitue évidemment une des conditions nécessaires pour que se réalise pleinement l'orientation continue des élèves, du jardin d'enfants au seuil de la vie professionnelle et de l'Université¹.

Ces transformations touchent d'abord le secondaire inférieur avec la création du cycle d'orientation (Bain, Hexel & Rastoldo, 2004), puis par effet de ricochet, dès la fin des années 60, le secondaire supérieur. Cependant – et c'est peut-être une spécificité propre à la Suisse où l'éducation a été attribuée aux cantons par la Constitution fédérale de 1874 –, si ces transformations sont décidées au niveau politique, leur réalisation repose avant tout, en tout cas pour le post-obligatoire, dans les mains des enseignants et des directions des institutions, comme le met en évidence ce rapport du Conseil d'État genevois : « les directions et le corps enseignant [du post-obligatoire] ont poursuivi ensemble, en 1968, et certainement encore accentué l'effort de réflexion qui s'avère si nécessaire pour adapter toujours mieux le système éducatif à l'évolution de la société contemporaine »².

Comment enseignants et directions du post-obligatoire genevois s'y prennent-ils au tournant des années 70 pour mettre en place un nouvel enseignement permettant une orientation continue de tous les élèves, quels que soient leur origine socio-culturelle et leur sexe ? Quels sont en particulier les contenus qui vont être privilégiés, à travers quelles disciplines et en fonction de quelles finalités ? Qu'en est-il plus particulièrement de la discipline *français*, et de l'enseignement de la littérature ?

1. Rapport du Conseil d'État du 21 mai 1971 à la motion 3212 concernant l'application des articles 4 et suivants de la loi sur l'Instruction publique.

2. Rapport sur la gestion du Conseil d'État pour l'exercice 1968, tiré à part du Département de l'instruction publique (DIP), p. 30.



En vue de répondre à ces questions, nous plaçons la focale sur une institution du post-obligatoire, l'École de culture générale (ECG), qui constitue une porte d'entrée intéressante pour approcher notre sujet, avec un zoom particulier sur le français. Née en 1972 de la fusion de deux filières non prégymnasiales du secondaire supérieur réservées aux filles³, l'ECG est le produit des profondes transformations citées ci-dessus : comme son nom l'indique, elle propose au niveau du secondaire post-obligatoire, à un public mixte, une formation de culture générale sur trois ans ouvrant sur des formations paramédicales ou sociales⁴.

Pour ce faire, nous adoptons le plan suivant. Après avoir défini les concepts sur lesquels s'appuie cette recherche, nous précisons notre problématique, le corpus sur lequel nous nous basons, ainsi que la méthode d'analyse utilisée pour l'étude de ce corpus. Puis, nous montrons en quoi le premier curriculum de l'ECG, en particulier celui de français, tout en s'inscrivant dans la tradition, confère au concept éponyme de cette institution de nouvelles caractéristiques, en lien avec le principe d'orientation continue des élèves, demandé par le politique.

1. Cadres théoriques

Notre questionnement s'appuie sur trois concepts qui se situent à l'articulation entre didactique, histoire et sociologie. Il s'agit des notions de discipline scolaire, de culture générale et de démocratisation de l'enseignement.

1.1 La discipline scolaire

Une discipline scolaire, en tant que construction propre à l'école, comprend un contenu précis, mais aussi des méthodes et des règles, ainsi que des exercices standardisés (Alpe, 2002). Comme le rappelle Schneuwly (2004) à propos de la discipline *français*, les savoirs enseignés à l'école ne sont pas des transpositions directes des savoirs de la société, mais sont des entités *sui generis*, construites par les autorités scolaires à un moment donné, et sont susceptibles d'évolution.

Chervel (1988) insiste sur le fait que les choix des disciplines, mais aussi des contenus, méthodes et exercices constitutifs de celles-ci, sont dépendants des finalités assignées à l'école, variables selon les époques en fonction des besoins de la société. Les finalités peuvent être de tous ordres : finalités culturelles – dans le cas de la formation humaniste traditionnelle ; finalités socio-politiques – dans le cas de la formation d'une classe moyenne par l'enseignement secondaire. Ces finalités s'organisent ensuite en étroite correspondance, ou au contraire en opposition les unes avec les autres, et s'emboîtent selon une hiérarchisation préétablie : « L'institution scolaire est, à chaque époque, tributaire d'un complexe d'objectifs qui s'entremêlent et se combinent dans une délicate architecture » (p. 75).

Ainsi, le curriculum⁵ d'une école s'articule autour de disciplines choisies en fonction des finalités assignées à l'école ; en se transformant, les finalités agissent

3. Il s'agit de la section biologique de l'École professionnelle et ménagère (EPM) et de la section de culture générale de l'École supérieure de jeunes filles (ESJF).

4. Pour une histoire de cette institution, voir Renevey Fry (1998).

5. Nous utilisons pour l'instant le terme de curriculum pour lequel nous reprenons la définition de Depover & Noël (2005) : plan d'apprentissage englobant les contenus, méthodes, moyens d'enseignement-apprentissage, moyens d'évaluation.



sur le curriculum. Les disciplines constitutives de ce dernier, sous la pression de ces nouvelles finalités, évoluent, allant parfois jusqu'à fusionner avec d'autres et réapparaître sous un nouveau nom, voire disparaître des programmes au profit de nouvelles disciplines qui s'imposent avant d'être transformées ou de disparaître elles aussi, parce que les finalités assignées à l'école ont changé.

1.2 La culture générale

Même si, comme le rappelle Tavoillot (2007), l'idée de culture générale provient de l'Encyclopédie, Compère (2005) montre que l'expression « culture générale » remonte dans l'histoire de la langue française au début du ^{xx}^e siècle.

Rejetant la rhétorique considérée comme vide et fausse, la pensée utilitariste et progressiste des Lumières, soucieuse d'égalitarisme, préconise le développement des sciences. Il faut cependant attendre la fin du ^{xix}^e pour que les humanités soient progressivement reléguées à l'arrière-plan au profit d'une culture moderne qui s'organise autour d'une multiplicité de nouvelles disciplines : les mathématiques et les sciences d'un côté, les langues vivantes de l'autre, dont le français. Se constituant autour de l'histoire de la littérature, et de deux exercices, l'explication de texte et la dissertation, le français au lycée se forme ainsi contre les classes de rhétorique – et en même temps à partir d'elles (Bompaigne-Evesque, 2002/3) –, devenant rapidement une des figures de proue de cette culture moderne.

Mais la diversification disciplinaire bute sur un problème de cohérence : comment concilier la pluralité des savoirs, y compris des savoirs techniques, avec un projet d'enseignement pour tous ? C'est l'expression « culture générale » qui s'impose alors pour désigner l'objectif général visé par l'école : l'acquisition d'une culture, par définition gratuite, reposant sur une multiplicité de disciplines modernes, et s'opposant aux connaissances techniques et spécialisées, forcément utilitaires.

Ainsi, le concept de culture générale est lié à une première démocratisation du secondaire qui impose de repenser les contenus et de privilégier les disciplines modernes ; cependant, et c'est un élément non négligeable pour notre problématique, c'est une forme vide, dont l'objet n'est pas défini *a priori*, renvoyant à un consensus d'opinion sur un résultat attendu des études scolaires.

1.3 La démocratisation de l'enseignement

Qu'entend-on par démocratisation de l'enseignement secondaire ? Prost (1997) est un des premiers historiens à poser les jalons d'une histoire du concept de *démocratisation de l'enseignement*. Il montre notamment que le mot *démocratisation* apparaît à la fin de la première guerre mondiale en lien avec l'idée d'une école unique permettant l'égalité des chances d'accès au secondaire. Dans sa première acception, il est lié à l'idée d'une sélection basée sur le mérite et non plus sur la naissance.

Progressivement cependant, en lien avec le développement de la psychologie, de la sociologie et de la pédagogie, la question de la démocratisation évolue et l'on passe à partir des années 60 des débats sur la démocratisation fondée sur la sélection par le mérite à des débats sur une démocratisation synonyme de la réussite du plus grand nombre d'élèves. La sélection par le mérite n'enraye en effet pas la reproduction sociale par l'école, comme l'ont montré Bourdieu et Passeron (1964) ;



une véritable démocratisation du secondaire ne peut se faire que par la lutte contre l'échec scolaire qui implique une refonte des programmes et des méthodes, basée sur les rythmes de l'enfant, ainsi que le relève Bishop (2011) citant Louis Legrand dans un discours datant de 1971 :

Il conviendrait donc d'abandonner le point de vue *a priori* d'un programme théoriquement défini pour prendre en compte avant tout le niveau réel des élèves, leur rythme individuel d'acquisition et la nature génétique de leur développement intellectuel. (Bishop, 2011, p. 48)

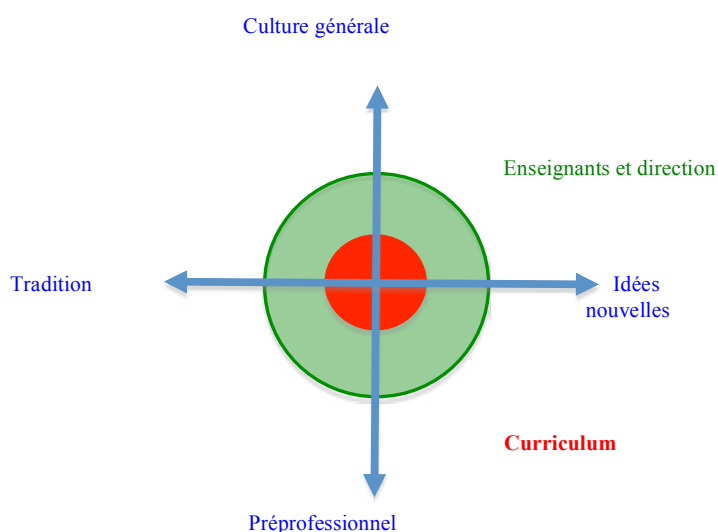
Autrement dit, la démocratisation par la réussite implique l'abandon de la notion de *sélection* au profit de celle d'*orientation*, mais également une révision des programmes en vue de leur adaptation, non plus à une élite définie *a priori*, mais aux besoins et aux intérêts des élèves réels.

2. Problématique et hypothèse

Sur la base de ce cadrage théorique, notre problématique peut être énoncée à l'aide des questions suivantes. Quelles sont les finalités principales de cette nouvelle institution, l'ECG, dans le paysage genevois du post-obligatoire au moment de sa création ? Dans quelle mesure ces finalités s'inscrivent-elles dans la continuité de celles des institutions tutélaires ? Dans quelle mesure intègrent-elles les idées nouvelles en matière d'enseignement, en particulier celle d'orientation continue des élèves ? À partir de là, comment ces finalités se traduisent-elles dans le choix des disciplines et l'organisation du premier curriculum ? Enfin, comment ces finalités reconfigurent-elles les disciplines elles-mêmes, en particulier le français ?

Notre hypothèse est que les concepteurs du premier curriculum de l'ECG sont pris dans une double tension, entre des finalités culturelles et des finalités préprofessionnelles d'une part, entre le respect de la tradition et l'attrait des idées nouvelles de l'autre :

Figure 1 : Les concepteurs du curriculum de 1974 aux prises avec une double tension

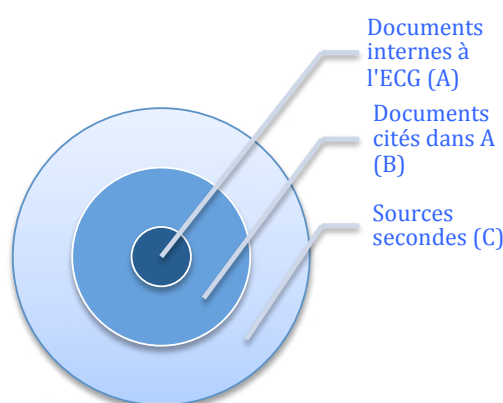




3. Corpus et méthode d'analyse

Pour traiter cette problématique, nous travaillons sur un corpus de sources premières qui s'étale de 1968, date de la création d'une commission pour la création de l'ECG, à 1976, date de l'élaboration des objectifs d'enseignement ajoutés au premier curriculum de 1974 et qui mettent un point final à la rédaction de celui-ci. Nous adoptons à partir de là une démarche exploratoire qui procède par cercles concentriques :

Figure 2 : Choix des sources et démarche d'investigation



Nous analysons en premier lieu les documents internes à l'ECG – le plan d'études et programme⁶ de 1974 –, ainsi que les documents produits par les enseignants ou la direction de l'ECG en lien avec ce premier plan d'études. Parallèlement, nous relevons tous les renvois explicites à d'autres documents ayant servi de base à la création de ce curriculum, élaborés par les mêmes acteurs ou par d'autres, et procédons ensuite chaque fois que cela est possible à l'analyse de ceux-ci. Il s'agit en particulier des programmes des institutions mères, et des documents de la Conférence des directeurs de l'instruction publique (CDIP)⁷. Enfin, nous nous référons aux sources secondes existantes sur l'histoire de l'ECG, et des autres institutions du secondaire genevois, en vue d'enrichir notre compréhension quant au rôle de tel ou tel acteur dans l'élaboration des curriculums.

6. C'est le terme retenu par les concepteurs en 1974. Si l'on se réfère à Depover & Noël (2005), un plan d'études énonce les objectifs spécifiques d'une discipline pour un cycle d'apprentissage. Il se distingue du programme qui organise les savoirs à enseigner selon une certaine structure, généralement par domaines et par thèmes, et une planification par année et parfois, à l'intérieur de l'année, par mois.
7. Fondée en 1897, la CDIP constitue au niveau suisse l'instrument de coordination le plus important appelé à traiter les problèmes d'éducation intercantonaux et nationaux.



4. Résultats

En automne 1974, une fois que la première volée a terminé le parcours des trois ans, l'ECG édite officiellement ce qu'elle intitule un *plan d'études et programme* (PE)⁸ constitué de huit domaines disciplinaires comprenant chacun un certain nombre de disciplines de tronc commun complétées par un choix d'options obligatoires et d'options libres.

Du point de vue des choix disciplinaires, ce premier texte, légèrement remanié en 1976, se situe dans l'étroite continuité de ceux des deux institutions dont l'ECG est issue. Lorsqu'on regarde les disciplines retenues, on constate en effet qu'il reprend quasiment toutes les disciplines présentes dans les programmes de la section biologique de l'EPM (annexe 1) et de la section de culture générale de l'ESJF (annexe 2), les deux filières scolaires féminines qui mènent à des formations professionnelles paramédicales et sociales⁹.

4.1 Un curriculum dans la continuité de ceux des institutions précédentes

D'abord, assez étonnamment, l'introduction de la mixité ne reconfigure pas les choix disciplinaires, au point qu'un des huit domaines reste l'économie familiale sur le modèle de l'EPM. Seuls sont ajoutés en options libres les travaux manuels bois et les travaux manuels métal, réservés jusque-là aux garçons.

Ensuite, aucune des disciplines enseignées à l'EPM et à l'ESJF n'est supprimée, mis à part le chant, présent à l'EPM et à l'ESJF, qui fusionne avec la musique, déjà présente à l'ESJF. Certaines apparaissent cependant sous un nom légèrement différent, plus valorisant : la cuisine devient l'art culinaire, l'hygiène devient la santé. D'autres perdent leur statut de discipline fondamentale pour devenir des options libres : c'est le cas de la comptabilité issue de l'EPM, des littératures européennes et de l'histoire de l'art issues de l'ESJF.

De plus, s'il y a fusion de deux disciplines en une – chant et musique par exemple ne font plus qu'une seule discipline –, il y a également dédoublement disciplinaire ou plus précisément création de domaines disciplinaires qui regroupent plusieurs disciplines obligatoires et optionnelles. C'est notamment le cas du français et de la mathématique¹⁰ qui constituent en réalité des domaines disciplinaires comprenant la discipline de base et des options libres – étymologie, vocabulaire par exemple.

8. PE, 1974. Archives de l'École de culture générale (AECG).

9. Sur ces deux filières, voir Renevey Fry (1997).

10. La discipline est au singulier dans le PE de 1974.



Tableau 1 : Disciplines constitutives du PE de 1974

Domaine disciplinaire	Disciplines obligatoires	Options obligatoires	Options libres
Français (niv. A et B ¹¹)	5h par degré		Vocabulaire (1 ^{re}) Étymologie (2 ^e) Français commercial (2 ^e) ¹²
Mathématique (niv. A et B)	3h par degré		Calculs commerciaux et pratiques (1 ^{re}) Technique de calcul (2 ^e) Informatique (2 ^e et 3 ^e) Statistiques (3 ^e)
Langues (niv. A et B)		Une langue à choix entre : l'allemand, l'anglais et l'italien	2 ^e langue à choix entre : l'allemand, l'anglais, l'italien et l'espagnol ¹³ 3 ^e langue possible dès la 2 ^e Littératures étrangères (2 ^e et 3 ^e)
Sciences expérimentales (niv. A et B ¹⁴)	Chimie (1 ^{re} et 2 ^e) Physique (1 ^{re}) Biologie (1 ^{re}) Santé (1 ^{re})	Chimie (3 ^e) Physique (2 ^e et 3 ^e) Biologie (2 ^e et 3 ^e)	Labo-photo (1 ^{re} et 2 ^e) Groupe de recherche (1 ^{re} et 2 ^e) Psychologie (2 ^e) Santé (3 ^e)
Sciences humaines	Science humaine (1 ^{re}) Droit (1 ^{re}) Actualité et éducation civique (3 ^e) Philosophie (3 ^e)	Histoire (2 ^e) Géographie (2 ^e) Économie (2 ^e) ¹⁵	Groupe de recherche (1 ^{re}) Comptabilité (1 ^{re} , 2 ^e , 3 ^e) Presse-info (2 ^e) Droit (2 ^e) Histoire (3 ^e) Géographie (3 ^e) Économie (3 ^e) Sociologie (3 ^e)
Arts	Dessin (1 ^{re}) Musique (1 ^{re}) Diction (1 ^{re})	Dessin (2 ^e , 3 ^e) Musique (2 ^e , 3 ^e) Art dramatique (2 ^e , 3 ^e)	Activités créatrices (1 ^{re} , 2 ^e , 3 ^e) Peinture (2 ^e ¹⁶ , 3 ^e) Dessin technique (1 ^{re} , 2 ^e) Cinéma + TV (3 ^e) TM bois (1 ^{re} et 2 ^e) TM métal (1 ^{re} et 2 ^e) Histoire de l'art (2 ^e et 3 ^e)
Économie familiale	Art culinaire (1 ^{re}) Couture (1 ^{re}) TM utilitaires (1 ^{re}) Économie (1 ^{re})	Art culinaire (2 ^e et 3 ^e) Alimentation (2 ^e) Couture (2 ^e et 3 ^e)	Bricolage artisanal ¹⁷ (1 ^{re}) Tricot, crochet et vêtement ¹⁸ (1 ^{re})
Éducation physique ¹⁹	Gymnastique	Gymnastique (2 ^e et 3 ^e) Gymnastique + rythmique (2 ^e et 3 ^e)	Gymjazz (1 ^{re}) Gym artistique (2 ^e) Rythmique

Enfin, s'il y a introduction de nouvelles disciplines, ce n'est – mis à part la discipline science humaine – que sous forme d'options. Parmi celles-ci, on peut relever, à côté des nouvelles disciplines artistiques, l'arrivée de l'informatique, de la sociologie, de l'italien, de la presse-info et des groupes de recherches en sciences expérimentales et en sciences humaines.

11. Les niveaux en français sont supprimés dans les *addenda* et *corrigenda* de 1976 (*ad. et cor.*, 1976).

12. L'étymologie et le français commercial sont supprimés en 76 (*ad. et cor.*, 1976).

13. L'espagnol est supprimé en 76 (*ad. et cor.*, 1976).

14. Les niveaux en chimie sont supprimés en 76 (*ad. et cor.*, 1976).

15. L'économie comme option obligatoire et option libre est supprimée en 76 (*ad. et cor.*, 1976).

16. La peinture est supprimée comme option libre en 2e en 76 (*ad. et cor.*, 1976).

17. Le bricolage artisanal est remplacé par la décoration d'intérieur en 76 (*ad. et cor.*, 1976).

18. « Vêtement » est supprimé en 76 (*ad. et cor.*, 1976).

19. Les options libres en éducation physique datent de 1976.



Cette continuité par rapport aux institutions précédentes, loin d'être le résultat d'une vénération pour un passé désormais révolu, provient du fait que les concepteurs de ce premier curriculum sont tout simplement les enseignants et les membres des directions de l'ESJF et de l'EPM. En 1968, le chef du Département de l'instruction publique crée une Commission d'étude pour une ECG composée par des membres des directions de l'EPM et de l'ESJF. Si cette commission se donne pour mandat de réfléchir aux structures, elle choisit de déléguer l'élaboration des programmes de chaque discipline de la nouvelle école aux enseignants de l'EPM et de l'ESJF. Elle réunit donc le 6 novembre 1970 un représentant des enseignants de chaque discipline des deux écoles avec l'objectif suivant : « une réforme des programmes des deux écoles étant en cours, il s'agit tout d'abord d'examiner la répartition des disciplines essentielles dans le cadre d'une école de trois ans »²⁰. Les enseignants sont d'accord d'examiner les programmes de la section biologique de l'EPM et de la section de culture générale de l'ESJF pour leur discipline.

Le 4 décembre 1970, une nouvelle séance a lieu avec les mêmes personnes, en vue d'un premier bilan quant aux points communs et aux différences entre les programmes existant dans chacune des sections pour chaque discipline. En français, le bilan est le suivant²¹ : le champ, c'est-à-dire le nombre d'auteurs à lire et les exercices abordés – dictées, dissertations –, serait plus ou moins le même dans les deux cas. Qui plus est, les élèves seraient également semblables : ouverts à tous les problèmes humains, mais avec des difficultés d'expression. Cependant, le programme de la section de culture générale donne une plus grande importance aux travaux de synthèse et de réflexion que la section biologique qui met davantage l'accent sur la mémorisation. Enfin et surtout, l'ESJF privilégie la lecture de textes littéraires complets, alors que l'EPM travaille plutôt à partir d'extraits de manuels d'histoire de la littérature.

Une fois toutes les disciplines passées en revue, la séance se conclut sur la décision de faire du nouveau avec l'ancien, c'est-à-dire de partir des programmes existant à l'EPM et à l'ESJF pour créer le curriculum d'une « école entièrement nouvelle qui dispense une véritable culture générale, la plus étendue tout en tenant compte des possibilités intellectuelles des élèves »²² ; d'où la reprise du concept éponyme de la section de culture générale de l'ESJF pour désigner une institution nouvelle, centrée sur un enseignement non professionnel et non spécialisé préparant à des formations professionnelles paramédicales et sociales²³.

4.2 Un curriculum novateur sur plusieurs plans

Si la volonté de nouveauté est affirmée avec force par les membres de la commission, elle se situe donc moins dans le choix des disciplines que dans leur organisation, selon un système à options et à niveaux que la commission élabore dans la mouvance des idées véhiculées dans le cadre de la Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire (SSPES) à laquelle elle se réfère explicitement dans ses

20. Commission d'étude pour une École de culture générale (CEECG), lettre de convocation du 21.10.1970 à la séance du 6.11.1970, p. 1. AECG.

21. CEECG, Procès-verbal (PV) de la séance du 4.12.1970, p. 2. AECG.

22. CEECG, PV de la séance du 13.10.1969, p. 2. AECG.

23. Sur ces deux filières, voir Renevey Fry (1997).



procès-verbaux²⁴. Cette structure est une manière originale de permettre à l'élève de s'auto-orienter dans le sens où c'est désormais l'élève qui constitue chaque année, à partir d'un tronc commun, son propre plan d'études en fonction de ses besoins, de ses intérêts et de son projet professionnel :

[L'ECG] devra permettre à chacun d'acquérir les connaissances nécessaires à la formation professionnelle de son choix. La première année facilitera l'orientation des indécis, voire la réorientation de certains, grâce à une meilleure perception de leurs goûts et de leurs aptitudes. L'École devra donc offrir un éventail de disciplines assez large d'une part, et être suffisamment souple d'autre part pour que l'élève détermine son plan d'étude ou puisse le modifier en fonction de l'évolution de son orientation. C'est ainsi que le choix se porte sur une structure scolaire à niveaux et à options²⁵.

Les niveaux, qui concernent plusieurs domaines, permettent un rythme de travail plus ou moins rapide, ainsi qu'un contenu de cours plus ou moins approfondi et étendu. Pour les langues en particulier, le niveau A permet d'étudier la langue en tant que moyen de communication et comme approche de la culture d'un peuple, sur le plan de la pensée et de la littérature notamment, alors que le niveau B implique simplement l'étude de la langue en tant que moyen de communication²⁶.

Les options, quant à elles, permettent aux élèves d'approfondir des matières qui les intéressent ou qu'ils jugent nécessaires pour leur formation future, tout en laissant d'autres disciplines de côté. L'idée défendue par ces options est également qu'il est préférable de bien maîtriser un nombre restreint de matières plutôt que de toucher à tout²⁷. Il y a d'une part les options obligatoires qui offrent à l'élève un choix entre plusieurs disciplines à l'intérieur d'un même domaine, permettant une première individualisation de son plan d'études tout en garantissant ainsi un certain équilibre entre les domaines. Il y a d'autre part les options libres qui permettent à l'élève de combler ses lacunes, en français technique par exemple, de renforcer son profil en vue d'un projet professionnel précis ou encore de choisir des disciplines, artistiques par exemple, qui contribuent avant tout à son épanouissement personnel. Les options, relativement réduites en 1^{re}, où elles constituent environ un quart du plan d'études de l'élève, augmentent en 2^e et en 3^e, allant jusqu'à constituer les deux tiers de son plan d'études ; ce qui fait en tout – le calcul a été fait à l'époque – 672 possibilités théoriques, 1344 en incluant l'option rythmique²⁸.

Cette structure est encore renforcée, à la demande du chef du Département²⁹ très attaché à une orientation aussi tardive que possible, par une première année conçue dès le départ comme une année supplémentaire d'orientation, dans le prolongement des trois ans du cycle d'orientation, entre les études semi-longues et une formation

24. Les PV de la CEECG se réfèrent en particulier au « Projet d'une école de culture générale pour cadre moyens » de M. L. Nyikos de 1969. AECG.

25. Historique de l'ECG de J. Caussard du 14.11.1983, p. 1. AECG.

26. Documentation destinée au Secrétariat général du Département des finances (DDSGDF), transmis à R. Nyffeler le 20.5.1977, p. 2. AECG.

27. *Idem*, p. 3.

28. Rapport sur les structures, février 1972, p. 7. AECG.

29. PV de la CEECG, 11.1.1971. AECG.



professionnelle déterminée. Autrement dit, l'ECG est à la fois une école sur un an qui permet aux élèves de combler leurs lacunes avant d'entrer dans une formation professionnelle, et à la fois une école qui délivre au bout de trois ans un diplôme de culture générale ouvrant sur des formations tertiaires de type paramédical ou social. Enfin, la nouveauté se situe dans un type d'enseignement qui souhaite offrir une place à la « collaboration interdisciplinaire » dans une visée de compréhension des questions de société :

Notons encore que les programmes, présentement en cours d'élaboration, seront centrés sur des thèmes d'étude diversement et complémentirement éclairés grâce à la collaboration interdisciplinaire. Ce système, vers lequel les maîtres des commissions de travail ont été naturellement conduits, préparera les élèves à envisager leur activité sous toutes ses faces et dans un point de vue éclectique³⁰.

Si le programme de l'EPM de 1969 comprend déjà un cours d'*information générale* qui porte sur « les problèmes actuels » (annexe 1), il est question désormais d'aborder certains thèmes d'études à l'aide de l'éclairage de plusieurs disciplines, dans un souci d'adaptation à une société en constante évolution, et à l'aide de programmes nouveaux comme nous allons le voir pour le français.

4.3 Une discipline français renouvelée

Tableau 2 : Le plan d'étude de français de 1974

	Sous-domaines	Contenus	Exercices	Objectifs
1 ^{re}	Littérature (3h) Structure de la langue, expression orale et écrite (2h)	Liste précise d'extraits d'œuvres littéraires et d'œuvres complètes Large ouverture sur les romans du XIX ^e et XX ^e	Prise de notes, résumés, comptes rendus Travaux faisant appel à l'expression des sentiments et des idées Lettres commerciales, curriculum vitae Préparation d'exposés Lecture expressive journaux Débats Analyse de textes Lecture expressive	Familiariser les élèves : - avec trois genres littéraires (prose, poésie, théâtre) - à l'approche thématique des œuvres
2 ^e	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	Résumés, comptes rendus, compositions faisant appel à l'expression des sentiments et des idées Exposés, débats	Étude thématique de la littérature avec chronologie interne ou non
3 ^e	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	Étude en équipes d'ouvrages d'auteurs au programme Exposés sur des œuvres au choix des élèves Débats Analyse de texte	<i>Idem</i>

30. DDSGDF, transmis à R. Nyffeler le 20.5.1977, p. 1. AECG.



Le plan d'études de français de l'ECG peut être vu comme le résultat de la fusion des programmes de français de la section biologique de l'EPM et de la section de culture générale de l'ESJF. On constate que la littérature reste le pivot central de la discipline dès la première année, et continue à être étudiée par le biais d'extraits d'œuvres classiques, à côté de la lecture d'œuvres complètes. L'enseignement du français est cependant entièrement renouvelé sur plusieurs points.

D'abord, la lecture de journaux fait son apparition, en 1^{re} année. Ensuite et surtout, l'histoire littéraire, sans être entièrement abandonnée, est subordonnée à une approche thématique des œuvres qui favorise l'établissement de liens entre la littérature et la vie et qui envoie aux oubliettes la mémorisation et la récitation d'extraits, encore très présentes à l'EPM. Du coup, de nouvelles œuvres d'auteurs contemporains sont introduites dans le programme : Boris Vian ou Hervé Bazin pour le roman, Marcel Raymond pour la poésie, pour n'en citer que quelques-uns³¹. Ensuite, si l'analyse de texte perdure, la dissertation, présente dans les deux filières précédentes, est supprimée au profit des « compositions faisant appel à l'expression des sentiments et des idées »³².

Le deuxième domaine, « structure de la langue, expression orale et écrite », se caractérise, pour sa part, par l'absence de précisions quant aux contenus à aborder ou aux objectifs à atteindre, contrairement aux programmes de l'ESJF et surtout de l'EPM qui détaillaient de façon très précise les points de conjugaison et de grammaire à aborder chaque année. Seuls des exercices pour travailler ce domaine sont précisés, dans lesquels on note en particulier l'absence des dictées et des exercices d'élocution qui étaient au centre de l'enseignement du français à l'EPM et à l'ESJF, au profit de débats ou d'exposés sur des sujets d'actualité.

Conclusion

Si chaque institution s'inscrit dans un contexte particulier qui fait d'elle une entité unique, elle s'inscrit également dans un tout plus vaste qui l'érige en témoin parfois privilégié de certaines transformations de la société. L'ECG est une institution locale, mais elle symbolise un tournant dans les finalités de l'enseignement post-obligatoire. Lorsqu'Annie Ernaux (2008) évoque les cours de français qu'elle avait suivis comme étudiante au lycée, et ceux qu'elle a prodigués en tant qu'enseignante, elle met en évidence une fracture :

Dans les amphis les profs cravatés expliquaient l'œuvre des écrivains par leur biographie, disaient « Monsieur » André Malraux, « Madame » Yourcenar en signe de respect pour leur personne vivante et ne faisaient étudier que des auteurs morts. (*Les Années*, p. 83)

Les garçons et les filles étaient maintenant partout ensemble, la distribution des prix, les compositions et la blouse supprimées. [...] On expérimentait la grammaire structurale, les champs sémantiques et les isotopies, la pédagogie Freinet. On

31. PE 1974, pp. 14-29. AECG.

32. Exercice présent cependant déjà dans le programme de français de l'EPM de 1970 à côté de la dissertation.



abandonnait Corneille et Boileau pour Boris Vian, Ionesco, les chansons de Bobby Lapointe et de Colette Magny, Pilote et la bande dessinée. On faisait écrire un roman, un journal. (*Les Années*, p. 108)

Le premier extrait cité ci-dessus décrit les cours de français avant les années 60, tels que perçus par une jeune fille issue de la classe ouvrière, mais ayant accédé au lycée parce que brillante. Le second extrait décrit les cours de français prodigués par une jeune enseignante de lycée au début des années 70 en France. Cette description, bien que subjective, corrobore sur plusieurs points nos résultats concernant le curriculum de français de l'ECG.

Il s'agit pour les enseignants de réinventer une discipline qui s'adresse désormais à un plus large éventail d'élèves – filles et garçons issus de toutes les couches sociales –, et plus en phase avec une société qui a de nouveaux besoins, de nouveaux idéaux aussi. Tout en continuant à mettre au centre de la discipline la littérature, en lien avec des finalités culturelles dont elle est le symbole, il convient désormais de privilégier les auteurs vivants et des exercices plus proches des pratiques sociales. On choisit ainsi *L'Écume des jours* plutôt que le théâtre du XVII^e ; on expérimente de nouvelles formes de rédaction – le roman ou le journal –, au détriment des explications de texte ou des compositions traditionnelles.

Cette discipline *français* renouvelée met en abyme, peut-être mieux que d'autres disciplines de par sa dimension culturelle forte, les principes du curriculum global de l'ECG, qui, incarnant une nouvelle forme de culture générale, servira très vite de modèle à la CDIP pour la définition des objectifs de l'ensemble des Écoles degré diplôme (EDD) : transmettre une « culture vivante qui domine toute spécialisation », mais qui relie le domaine professionnel à l'éducation personnelle, permettant aux jeunes de « se construire une personnalité forte » et de « faire rayonner cette personnalité dans le cadre de leur activité professionnelle »³³.

33. EDD. Rapport de la Commission d'étude du degré diplôme. 1977. CDIP : Palais Wilson, Genève, pp. 9-11.



RÉFÉRENCES

- Alpe, Y. (2002). Savoirs savants et disciplines scolaires : Peut-on enseigner des « sciences sociales » ? Communication proposée au colloque de Clermont-Ferrand les 3 et 4 mai 2002. <http://www.aixmrs.iufm.fr/formations/filieres/ses/didactique/savsav.html> (consulté le 30.07.2012).
- Bain, D., Hexel, D. & Rastoldo, F. (2004). *Chronique d'une réforme annoncée. Les avatars d'un projet de tronc commun au cycle d'orientation genevois*. SRED : Genève.
- Bishop, M.-F. (2011). Une réforme complexe et polémique : la rénovation du français à l'école. In R. d'Enfert & P. Kahn, *Le Temps des réformes. Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la ve République. Les années 1960* (pp. 35-53). Grenoble : PUG.
- Bompaire-Evesque, C. (2002/3). Le procès de la rhétorique dans l'enseignement supérieur français à la fin du XIX^e siècle. *Revue d'histoire littéraire de la France*, 102, 389-404.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers*. Paris : Éditions de Minuit.
- Compère, M.-M. (2005). Des humanités à la culture générale. Les finalités de l'enseignement secondaire en perspective historique. In F. Jacquet-Francillon & D. Kambouchner. *La crise de la culture scolaire* (pp. 65-77). Paris : PUF.
- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires : réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, n° 38, pp. 59-119.
- Depover, Ch. & Noël, B. (2005). *Le curriculum et ses logiques. Une approche contextualisée pour analyser les réformes et les politiques éducatives*. Paris : L'Harmattan.
- Ernaux, A. (2008). *Les Années*. Paris : Gallimard.
- Houdart-Mérot, V. (1998). *La culture littéraire au lycée depuis 1998*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Müller, C. A. (2009). *Le Collège de la République – Enseignement secondaire et formation de « l'élite » à Genève, 1814-1911*. Genève : Slatkine.
- Prost, A. (1997). *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours* (2^e édition augmentée). Paris : Seuil.
- Renevey Fry, C. (1997). *En attendant le prince charmant. L'éducation des jeunes filles à Genève, 1940-1970*. Genève : SRED.
- Renevey Fry, C. (1998). *École et culture générale. 25 ans de l'ECG*. Genève : DIP.
- Schneuwly, B. (2004). *Plaidoyer pour le « français » comme discipline scolaire autonome, ouverte et articulée*. Actes du 9^e colloque de l'AIRDF. La formation professionnelle des enseignants de français et ses rapports avec la recherche en didactique. Québec, 26 au 28 août 2004.



Schwed, Ph. (1997). *École des femmes ou femmes savantes. Chronique de l'École supérieure des jeunes filles de Genève*. Genève : Passé Présent.

Tavoillot, P.-H. (2007). Qu'est-ce que la culture générale ? *Le Débat*, 3, 15-23.



ANNEXES

Annexe 1 : Programme de la section biologique de l'EPM, 1969*

1 ^{re} année supérieure de l'EPM		2 ^e , section biologique de l'EPM		3 ^e , section biologique de l'EPM	
Français (grammaire – orthographe – composition – élocution – prise de notes – littérature : XVI ^e et XVII ^e siècles)	7h	Français (grammaire – orthographe – composition – élocution – littérature : XVII ^e et XIX ^e siècles)	6h	Français (grammaire – orthographe – composition – élocution – littérature : XIX ^e et XX ^e siècles)	5h
Mathématiques	2h	Mathématiques	2h	Mathématiques	3h
Comptabilité	1h	Comptabilité	1h		
Chimie	1h	Chimie	3h	Chimie	2h
Physique	1h	Physique	4h	Physique	3h
		Sciences naturelles	4h	Sciences naturelles	1h
Hygiène	1h	Hygiène	1h	Hygiène	1h
Histoire	1h	Puériculture	1h	Histoire (problèmes suisses – grands sujets historiques)	1h
Droit et instruction civique	1h	Droit et instruction civique	1h	Droit et instruction civique	1h
Information générale	1h	Information générale	1h	Géographie	1h
Chant	1h	Psychologie	1h	Psychologie	1h
Éducation physique	1h	Éducation physique	2h		
Travaux manuels	7h	Couture	3h	Économie sociale	1h
Entretien du linge	2h	Entretien du linge	1h		
Cuisine et alimentation	6h	Cuisine et alimentation	6h		
Allemand (facultatif)	2/3h	Allemand (facultatif)	3h		

* Grille horaire 1969, EPM. Genève. 1969, p. 5, AEG, cote : 1988 va 18.



Annexe 2 : Programme de la section de culture générale de l'ESJF de 1969**

Disciplines/Degrés	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e
Français	6h	6h	5h	5h
Allemand (à options)	4/3h	4/3h	4/3h	4/3h
Anglais (à options)	4/3h	4/3h	4/3h	4/3h
Histoire	2h	2h	2h	2h
Histoire nationale				1h
Mathématiques	4h	3h	2h	
Biologie	2h	2h	2h	1h
Physique + Chimie	2h		4h	
Laboratoire				2h
Géographie	2h	1h		2h
Éducation sanitaire + juridique		1h + 1h	1h + 1h	1h + 1h
Littératures européennes				2h
Histoire de l'art				2h
Philosophie				1h
Musique	1h	1h	1h	1h
Groupe choral		2h		
Travaux à l'aiguille	2h	2h	2h	
Diction	1h	1h		
Dessin	2h	2h	2h	
Gymnastique	1h	1h	1h	1h

** Programme de culture générale. 1969-1970. Collège de Genève. Archives du Collège Calvin.



L'ÉVOLUTION DES CURRICULUMS DE MATHÉMATIQUES, SCIENCES ET PHILOSOPHIE DANS UNE INSTITUTION SCOLAIRE EN TENSION ENTRE CULTURE GÉNÉRALE ET FORMATION PRÉPROFESSIONNELLE

Laura Weiss

IUFE, Université de Genève, Suisse

laura.weiss@unige.ch

Anne Monnier

IUFE, Université de Genève, Suisse

anne.monnier@unige.ch

Résumé

Cette contribution porte sur l'évolution des curriculums de trois disciplines scolaires à l'École de culture générale genevoise, entre sa création en 1972 et sa restructuration en 2004. À travers l'étude des curriculums officiels de l'ECG et d'autres documents d'archives, il apparaît que les enseignants rédacteurs des plans d'études, tiraillés entre les élèves réels et les exigences des débouchés, conservent des contenus d'enseignement relativement stables au cours du temps.

Mots-clés

Curriculum – débouchés – mathématiques – philosophie – sciences

1. Introduction

Le système scolaire reflète, souvent avec un certain retard, la situation sociale et économique d'un pays. Ainsi la réunion dans les mêmes bâtiments scolaires des filles et des garçons ou le regroupement dans une seule institution scolaire des différentes filières de l'enseignement secondaire obligatoire sont des symboles forts du choix d'une société plus intégrée, où tous les jeunes du même âge partagent les mêmes bancs d'école. À Genève, ces choix vont de pair avec des incitations à œuvrer en vue de l'égalité des chances scolaires¹, ou même des injonctions à poursuivre « les mêmes objectifs d'apprentissage pour tous les élèves » (Synthèse des Plans d'études du cycle d'orientation, 2000, p. 9), qui restent toutefois plus difficiles à réaliser. Il est vrai que les enquêtes PISA montrent que si la réussite scolaire continue à dépendre de façon importante du milieu économique et social dont est issu l'élève, le système scolaire a une influence sur les différences de réussite entre les élèves, qu'il peut accentuer ou diminuer².

1. Loi sur l'Instruction publique, Genève.

2. Résultats du PISA 2009.



Si l'effet de l'école sur la plus ou moins forte reproduction sociale est un sujet toujours largement discuté par les sociologues à la suite de Bourdieu, réciproquement la société tente de modeler l'école dans des visées d'utilité. À Genève par exemple, on peut dresser un parallèle assez clair entre les créations ou les réorientations des institutions scolaires et de nouveaux besoins de la société, ainsi que l'évolution des idées sur les finalités attribuées à l'école. Quelques moments clés en sont l'exemple, comme la création d'écoles secondaires féminines au ^{xix}^e siècle, d'abord pour les demoiselles avec l'École supérieure de jeunes filles (ESJF) en 1858, puis pour les filles de milieux modestes avec l'École professionnelle ménagère (EPM) en 1897, lorsque l'éducation féminine n'est plus un tabou et que la société a besoin de femmes non pas savantes mais instruites (Renevey Fry, 1998). De même, lorsque le besoin de secrétaires de bureau augmente après la première guerre mondiale, des écoles de commerce³ s'ouvrent. Le projet d'une formation commune⁴ de tous les élèves pendant toute la scolarité obligatoire, discuté à Genève au niveau politique déjà dès 1920, pour permettre aux enfants de la classe ouvrière de poursuivre des études (Bain, Rastoldo et Hexel, 2004) comporte une composante idéologique de méritocratie, mais répond aussi au besoin économique d'élargir le bassin de recrutement des employés. Il se concrétise dans les années 1960 avec le cycle d'orientation (CO)⁵, par le regroupement de toutes les filières du secondaire inférieur. Nouvelle restructuration du système scolaire, la mixité scolaire au secondaire, réalisée très tardivement à Genève – en 1969 –, est tout autant le signe d'un changement de mentalité vis-à-vis des relations entre les sexes que liée à la forte croissance du nombre de femmes faisant des études dès les années 1960.

Ces quelques jalons illustrent les liens entre école, société et économie. Pour approfondir notre propos, nous menons une étude de cas sur une institution particulière du paysage du secondaire post-obligatoire genevois, l'École de culture générale (ECG), en tentant d'analyser les facteurs qui influencent les finalités et objectifs poursuivis par cette institution et la traduction de ces derniers dans les enseignements dispensés.

Après avoir posé un bref cadre théorique, nous étudions les caractéristiques de cette école en nous intéressant à deux moments clés de ses quarante années de vie : sa naissance en 1972 pour remplacer l'ESJF et l'EPM et sa restructuration en 2004 au moment de la transformation d'une partie de ses débouchés traditionnels en hautes écoles spécialisées (HES) à l'aube du nouveau millénaire. Pour cette recherche, nous avons choisi de poser une focale sur trois domaines disciplinaires au statut très différent, les mathématiques, les sciences et la philosophie, que nous appréhendons à travers leurs programmes successifs. À partir de là, nous évaluons l'évolution de l'ECG en fonction des contraintes qui pèsent sur cette institution scolaire.

3. En 1920, création de l'École Persiaux, première école de commerce privée genevoise.

4. Des sections accessibles selon les résultats de l'école primaire persistent jusqu'en 2000, et sont restaurées par votation populaire dès 2011.

5. Le CO est la première partie de l'enseignement secondaire et scolarise tous les élèves de 12 à 15 ans.



2. Clarifications terminologiques

2.1 Les curriculums disciplinaires

Le concept de curriculum renvoie à la suite d'étapes permettant d'apprendre les contenus et les méthodes d'une discipline scolaire. Perrenoud (1993) précise : « dans les pays anglo-saxons, on parle de curriculum pour désigner le parcours éducatif proposé aux apprenants, alors qu'en français on dira plus volontiers plan d'étude(s), programme ou cursus, selon qu'on met plutôt l'accent sur la progression en les connaissances, les contenus successifs ou la structuration de la carrière scolaire » (p. 61). Landsheere (1991) élargit le terme à toutes les composantes de l'enseignement, des finalités jusqu'à l'évaluation : « Tel qu'il entre dans l'usage français, l'emploi du terme curriculum marque la volonté de lier fonctionnellement les composantes de l'enseignement : intentions, contenus, organisation, méthodes, environnements humain et matériel (y compris les manuels scolaires), évaluation et dispositions relatives à la formation des enseignants » (p. 169). Depover et Noël (2005) distinguent aussi le curriculum, à savoir un plan d'apprentissage englobant contenus, méthodes, moyens d'enseignement-apprentissage et moyens d'évaluation, du plan d'études qui définit les objectifs spécifiques d'une discipline selon le degré scolaire et du programme qui est l'organisation structurée des matières d'un cours.

Les documents successifs sur lesquels se base notre étude sont intitulés jusqu'en 1992 « plan d'études et programme », ils comprennent un préambule, l'organisation des disciplines, puis la liste des objectifs et des contenus de chacune. Dès 2004, il s'agit d'un « plan d'études cantonal » (PEc), qui, avec des indications sur l'évaluation et des exemples de situations-problèmes, est de fait un curriculum.

2.2 La transposition didactique

Les curriculums sont les produits d'un phénomène analysé par Chevallard (1985 et 1996), la transposition didactique, qui décrit les transformations que subissent les savoirs pour devenir des objets d'enseignement des disciplines scolaires. Cet auteur distingue la transposition externe qui aboutit au texte du savoir et la transposition interne, opérée en classe par l'enseignant, faisant des savoirs à enseigner des savoirs effectivement enseignés. L'élaboration du curriculum est un effet de la transposition externe qui adapte des savoirs provenant de la discipline savante éponyme ou de pratiques sociales de référence (Martinand, 1986). Cependant, Crahay et Forget (2006) remettent en cause cette logique strictement disciplinaire en défendant l'idée que les choix des contenus d'enseignement et leur transposition peuvent découler d'enjeux sociétaux et économiques, ce qui est le cas en particulier des curriculums des écoles professionnelles.

À Genève, ce sont les enseignants qui sont chargés de la rédaction des plans d'études de leur discipline, et par conséquent les deux transpositions sont le fait du même acteur, en tant qu'enseignant dans sa classe et en tant que membre d'un collectif, le groupe de discipline⁶ pour le choix des contenus et leur organisation.

6. Le groupe de discipline est formé par les enseignants d'une même discipline d'un établissement scolaire secondaire.



Ce rôle, officialisé dans le Cahier des charges de l'enseignant genevois, conduit à ce que souvent les pratiques enseignantes précèdent les prescriptions curriculaires dans un renversement de filiation aussi bien chronologique que logique.

Plusieurs phénomènes complexes se jouent autour des curriculums et de leur application en classe. Chevallard (1982) analyse le problème de l'obsolescence des savoirs, qui traduit l'usure des savoirs enseignés et la nécessité de leur renouvellement, tout autant pour se rapprocher des savoirs savants originels qui ont évolué que pour s'éloigner des savoirs devenus communs avec la formation plus poussée des familles. De son côté, Roegiers (2011) étudie les conditions d'acceptabilité des nouveaux plans d'études par les enseignants. Ainsi, à Genève, bien que (ou car) les enseignants soient collectivement auteurs des plans d'études, on trouve des sédimentations (Legardez, 2002) ou encore des dissolutions (Weiss, Monnier et Strasser, 2013), qui amènent les nouveaux savoirs à se fondre dans les pratiques éprouvées, voire à y disparaître.

3. Problématique et matériaux d'analyse

Nous nous intéressons ici aux tensions entre le niveau réel des élèves et les exigences des débouchés sur l'évolution des curriculums de l'ECG et aux choix des contenus disciplinaires pour préparer au mieux les élèves.

La création de l'ECG est rendue nécessaire dans les années 1970 par la conjonction de plusieurs changements dans le paysage scolaire secondaire : fusion des classes secondaires inférieures dans un « cycle d'orientation », mixité scolaire au secondaire, suppression des classes de culture générale de l'ESJF, obsolescence de l'enseignement de l'EPM centré sur la tenue du ménage. La nouvelle ECG accueillera donc des élèves qui suivaient auparavant des cursus scolaires séparés s'ouvrant sur des débouchés différents. Quel enseignement offrir à ce patchwork d'élèves ? Et puisque la valeur d'un diplôme dépend de sa négociabilité, quels débouchés seront offerts à ces nouveaux diplômés ? Les écoles subséquentes interviennent-elles pour modeler les contenus des enseignements et les adapter à leurs besoins ? Réciproquement, l'obtention d'un diplôme suppose des exigences pour ceux qui l'ambitionnent : celles-ci seront-elles accessibles aux élèves réels de l'ECG ? Quelle est l'influence du public d'élèves sur les choix des disciplines et des contenus abordés ?

Dès 1972 et pendant une petite trentaine d'années, l'ECG affine graduellement sa silhouette en négociant au mieux avec les contraintes auxquelles elle est soumise. Cependant, vers la fin du millénaire, le monde du travail est à la recherche de personnel qui, sans être universitaire, détienne une formation plus pointue qu'un diplôme de l'enseignement secondaire. Cette demande se trouve en accord avec le désir de toute une frange d'élèves d'obtenir des qualifications mieux reconnues. La Conférence des directeurs de l'instruction publique (CDIP), sensible à ce besoin, décide de basculer certaines institutions secondaires au niveau tertiaire en créant les HES. Quelles transformations devra subir l'ECG pour préparer ses élèves aux exigences de ces nouvelles institutions ? Comment les différentes disciplines et leurs curriculums en seront-ils affectés ?

Pour cette étude de cas, nous analysons plusieurs types de documents : les quatre plans d'études successifs de l'ECG, les rapports des recherches pédagogiques de



l'ECG (RPECG), les procès-verbaux des groupes de discipline, issus des archives de l'ECG (AECG), les rapports de gestion du DIP ainsi que les plans d'études du collège. Notre corpus est enrichi par des entretiens avec plusieurs enseignants et membres de la direction de l'ECG.

4. L'École de culture générale (ECG)

4.1 La structure de l'ECG à sa création en 1972

Dès sa création en 1972, l'ECG a comme objectif d'offrir à des élèves de 16 à 19 ans une culture générale ouvrant sur des formations professionnelles. Résolument innovante dans sa structure par rapport à ses écoles-mères et dans la ligne d'idées nouvelles, l'ECG dispense des cours obligatoires et à option. En 1^{re} année, un large tronc commun occupe sept huitièmes du temps scolaire, de façon à ce que chaque élève touche aux « huit disciplines de base⁷ », alors qu'en 3^e année ne restent communs que le français, les mathématiques, la philosophie⁸, l'éducation civique et la gymnastique pour un tiers du temps scolaire.

Les options obligatoires assurent un certain équilibre entre les différents domaines dans le cursus de l'élève. À côté de cela, des options libres, choisies par les élèves parmi 58 propositions, complètent leur horaire, et permettent de renforcer des bases lacunaires ou d'approfondir certaines disciplines ou encore de s'adonner à des activités artistiques, culturelles, voire pratiques. Dans le préambule du plan d'études de 1974, il est rappelé que « l'école comprend trois ans d'études après la scolarité obligatoire et conduit à des formations professionnelles », étonnamment sans mention du projet de culture générale porté par l'école éponyme, pourtant mis largement en avant au moment de sa création⁹.

Les finalités de l'enseignement à l'ECG, présentées dans le préambule cité, sont novatrices dans la mesure où elles mettent l'accent sur une formation de l'élève plus globale, comportant « d'autres éléments compris dans l'aspect éducatif de l'action scolaire au détriment des matières elles-mêmes, [...] en conséquence les programmes scolaires tendent à s'assouplir dans leur énoncé, où des facultés à maîtriser supplantent sur certains points des connaissances à mémoriser ».

Jusqu'à l'aube du nouveau millénaire, cette structure reste inchangée, même si certaines options obligatoires ou libres changent selon les propositions des enseignants et les intérêts des élèves. Le préambule est repris tel quel dans les plans d'études de 1980 et 1992. Toutefois, en 1992, il se trouve illustré par un schéma octogonal symbolisant la contribution des huit disciplines de base à la formation de l'élève. Ce schéma est entouré des verbes « réfléchit, apprend, communique, crée et agit ». C'est, symboliquement, la consécration de « l'élève au centre ».

7. Ce sont : français, mathématique, langues (allemand, anglais, italien), sciences expérimentales (physique, chimie, biologie), sciences humaines (histoire, géographie, économie, droit, éducation civique, philosophie), arts (dessin, musique, diction), économie familiale (cuisine, couture, travaux manuels, économie), éducation physique (gymnastique, rythmique).

8. La philosophie n'est enseignée qu'en 3^e année.

9. RPECG, Objectifs d'enseignement, décembre 1977 (AECG).



4.2 Les élèves

Et c'est bien ce projet que désirent mettre en application direction et enseignants de l'ECG, en permettant à des jeunes sortant de l'école obligatoire, qui n'ont pas les résultats pour le collège et qui ne désirent pas entrer en apprentissage, de compléter leur formation générale et de trouver leur voie professionnelle. La rapide croissance de l'école confirme son adéquation aux besoins de jeunes du xx^e siècle. Dès son ouverture en 1972, l'ECG reçoit 276 inscriptions dont sept huitièmes de filles puisqu'elle réunit deux filières féminines¹⁰ et que les débouchés paramédicaux et éducatifs sont perçus comme des professions féminines. Le public augmente rapidement, dépassant 1000 élèves en 1979, et se masculinise, se stabilisant à un tiers de garçons. En 1972, la provenance des élèves du CO est pour 55% la section générale, pour 18% une des filières pré-gymnasiales et pour 15% la section pratique (élèves promus). Cette provenance évolue avec les changements du CO¹¹, mais l'école continue d'accueillir majoritairement des élèves n'ayant pas les normes pour entrer au collège. L'ECG est donc une réussite, un bilan effectué en 1990 en témoigne :

Au carrefour des carrières scolaire et professionnelle, l'ECG est en constante recherche d'équilibre entre une mise en valeur de capacités spécifiques selon des critères d'activités préprofessionnelles (options et répartition en groupes de besoins, compensations entre branches, personnalisation des aides pédagogiques) et une sélection progressive selon des critères scolaires (branches sélectives et niveaux hiérarchisés selon les rythmes d'apprentissage). [...] La valeur de la formation complète ECG n'est plus à prouver : les diplômés ont toutes les capacités pour suivre les formations professionnelles post-diplôme où ils représentent souvent près de la moitié des effectifs des écoles professionnelles (Losmaz et Annen, 1991, p. 76).

Les données chiffrées sur le devenir des élèves, établies régulièrement, le confirment. En 1979 par exemple, 79% des élèves entreprennent une formation dans le domaine correspondant à leurs souhaits (Wylér, 1979), même si c'est parfois à un niveau inférieur à celui d'abord désiré¹².

Pourtant, les choses ne se révèlent pas aussi faciles qu'espéré, car un phénomène apparaît très vite, qui devient au fil des années un réel souci pour les équipes pédagogiques de l'ECG : près de 50% des élèves quittent l'école à la fin de la 1^{re} année. Ainsi, déjà pour les 276 élèves ayant commencé en 1972, seulement 135 se retrouvent en 2^e année de l'ECG, auxquels s'ajoutent 16 élèves venant du collège. De ces 151, seulement 76 arrivent finalement en 1975 dans les débouchés naturels de l'ECG, les écoles professionnelles. Les 200 élèves qui ont bifurqué en route se sont dirigés majoritairement vers ces apprentissages qu'ils n'avaient pas trouvés à la fin du CO (Wylér, 1979). Cette situation persiste et s'amplifie, malgré les nombreuses

10. L'EPM est devenue mixte dès 1969, mais n'accueille la première année que trois garçons.

11. Disparition de la 9^e pratique à la fin des années 1970, disparition des sections au profit des regroupements en 2001.

12. Rapport de gestion du DIP (RGDIP) 1983, p. 40.



recherches pédagogiques entreprises¹³, portant entre autres sur les motivations des élèves de 1^{re} et 2^e année¹⁴ et de ceux qui ont quitté l'école¹⁵ : « Les différences de motivation et de niveaux existant en première année ont amené les maîtres à se poser la question de la structure de l'école : comment organiser l'enseignement pour pouvoir contribuer de façon optimale au développement personnel et à l'intégration professionnelle future de chacun¹⁶ ? » Dix ans plus tard, l'enquête de Losmaz et Annen (1991) aboutit aux mêmes résultats : « Pour 140 élèves (60%), la 1^{re} ECG a donc été le terrain d'une orientation professionnelle » (p. 73). Mais cette orientation a un coût : « Sur les 54% de jeunes qui ne continueront pas en 2^e année, 22% (59 élèves) partent en cours d'année » (p. 75), ce qui rend les classes de 1^{re} année particulièrement hétérogènes du point de vue des compétences des élèves et de leur motivation. Cette problématique du « 10^e degré¹⁷ » remet partiellement en cause les principes sur lesquels l'ECG a été construite : « Au 10^e degré les intentions pédagogiques doivent se moduler selon deux vitesses, selon que le temps est court pour les élèves qui quitteront après quelques mois d'études ou que le parcours est plus serein, planifiable sur trois ans » (p. 76).

La préoccupation liée aux élèves du 10^e degré n'occulte cependant pas le deuxième souci de l'équipe de direction : assurer des débouchés aux diplômés de l'ECG.

4.3 Les écoles subséquentes

Au moment de la création de l'ECG, les besoins de l'économie en personnels de qualification intermédiaire entre l'université et l'apprentissage sont fortement signalés, ce qui ne signifie cependant pas que les diplômés de l'ECG sont d'office acceptés dans les écoles professionnelles. La direction est donc très active pour négocier avec ces écoles l'accueil de ses élèves. Plusieurs rencontres, de 15 à 20 par an, sollicitées par l'ECG, sont organisées avec une palette de plus en plus large d'écoles et d'apprentissages, dans des domaines comme la santé, le socio-éducatif, la communication, le commercial, et aboutissent à des ouvertures qui « prouvent que l'école a tout avantage à demeurer en prise directe avec une réalité déterminante pour l'avenir des élèves »¹⁸. Les débouchés restent toutefois sélectifs, par exemple en 1983, sur les 30 candidats de l'ECG au Bon secours (l'école de soins infirmiers), seulement 12 y sont admis alors qu'à d'autres il est proposé des formations moins exigeantes et que 14 sont recalés¹⁹. Invitées à indiquer leurs besoins²⁰, ces formations demandent d'abord aux élèves du savoir-être : une bonne présentation, un bon contact, des capacités d'organisation, le sens des responsabilités. Du point de vue scolaire, elles attendent un bon niveau de culture générale et, dans le cas des formations

13. RP10 (AECG).

14. Enquête sur les motivations et l'opinion des élèves de 1^{re} année de l'ECG, octobre 1979. Enquête sur les motivations et l'opinion des élèves de 2^e année de l'ECG, mars 1980 (AECG).

15. Enquête auprès des élèves ayant quitté l'ECG après la 1^{re} année, avril 1980 (AECG).

16. RGDIP 1980, p. 38.

17. Le 10^e degré correspond à la classe de 1^{re} année du post-obligatoire.

18. RGDIP 1983, p. 39.

19. *Id.*

20. Séminaire pédagogique de Founex (SpF), 6.10.1976, pp. 1-8 (AECG).



paramédicales, des connaissances scientifiques de base (physique, chimie, biologie). Toutes réclament avec insistance l'amélioration du français technique et du calcul.

Cependant les choses évoluent aussi du côté de ces formations : dans les années 90, dans un mouvement de revalorisation des formations professionnelles, les travaux de la CDIP aboutissent à la création des HES, statut qu'acquièrent plusieurs débouchés traditionnels de l'ECG. Il devient donc nécessaire de mieux profiler cette dernière. Pour contribuer à définir ce nouveau profil, une enquête est menée auprès des HES. Ces documents²¹ montrent, outre des demandes spécifiques, par exemple, de la part des physiothérapeutes pour la physique ou des psychomotriciens pour la philosophie, l'unanimité de l'insistance sur l'orthographe, l'écriture, la rédaction, l'expression orale et les mathématiques de base. Cela prouve la persistance des lacunes des élèves dans ces champs, mais illustre aussi la représentation commune des connaissances scolaires de base. Par contre, les demandes concernant le calcul disparaissent grâce à la généralisation des calculatrices.

4.4 L'ECG « à colorations » de 2004

Induite notamment par la création des HES, l'harmonisation au niveau suisse des écoles de degré diplôme²² par la CDIP bouleverse dès 2002 la structure de l'ECG genevoise, ainsi que ses objectifs, qui sont désormais l'obtention par les élèves d'une maturité spécialisée de « niveau de connaissances et de compétences comparable à celui de la maturité académique dans quelques domaines essentiels et caractéristiques de la formation qu'ils visent »²³ grâce à une année supplémentaire d'études. Le PEc explicite cette nouvelle structure : les disciplines sont subdivisées en quatre domaines de formation, qui reprennent en partie les huit disciplines de base. Toutefois, la majorité des disciplines restent les mêmes, changeant parfois de domaine ou de dénomination.

En revanche, le vrai changement a lieu dans la latitude de choix des élèves : si, comme précédemment, ils sont astreints à des « disciplines communes » (DC) qui correspondent en 1^{re} année à presque la totalité du temps scolaire²⁴ et occupent en 2^e et 3^e année environ quinze heures hebdomadaires, ils doivent s'inscrire dès la 2^e dans une option spécifique (OS) parmi les quatre proposées : *Santé, Socio-éducative, Communication ou Arts*. À partir de là, ils se retrouvent dans un cursus défini, sans choix possible²⁵.

21. Rapport élaboré par les responsables de filière de formation de la HES-S2 en réponse à la demande de la Conférence romande des directeurs des écoles de degré diplôme, juin 2004 (AECG).

22. Les écoles de degré diplôme, ancienne dénomination des écoles de culture générale, existent depuis le début des années 70 dans toute la Suisse pour faire le joint en deux ou trois ans entre l'école obligatoire et les formations professionnelles. Voir *Bulletin d'information. EDD. CDIP. Genève*, avril 1983, pp. 54-55.

23. État de Vaud. DFJ. Quelques informations sur la formation conduisant durant l'année scolaire 1999-2000 à la maturité spécialisée mention socio-pédagogique, 11/1998 (AECG).

24. En 1^{re}, l'élève choisit un seul cours de deux heures en option complémentaire.

25. En 3^e, l'élève en OS Santé ou en OS Socio-éducative choisit un seul cours de deux heures. En OS Arts il a quatre heures d'atelier et en OS Communication il n'a aucun choix.



Disciplines du PEc de 2004

Disciplines du Pec de 2004				
Domaines	Maintenues	Changement de domaine	Nouvelles	Disparues
Langues et communication	Français Langues secondes			Étymologie Littérature étrangère
Mathématiques et sciences expérimentales	Mathématiques Physique Chimie Biologie Sciences et environnement			Groupes de recherche
Sciences humaines	Civisme et économie Droit Géographie Histoire Philosophie Sociologie	Santé Psychologie Informatique	Économie politique Gestion et communication Sciences humaines	Presse-info Comptabilité Économie pratique Dactylo Groupes de recherche
Arts et sports	Art dramatique Arts visuels Dessin Expression orale et gestuelle/diction Histoire des arts Musique Sport		Image et médias	Rythmique Couture Décoration d'intérieur Cuisine/alimentation/art culinaire Photographie Travaux manuels

Le PEc consacre de fait une école en deux phases, une première année de remise à niveau et d'orientation, où tous les élèves sont astreints à suivre tous les domaines pour choisir leur OS ou pour quitter l'école, puis deux années d'école préprofessionnelle pour un public « constitué de jeunes intéressés par des formations professionnelles tertiaires ». Si le préambule du PEc insiste sur le fait que « l'élève qui s'inscrit à l'ECG souhaite d'abord acquérir une large culture générale » à travers ces disciplines communes qui « englobent un vaste éventail de connaissances acquises dans les différents domaines de la pensée humaine et mettent en évidence leurs interrelations », le volet préprofessionnel devient essentiel. L'élève est invité à construire un projet professionnel grâce à une information structurée, dispensée par des enseignants spécialement formés, et à des stages obligatoires. Enfin est aussi souligné le développement de compétences sociales et personnelles des élèves, par des activités liées à la vie de l'école et dans le cadre du « travail personnel ». Ce dernier point reprend, avec d'autres mots, les idées du préambule de 1974.

En 2004, d'une école où « les programmes [...] sont à la carte »²⁶, on passe à une ECG préprofessionnelle visant à garantir aux élèves l'accès à des formations tertiaires revalorisées, en supprimant tout choix basé sur les intérêts personnels des élèves au profit d'un choix raisonné en fonction du projet professionnel.

26. RGDIP 1973, p. 53.



5. L'évolution des disciplines retenues

Pour notre analyse, nous avons retenu deux disciplines et un domaine disciplinaire : les mathématiques qui font partie de l'enseignement de base de toutes les écoles, la philosophie, discipline cantonale du collège genevois et considérée comme particulièrement abstraite, et les sciences requises par les débouchés traditionnels de l'ECG. Nous analysons leur statut avant et après 2004 et les changements de contenus.

5.1 Mathématiques

Dès la création de l'école, les mathématiques se voient attribuer trois heures hebdomadaires pour tous les élèves, avec deux niveaux selon les compétences et l'origine scolaire des élèves, jamais remises en cause contrairement à d'autres branches. Le programme prévu est classique : il commence par une révision des acquis du CO, puis correspond aux deux premières années de la voie gymnasiale non scientifique, programme auquel s'ajoutent les statistiques. En 1980, la généralisation des calculatrices permet de libérer le temps auparavant accordé à l'apprentissage des tables numériques et les enseignants proposent de traiter des suites numériques. Malgré la crainte de la direction que ce chapitre ne soit pas accessible aux élèves et ne contribue pas à les préparer aux débouchés, dont la demande est « plutôt du calcul que des mathématiques »²⁷, la proposition est acceptée et officialisée dans le plan d'études de 1992. Entretemps, les dernières scories des « maths modernes » disparaissent, remplacées par plus de probabilités et des éléments d'analyse combinatoire. Ces mathématiques, tout en n'atteignant pas l'abstraction de l'analyse mathématique traitée en fin de collège (Plan d'études, 2009), sont loin d'être un enseignement utilitaire.

Étonnamment, le PEc ne change rien au programme de mathématiques. Il répond ainsi au niveau des élèves qui n'a pas changé et aux demandes des débouchés qui continuent d'insister sur la maîtrise des mathématiques de base. Les exemples de situations-problèmes montrent cependant que les enseignants rédacteurs sont à l'écoute des débats actuels sur le sens des mathématiques et sur la nécessité de leur ancrage dans la vie quotidienne. Qui plus est, si le rôle de discipline-outil des mathématiques est mentionné dans la définition des domaines du PEc, les mathématiques enseignées ne se limitent pas à des contenus utilitaires, comme c'est le cas par exemple dans les écoles professionnelles.

5.2 Sciences

Selon le curriculum de 1974, toutes les sciences sont obligatoires en 1^{re} année, puis, dès la 2^e, optionnelles. Un cours *santé*, héritage des cours d'hygiène de l'EPM, souligne l'orientation pré-paramédicale de l'ECG. Même si lors du séminaire de Founex, qui réunit en octobre 1976 les enseignants de l'ECG pour élaborer de façon coordonnée les objectifs des disciplines²⁸, les enseignants de physique proposent un « travail par

27. Échange de lettres entre la direction et le groupe de mathématiques, avril-mai 1982 (AECG).

28. SpF, 6.10.1976 (AECG).



thèmes pendant une demi-journée par mois » dans le but de rendre les élèves plus autonomes et leur faire ressentir la nécessité de la théorie, les contenus prescrits en sciences correspondent *grosso modo* à un programme allégé des deux premières années du collège. Toutefois, bien que les élèves suivent les cours de sciences sur une base volontaire, que ce soit par intérêt ou en fonction de leur projet professionnel, les difficultés d'apprentissage sont réelles, ce qui conduit une équipe d'enseignants à créer dès 1994 un cours *sciences et environnement*, qui vise à montrer les sciences sous un aspect moins abstrait et plus en lien avec des questions scientifiques socialement vives.

Le PEc change totalement la donne, puisque les sciences deviennent un domaine qui « colore » l'option spécifique. Ainsi, après la 1^{re} année de tronc commun où les trois sciences « classiques » sont étudiées par tous les élèves, elles ne sont plus obligatoires, sauf pour l'OS Santé en 2^e et 3^e année. Les élèves des autres OS ne peuvent choisir un cours de sciences qu'en 2^e année. Cette situation explique la réclamation des enseignants de physique, dans un PV de 2005, du maintien en 3^e année « d'élèves arc-en-ciel »²⁹. De fait, dans la nouvelle ECG, les sciences renouent avec la tradition de disciplines difficiles, la majorité des élèves suivant ces cours par obligation d'OS, à la différence du système précédent. Les contenus enseignés ne sont cependant pas modifiés pour répondre à ce changement de structure et, hormis en biologie où les situations-problèmes proposées sont proches de questions socialement vives (les OGM, etc.), les deux autres disciplines restent des branches aux contenus scolaires traditionnels.

5.3 Philosophie

L'enseignement de la philosophie est un héritage de la section de culture générale de l'ESJF, symbolique de l'accent porté sur la culture générale. Lors du séminaire de Founex, les enseignants de philosophie expriment les finalités de leur enseignement : « Le cours de philosophie n'a pas pour fonction d'inculquer des connaissances poussées mais doit transmettre une démarche de pensée et une exigence de vérité »³⁰. Ils sont cependant conscients que « compte tenu du public scolaire auquel nous avons affaire, il nous faut privilégier largement les problèmes contemporains à l'égard desquels les élèves auront réellement à se définir : euthanasie, folie, eugénisme, injustice, violence [...] ces problèmes présentent le double avantage d'être débattus fréquemment dans les journaux et à la télévision et d'être soulevés par toutes les disciplines enseignées dans notre école »³¹. Le programme proposé est cohérent avec ce projet : il n'indique pas une liste de notions ou d'auteurs, mais insiste sur l'apprentissage d'une position critique, à travers des moyens comme « le dialogue, le débat, l'exposé magistral, les lectures commentées [...] et surtout la dissertation ».

Avec la restructuration de 2004, la philosophie est menacée : cette discipline de culture générale a-t-elle sa place dans une école à tendance préprofessionnelle ?

29. Ce seraient des élèves qui auraient choisi la physique indépendamment de leur OS, dite aussi coloration.

30. SpF 6.10.76 (AECG).

31. *Id.*



Grâce à la volonté de la direction et des enseignants de philosophie, le PEc maintient ce cours pour tous les élèves en tant que « discipline commune ». Ses objectifs restent les mêmes, avec une formulation actualisée. Elle propose l'étude de questions sociales vives comme la bioéthique ou le droit de vote des étrangers, mais aussi des questions éternelles, telles que l'origine du mal ou la liberté. Qui plus est, l'examen final de dissertation, considéré hors de portée pour les élèves, est officiellement remplacé par une analyse de texte orale portant sur « une quinzaine de textes philosophiques étudiés pendant l'année » (PEc, 2004, p. 99).

Conclusion

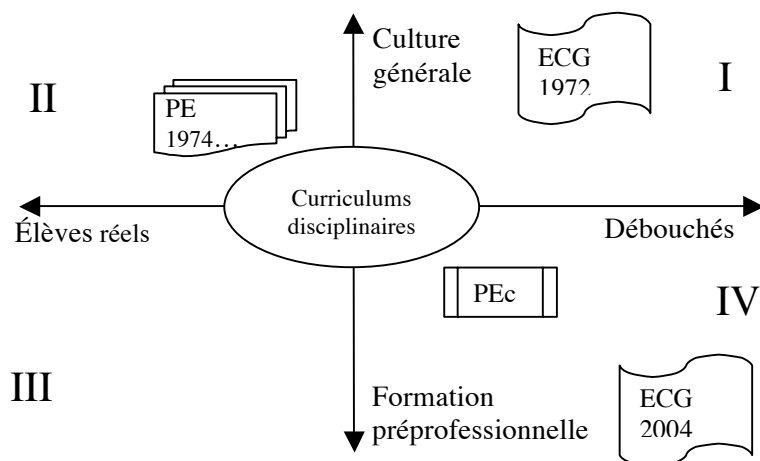
Les trois disciplines retenues montrent une continuité d'objectifs et de contenus au cours des quarante ans de vie de l'école. Cette continuité est plus forte en mathématiques qui semblent s'en satisfaire, alors qu'elles sont une discipline sélective, peut-être en s'ajustant grâce au système des niveaux ; elle est moindre pour les sciences : des options libres disparaissent, d'autres apparaissent, l'injonction à l'interdisciplinarité est réalisée dans un cours nouveau, les difficultés inhérentes aux disciplines traditionnelles sont contournées en proposant l'étude de questions socialement vives ; elle est intermédiaire en philosophie qui, s'adressant à des élèves de 3^e année, n'est pas confrontée à l'hétérogénéité du 10^e degré, mais qui abandonne l'exercice classique de la dissertation trop difficile pour ces élèves.

Une autre similitude entre ces disciplines est la modernité des contenus, surtout à la création de l'ECG. En mathématiques, le choix des statistiques montre la volonté de traiter des sujets en prise avec la vie hors de l'école. En revanche, dix ans plus tard, le choix des suites numériques correspond au désir de faire des mathématiques plus théoriques, alors que les débouchés réclament le renforcement de l'étude de la proportionnalité. En sciences, si les contenus sont plutôt classiques et le restent en 2004, le cours « sciences et environnement » et les questions vives de biologie sont actuels. C'est toutefois en philosophie, discipline dont la place ne va pas de soi à l'ECG, que la modernité est la plus singulière dès 1972, puisqu'il n'y a pas de reprise du programme de l'ESJF, mais la recherche de sujets contemporains, adaptés à des adolescents.

Le constat de la continuité des contenus pendant toute la vie de l'ECG et surtout lors de la transformation de sa structure en 2004 met en évidence un phénomène de dissolution : les savoirs qui, dès 2004, devraient être davantage orientés vers les futures professions s'amalgament avec des pratiques initialement nouvelles mais devenues habituelles en trente ans d'usage et s'y dissolvent, n'étant plus identifiables comme nouveaux. Si l'ECG innove au moment de sa création, les enseignants s'installent ensuite dans des habitudes liées au public spécifique d'élèves. Les domaines disciplinaires, l'organisation du cursus ont été modifiés pour correspondre à un projet professionnel ultérieur, mais les élèves n'ont pas changé, pas plus que les enseignants qui savent ce qui convient à leurs élèves.



Pour conclure, le schéma ci-dessous illustre les tensions mises en évidence par l'analyse comparative entre le plan d'études de 1974 et le PEc :



L'axe vertical va d'une formation de *culture générale*, telle que prévue par l'ECG de 1972, à la *formation préprofessionnelle* visée par l'ECG de 2004. Les plans d'études initiaux se trouvent dans le cadran II, entre culture générale et intérêts des élèves, alors que le PEc est dans le cadran IV à cause des OS. La restructuration de 2004 devrait faire descendre les curriculums disciplinaires selon cet axe. Mais l'autre axe qui s'étire des *élèves réels* aux *débouchés* soumet le système à une traction maximale, traction qui empêche le mouvement de descente. Du coup, ce blocage contribue, avec le phénomène de dissolution, à la continuité des curriculums disciplinaires.



RÉFÉRENCES

- Bain, D., Rastoldo, F. & Hexel, D. (2004). *Chronique d'une réforme annoncée. Les avatars d'un projet de tronc commun au cycle d'orientation genevois*. SRED : Genève.
- Chevallard, Y. (1982). Pourquoi la transposition didactique ? Communication au Séminaire de didactique et de pédagogie des mathématiques de l'IMAG, Université scientifique et médicale de Grenoble. Paru dans les *Actes de l'année 1981-1982*, pp. 167-194.
http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Pourquoi_la_transposition_didactique.pdf (consulté le 31 juillet 2012).
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1996). La transposition didactique et l'avenir de l'École, *Fenêtre sur cour(s)*, bulletin publié par le SNUipp.
http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=6 (consulté le 31 juillet 2012).
- Crahay, M. & Forget, A. (2006). Changements curriculaires : quelle est l'influence de l'économie et du politique ? In F. Audigier, M. Crahay & J. Dolz (Eds.), *Curriculum, enseignement et pilotage* (pp. 63-85). Bruxelles : De Boeck.
- Depover, Ch. & Noël, B. (2005). *Le curriculum et ses logiques. Une approche contextualisée pour analyser les réformes et les politiques éducatives*. Paris : L'Harmattan.
- Landsheere, G. de (1991). *Dictionnaire de psychologie*. Coordonné par R. Dorot & F. Parot. Paris : PUF.
- Legardez, A. (2002). *Enseigner l'économie : une perspective didactique*. Colloque Enseigner l'économie, 3 et 4 avril 2002, Clermont-Ferrand.
<http://www.oeconomia.net/private/colloqueiufm2002/legardez.pdf> (consulté le 8 juin 2012).
- Losmaz, J. & Annen, M.-C. (1991). *Les différentes orientations scolaires et professionnelles à l'ECG Henry-Dunant*. Première partie. Genève : DIP.
- Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne : Peter Lang.
- Perrenoud, Ph. (1993). Curriculum : Le formel, le réel, le caché. In J. Houssaye (Ed.), *La pédagogie : Une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 61-76). Paris : ESF.
- Plan d'études. Collège de Genève (2009). Genève : DIP.
- Renevey Fry, C. (1998). *École et culture générale. 25 ans de l'ECG*. Genève : DIP.
- Roegiers, X. (2011). Combiner le complexe et le concret : le nouveau défi des curricula de l'enseignement, *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n° 49, 36-48.



Synthèse des Plans d'études du cycle d'orientation (2000). Genève : DIP.

Weiss, L., Monnier, A. & Strasser, B. (2013). Le travail enseignant vis-à-vis d'un objet de savoir nouveau. Le cas de l'argumentation en français et en physique, *Raisons éducatives*, 17, 181-199.

Wyler, Ch. (1979). Enquête sur les carrières professionnelles des élèves sortis de l'École de culture générale. Genève : Département de l'économie publique. Office d'orientation et de formation professionnelle.



LE PROCESSUS D'OFFICIALISATION DES MANUELS SCOLAIRES

LE CAS DES MANUELS DE LECTURE DANS LE CANTON DE VAUD AU XIX^E SIÈCLE

Sylviane Tinembart
Haute école pédagogique Vaud
sylviane.tinembart@hepl.ch

Résumé

Cette communication décrit le processus d'officialisation d'un manuel scolaire pour la lecture dans le canton de Vaud au XIX^e siècle. Elle met en relation les divers acteurs de ce processus en vue de rendre visibles les enjeux et les controverses liés à la parution et à la validation des manuels.

Mots-clés

Manuels scolaires – lecture – conception – histoire des disciplines

1 Introduction

Aujourd'hui, en Suisse comme dans d'autres pays francophones (Biron et al., 2001 ; CIIP1, 2010) l'édition de manuels scolaires est intimement liée aux refontes des curricula de la scolarité obligatoire. Ainsi, le 19 février 2004, les cantons de la Suisse romande signaient une convention afin de concevoir des moyens d'enseignement et des ressources didactiques communs. Entrée en vigueur en 2009, cette convention réitère une forte volonté d'harmoniser les contenus et les manuels d'enseignement au-delà des frontières cantonales.

Aujourd'hui abouti, ce projet est l'héritier de tentatives avortées qui remontent à la première Conférence intercantonale des cantons de Suisse française qui a eu lieu les 7-8 août 1854² à Fribourg. Retracer ce processus âgé de plus d'un siècle et demi permet de voir quelles ont été les diverses controverses qui ont longtemps fait obstacle au consensus pour l'adoption de manuels d'enseignement communs.

C'est donc ce processus d'officialisation d'un manuel de lecture qui nous intéresse plus particulièrement ici. Comment le canton de Vaud a-t-il officialisé, rendu obligatoire le premier manuel scolaire distribué gratuitement aux élèves ?

1. CIIP : Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
2. Projet de lettre du 21 juillet 1854 confirmant la participation vaudoise lors de la rencontre organisée à Fribourg ; Archives cantonales (ACV KXIII 231/2).



1.1 Les savoirs scolaires entre transposition et discipline scolaire

Notre recherche s'inscrit plus particulièrement dans une histoire des disciplines scolaires essentiellement structurée par le débat sur l'origine des savoirs scolaires. La position la plus commune sur cette question est celle exprimée par Verret (1975) selon laquelle les savoirs scolaires sont des savoirs d'origine académique qui font l'objet d'une transposition didactique afin d'être enseignables. C'est une position encore exprimée aujourd'hui par des auteurs tels que Sarremejane (2002, p. 12), pour qui « l'école, pour l'essentiel, se réfère à un savoir qu'elle ne produit pas directement. La zone experte est le lieu de production du savoir universitaire ». Or, Chervel (1977), dans le cas de la grammaire scolaire du français, a montré un autre mécanisme : pour lui, cette matière est une production endogène de l'école. Le processus de disciplinarisation...

[...] peut être caractérisé en le situant sur un axe reliant deux pôles définis d'un côté par le fait que la disciplinarisation suit plutôt une logique de développement interne à partir de questions de savoirs et que les professions de référence se déploient à partir de la discipline [...] ; de l'autre qu'une discipline se constitue et se développe en référence à un champ professionnel et/ou social préexistant. (Dorier, Leutenegger & Schneuwly, 2013, p. 11)

Selon Goodson (1983, p. 3), les disciplines scolaires ou *subjects* « *are not monolithic entities, but shifting amalgamations of sub-groups and traditions* ». Pour Schneuwly (2007, p. 11), « les disciplines scolaires délimitent des domaines du réel social qui deviennent objets d'enseignement ». Reuter (2010, p. 85) considère quant à lui qu'« une discipline scolaire est une construction sociale organisant un ensemble de contenus, de dispositifs, de pratiques, d'outils... articulés à des finalités éducatives, en vue de leur enseignement et de leur apprentissage à l'école ».

Ces diverses approches théoriques offrent de multiples perspectives à la recherche empirique pour observer, à travers tel ou tel objet, la circulation des savoirs et l'émergence des savoirs scolaires. Ces derniers peuvent donc s'analyser sous divers aspects comme leurs multiples effets, leur relation avec leur environnement, leur longévité, leur autonomie, etc. (Goodson, Hopmann & Riquarts, 1999).

1.2 Le manuel, entre vecteur idéologique et objet culturel

C'est dans cette perspective de disciplinarisation que les manuels scolaires peuvent être étudiés, parmi les outils participant de la construction d'une discipline. S'ils sont depuis longtemps des objets de controverses politiques en Romandie, ils constituent également depuis de nombreuses années un objet d'étude pour la communauté scientifique (Johnson, 1904/2010 ; Carpenter, 1963 ; Johnsen, 1993/2001 ; Marsden, 2001 ; Nicholls, 2006 ; Mollier, 2007). Charmasson (2005 et 2006) indique que c'est au tournant des années 1970 qu'un regain d'intérêt pour l'histoire de la culture, de l'éducation et de l'enseignement se fit jour.

À l'instar des études sur les disciplines scolaires, l'analyse des manuels s'est au fil des décennies intéressée aux pratiques de la classe. Conçu à l'origine comme un véhicule idéologique (Apple, 2001) et culturel, historiquement et géographiquement



situé, et dans ses correspondances avec la culture de certaines catégories sociales, le manuel est devenu un « objet culturel », envisagé, avec une grande prudence théorique, dans toute sa complexité. C'est d'ailleurs probablement celle-ci qui explique que l'engouement de la recherche pour le manuel scolaire ne se dément pas depuis une trentaine d'années. Pour Altbach (1991, p. 257), « Textbooks are one of the most important educational inputs : texts reflect basic ideas about a national culture, and [...] are often a flashpoint of cultural struggle and controversy ». Cette complexité suppose notamment d'être attentif à la matérialité du manuel car qui « veut réfléchir sur les acquisitions scolaires ne peut se soustraire sans angélisme aux conditions les plus "matérielles" de leur réalisation, en particulier celles des supports d'écriture » (Chartier & Renard, 2000, p. 135). Cela suppose aussi de prendre en compte ses différentes formes scripturales comme celles que Genette (1987) désigne par « paratexte » dans ses études littéraires. Par exemple, le paratexte auctorial fournit des indices concernant les choix, les valeurs, les pratiques des divers auteurs. Ainsi, Aubin (2006, p. 21) considère le manuel comme « un mode de textualisation du savoir qui suppose un découpage (progression et suggestions d'activités), le tout lié à des théories d'apprentissage ancrées dans une époque donnée ».

Nous le voyons, étudier le manuel en tant qu'« objet » n'est pas le concevoir isolément du système social qui permet son apparition, ses procédures de validation, ses usages, etc. (Rocher, 2007, p. 14), bien au contraire. Pour Ory (2004, p. 116), un objet culturel, comme le livre, n'existe « jamais en lui-même, mais toujours en relation ». Cela fait apparaître les différents acteurs du système éducatif qui donnent corps aux manuels scolaires et les modèlent. Auteurs, éditeurs, élus, cadres administratifs, enseignants, parents et élèves animent cet objet pédagogique de sa conception à son utilisation, en agissant, réagissant, interagissant et expérimentant. C'est tout le travail des historiens de l'édition de faire ressortir les médiations culturelles au travers du triptyque production-médiation-diffusion (Martin, 1987 ; Chartier & Martin, 1990, 1998 ; Parinet, 2004 ; Mollier, 2008). Ces médiations culturelles (Ory, 2004) entre manuels et société sont à double sens. Le manuel est à la fois interrogé comme facteur d'implantation de la culture, de modifications de l'école et de la société du moment (Rioux & Sirinelli, 1997 ; Chartier, 1998), mais aussi lu comme une empreinte des changements sociaux. Notre volonté ici est de nous rapprocher de la « sociologie des manuels scolaires » de Rocher (2007, p. 13), qui présente le manuel comme un « système social », et à ce titre à ses conditions de production liées aux mutations sociales.

1.3 Le manuel scolaire : une notion qui ne va pas de soi

Buisson (1911), Choppin (1992) et Wakefield (1998) relèvent qu'il faut attendre la fin du XVIII^e siècle pour que l'expression « manuel » désigne des ouvrages élémentaires destinés à la fois aux maîtres et à leurs élèves. Johnsen (1993/2001) pour sa part signale que c'est à cette époque que les notions de « livre de textes » et de « manuel » se séparent. Cependant, la littérature pédagogique du XIX^e siècle ne distingue pas encore complètement livres de classe, livres d'enseignement, livres élémentaires... et ce n'est qu'au XX^e siècle que l'expression « manuel scolaire » désigne un ouvrage didactique présentant les notions essentielles et les connaissances requises par les programmes scolaires pour une discipline définie (Choppin, 1993).



1.4 Le processus d'officialisation : un champ à explorer

Parmi les diverses disciplines scolaires, l'enseignement de la langue maternelle ou première – en l'occurrence ici le français – est une discipline fondamentale de l'enseignement primaire vaudois. Comme le montre Chervel (1977), l'enseignement du français dans l'école primaire du ^{xix}^e siècle poursuit deux objectifs principaux : savoir lire et savoir orthographier. Parmi tous les apprentissages du français, c'est l'enseignement de la lecture qui focalise notre attention étant donné sa place prépondérante dans les programmes d'enseignement du ^{xix}^e siècle.

Si les manuels de français langue maternelle ont été largement explorés par les chercheurs, ceux-ci se sont concentrés essentiellement sur les contenus : pour la grammaire, citons entre autres un inventaire (Stengel, 1890) et des recherches liées à l'évolution des contenus (Chervel, 1977 ; Berré, 1998 ; Boyer, 2006) ; pour l'orthographe, une analyse du phénomène Bled (Berlion, 1983) ; et pour l'apprentissage de la lecture, les ouvrages de Le Men (1984), Juadéna-Albarède (1998), Maisonneuve (2002), Choppin (2002), Chartier (2005) et Müller (2007).

Les quelques chercheurs romands qui ont étudié les manuels scolaires se sont également concentrés principalement sur l'évolution des contenus, sur la forme et les valeurs véhiculées dans les manuels (Pagnossin, 2009) ou sur leur édition (Vallotton, 2001) mais ont peu abordé les processus d'officialisation des manuels scolaires de français, et en particulier ceux de la lecture. C'est donc sur cet aspect que nous nous focaliserons ici.

2. Matériaux et méthodes

Pour comprendre le processus complexe d'officialisation d'un manuel, nous avons opté pour une étude de cas : les manuels de l'enseignement primaire destinés à l'enseignement et à l'apprentissage de la lecture en français pour les premiers degrés de la scolarité dans le canton de Vaud au ^{xix}^e siècle (de la première loi scolaire de 1806 à celle de 1906). Nous avons recensé les ouvrages concernés, consulté des sources primaires et archivistiques (lois scolaires, règlements d'application, arrêtés, mandats, registres communaux, rapports, etc.) pour saisir les caractéristiques des acteurs ayant participé à leur édition, les enjeux et les controverses liés à leur choix, les valeurs socioculturelles véhiculées, les savoirs scolaires de référence du moment, pour pressentir les actes d'enseignement qui s'ensuivent et pour subodorer la didactisation progressive de la discipline. S'inspirant de ce qui a été investigué en France (Chervel, 1977), en Grèce (Koulouri & Venturas, 1993), au Québec (Aubin, 2006) ou encore en Espagne (Escolano, 1993), la présente communication se situe dans le cadre de la « *process-oriented research* » selon la typologie de Weinbrenner (1986) qui s'intéresse à l'« histoire de vie » d'un manuel scolaire : sa conception, son approbation, sa production, sa diffusion, son adoption, son usage et son abandon.



3. Les deux échelles contextuelles

3.1 Le contexte culturel : l'enseignement de langue française

Les premières données d'archives exploitables concernant l'enseignement scolaire du « français langue maternelle » datent du ^{xvii}^e siècle. Cet enseignement est resté centré sur l'orthographe jusqu'au ^{xix}^e siècle (Chervel, 2008). Par la suite, il se déclinera en plusieurs composantes (Boutan, 1995) : orthographe, grammaire (Chervel, 1977), lecture (Juadéna-Albarède, 1998 ; Chartier & Hébrard, 2000) puis rédaction (Bishop, 2004). C'est vers 1850 que le français devient une discipline autonome. Schneuwly (2007) et Chervel (2008) constatent que le processus d'unification de l'enseignement du français se stabilise à cette époque grâce à une double détermination politique (l'imposition de la langue nationale) et didactique (l'exercice de la rédaction, qui permet d'intégrer les ressources orthographiques, grammaticales, littéraires pour produire un texte respectant les usages). C'est de la remise en cause de ce dispositif didactique, un siècle plus tard (seconde moitié du ^{xx}^e siècle), qu'émergera la discipline *français rénové* « unité autonome, articulée et ouverte » (Schneuwly, 2007, p. 16).

Si « la lecture est toujours une pratique incarnée dans des gestes, des espaces, des habitudes » (Cavallo & Chartier, 1997, p. 8), cette pratique s'inscrit dans la culture écrite de l'époque. La fin du ^{xviii}^e siècle et le début du ^{xix}^e siècle sont marqués par « une révolution de la lecture » (Wittmann, 1997, p. 356). La lecture n'est plus l'apanage de certaines couches des populations aisées, mais devient de plus en plus un processus individuel et indépendant du niveau social (évolution et massification de la presse, publications de romans populaires, etc.). L'imprimé fait partie intégrante du vent de liberté, d'égalité et de fraternité qui déferle sur l'Europe. Le lecteur du ^{xix}^e siècle tombe sous le charme et la fascination de ces ouvrages imprimés, dont les textes sont reproduits mécaniquement et dont le coût devient de plus en plus accessible. Néanmoins, une des conditions préalables pour plonger dans l'univers envoûtant d'un roman ou se nourrir des nouvelles quotidiennes reste l'alphabétisation. « Le développement de l'enseignement primaire au ^{xix}^e siècle favorisait la croissance d'un nouveau lectorat de taille, celui des enfants » (Lyons, 1997, p. 406). Par la généralisation de l'instruction, l'Europe occidentale accède progressivement à l'alphabétisation de masse.

Les principes de l'enseignement primaire universel entrent progressivement dans les écoles romandes et l'un des premiers enseignements que celles-ci promeuvent est celui de la lecture. En cela, elles ne dérogent pas à ce qui se fait dans les autres pays d'Europe. « L'apprentissage de la lecture, conformément à une tradition qui remonte aux origines du développement de l'école pour les enfants du peuple, constitue le fondement commun à toutes les formes de scolarisation » (Boutan, 1995, p. 168).

3.2 Le contexte politique : l'État de Vaud au ^{xix}^e siècle

L'instruction et l'éducation sont au cœur des débats politiques vaudois au ^{xix}^e siècle et prennent une place privilégiée dans les préoccupations des gouvernements successifs. L'école est le reflet d'une société en constante évolution et de ses soubresauts politiques. Les nombreuses réformes scolaires répondent notamment



aux révolutions libérales des années 1830 (Hofstetter, Magnin, Criblez & Jenzer, 1999, p. 1) La Suisse du ^{xix}^e siècle est marquée par une laïcisation progressive de l'école populaire. Späni (1999, p. 233) montre que le poids de l'enseignement religieux reste important durant la Médiation et la Restauration, mais que cette situation évolue. La primauté des objectifs éducatifs, moraux et religieux de l'école cède peu à peu la place à « des objectifs diversifiés que prôneront les réformateurs libéraux après 1830 quand ils attribueront à l'institution scolaire le rôle de transmettre des connaissances utiles au citoyen et celui de former sa raison et son cœur » (Späni, 1999, p. 235). Les années 1830 à 1860 sont marquées pour certains cantons (notamment ceux de Vaud et de Berne) par des luttes entre les pouvoirs politiques et l'Église. Mais le ^{xix}^e siècle est aussi le siècle de l'école gratuite et obligatoire. Pour Caspard (1999, p. 351), « aussi bien en France qu'en Suisse, c'est l'instruction, et non la scolarisation qui est décrétée obligatoire, les familles pouvant toujours instruire ou faire instruire elles-mêmes leurs enfants ». L'adoption de la Constitution fédérale de 1874 consolidera pour l'école primaire quatre principes déjà ébauchés dans la plupart des cantons suisses : des exigences minimales et suffisantes, le caractère obligatoire, la gratuité et le contrôle de l'État (Criblez, 1999, p. 268). Les autorités étayent cette institutionnalisation en déterminant des plans d'études, des programmes et en choisissant du matériel (tableaux, manuels, etc.). Toutes ces mesures permettent ainsi au corps enseignant d'exercer dans des conditions en constante amélioration. À l'aube du ^{xx}^e siècle, l'école se présente « sous la forme d'une école primaire publique, financée par l'État, homogène sur tout le territoire, dégagée juridiquement des confrontations sociales, politiques, religieuses » (Hofstetter, 1998, p. 4). L'institution scolaire vaudoise s'inscrit entièrement dans cette mouvance qui touche les cantons suisses, voire le reste de l'Europe.

4. Le processus : de l'idée au manuel officiel

À la fin du ^{xviii}^e siècle, les enseignants apprennent à lire à leurs élèves avec des abécédaires, des catéchismes (dont celui d'Osterwald) ou encore la *Feuille Populaire Helvétique*³. L'enquête Stapfer menée en 1799 sur l'ensemble du territoire helvétique permet d'affirmer que les jeunes Vaudois savaient lire à leur sortie de l'école. L'Acte de médiation de 1803 libère les Vaudois du joug bernois. L'indépendance acquise, le gouvernement adapte le système scolaire aux nécessités d'une ère nouvelle. La première loi scolaire est adoptée le 28 mai 1806 ; elle stipule que dans les écoles primaires on enseignera à lire, à écrire, à compter, à chanter les psaumes ainsi que des rudiments de religion. Les préoccupations se focalisent alors essentiellement sur les bâtiments scolaires et sur les compétences des enseignants. Les premières traces de discussions concernant un potentiel matériel scolaire officiel datent de l'introduction de l'enseignement mutuel dans le canton. En effet, en 1817, les tableaux d'enseignement muraux utilisés pour la lecture sont mis au pilori par deux personnalités très influentes du moment⁴ : Louis-Auguste Curtat et Jean-Alexandre-

3. Journal qui a paru deux fois par semaine du 24 novembre 1798 au 18 mars 1799 chez Henri Vincent à Lausanne pour l'édition française.

4. Archives cantonales (ACV KXIII 231/1) : rapport du doyen Louis-Auguste Curtat (membre de l'Académie, future université) et de Jean-Alexandre-Guillaume Leresche (membre du Conseil d'éducation et député).



Guillaume Leresche. Le premier aspire à les remplacer par un « livre élémentaire à procurer pour l'instruction civile et morale du Peuple »⁵.

4.1 Prémices et premier échec

1823 est une année importante puisqu'elle officialise l'intention des autorités scolaires de publier un ouvrage élémentaire destiné aux écoles vaudoises. Cette volonté s'exprime par la mise en œuvre d'un concours ouvert à tous pour sa rédaction. Les experts refusent les manuscrits reçus : ils estiment que la lecture, le calcul et le catéchisme peuvent suffire à la « vie ordinaire » du Vaudois, mais le canton a besoin de « citoyens » et un citoyen doit avoir les connaissances plus étendues lui permettant d'être un électeur. En 1825, le concours est réitéré. Cette fois-ci, le Conseil académique⁶ impose la méthode d'enseignement que contiendra l'ouvrage (la méthode expositive doit remplacer la méthode interrogative).

Dès la création de l'École normale en 1833, le besoin de matériel adéquat paraît devenir une préoccupation plus marquée. Le manuel représente le vecteur idéal pour instaurer la cohérence et l'homogénéité dans les classes du canton. N'ayant pas encore trouvé l'ouvrage qu'elles recherchent et sous la pression de quelques préfets qui estiment que le canton de Vaud doit avoir une harmonie dans les contenus d'enseignement et donc un manuel unique, les autorités publient un troisième concours.

Le 7 mai 1841, le Conseil d'État désigne une commission d'expertise composée de Gauthey, directeur de l'École normale, Guimps, membre de la Chambre collégiale qui dirige les écoles publiques d'Yverdon, Gaudard, régent à Bex, Solomiac, directeur du Collège cantonal, et Vinet, professeur à l'Académie. Ces nominations montrent le souci de respecter la représentativité des différents acteurs de l'école. À dessein, le Conseil d'État n'a pas désigné de pasteur, marquant ainsi sa volonté de laïciser l'enseignement⁷. Le rapport du jury est accablant ; il décrète que les cinq ouvrages soumis à appréciation sont « trop incomplets quant aux choix des morceaux et trop pauvres de faits instructifs pour qu'ils puissent satisfaire à ce que le programme exige d'un livre de lecture courante ; ils ne sont d'ailleurs ni assez bien écrits, ni assez appropriés aux besoins des enfants pour désirer qu'ils soient introduits dans nos écoles »⁸. Exprimant leur mécontentement, une quarantaine de régents et d'instituteurs brevetés des districts de Cossonay, de la Vallée de Joux, de Lausanne et d'Orbe adressent des pétitions aux autorités :

Si de bons livres élémentaires étaient imposés par les Corps supérieurs, quelques individualités prononcées seraient peut-être un peu sacrifiées ; mais l'on obtiendrait une moyenne beaucoup plus satisfaisante. Il y aurait de l'unité dans le mouvement imprimé au pays. L'on ne verrait plus autant ces variations, ces tâtonnements, ces choix de livres amenés souvent par des motifs fort éloignés de la pédagogie. Les

5. ACV KXIII231/1 : préavis du doyen Curtat au Conseil académique, 14 janvier 1818.

6. Organe décisionnel de l'institution scolaire qui comprend cinq membres.

7. Archives cantonales : liste manuscrite annotée par le Conseil d'État le 7 mai 1841 (ACV KVIII 231/1).

8. ACV KVIII 231/1 : rapport de la commission d'experts du 21 octobre 1842.



écoles de deux villages voisins n'offriraient plus des dissemblances telles que l'enfant qui quitte l'une pour l'autre est quelquefois entièrement dépaycé⁹.

Malgré les protestations, aucun ouvrage n'est choisi. Les enseignants se font alors de plus en plus pressants et finalement le Conseil de l'instruction publique mandate H. Guillet, directeur de l'École normale, pour inventorier des ouvrages du marché pouvant répondre aux besoins. Trois instituteurs sont désignés pour le seconder et deviennent ainsi les premiers « collaborateurs pédagogiques » du canton. Leur mission sera d'analyser les manuels proposés par des auteurs, d'en valider le contenu et de les officialiser. Les experts en matière de manuels ne sont plus désormais des hommes politiques, mais des enseignants.

4.2 Temps de latence

S'ensuit une longue période durant laquelle les élèves vaudois disposent de manuels autorisés par l'État, sélectionnés par leur instituteur et achetés par les municipalités. En parallèle, dès 1854, les autorités cantonales adhèrent à une commission romande pour les manuels scolaires. En 1870, aucun ouvrage intercantonal n'a été choisi malgré plusieurs relances des discussions. Dans les communes vaudoises, la grogne monte ; les municipalités ne veulent plus investir dans l'achat d'ouvrages au cas où l'État imposerait un manuel commun ; les enseignants, par l'intermédiaire de la Société suisse des instituteurs et de la Société pédagogique vaudoise, réclament urgemment un manuel¹⁰, mais les autorités tergiversent. D'une part, elles sont sensibles à la rationalité du choix d'un manuel unique, qui permettrait de réduire les coûts et de se mettre en conformité avec la loi. D'autre part, elles redoutent des répercussions pédagogiques : il peut y avoir un écart entre la méthode et les pratiques du terrain, le corps enseignant peut résister, en raison des difficultés inhérentes à tout changement.

4.3 Vers un manuel unique

Cependant, la Constitution fédérale du 29 mai 1874 et la pression des enseignants accélèrent les choix de manuels scolaires. Une première expérience de publication étatique a eu lieu en octobre 1870. Les autorités ont sélectionné un ouvrage de lecture pour le degré intermédiaire et pour le degré supérieur. Le contrôle des coûts s'opère par soumissions auprès des libraires qui assurent également la distribution du matériel. À partir de cette époque, les divers acteurs gravitant autour des manuels scolaires ont des rôles de plus en plus définis dans la chaîne de production-diffusion. L'État se profile en décideur et en harmonisateur. Dès 1876, les chefs de Département de l'instruction publique et des cultes (ci-après DIPC) éditent la liste des ouvrages à utiliser dans les écoles. Pourtant, enseignants, inspecteurs, autorités s'inquiètent de la faiblesse du niveau en lecture chez les élèves vaudois. Alors, entre 1884 et 1886, Boiceau, chef du DIPC, choisit un manuel et le fait expérimenter par vingt instituteurs

9. Lettres du 6 mai 1842, du 16 octobre 1843, du 11 mai 1844 (ACV KVIII 231/1).

10. Archives cantonales : courrier adressé au Département de l'instruction publique et des cultes le 10 décembre 1866 (ACV KXIII 231/3).



et vingt institutrices. Chacun d'eux doit tester « la valeur pédagogique de la nouvelle méthode analytico-synthétique d'épellation »¹¹ contenue dans le manuel retenu. Ce *Syllabaire illustré* (1887) est analysé, testé et évalué par la cohorte de praticiens considérés comme des experts en la matière ; l'ouvrage fait l'unanimité. De ce fait, il est également présenté à l'Exposition universelle de 1889 où il remporte une médaille de bronze. Fort des succès acquis auprès des enseignants par cet ouvrage et les résultats probants des expertises, le DIPC le considère comme le prototype du futur manuel vaudois unique de lecture.

Avec l'introduction de la gratuité du matériel scolaire (19 novembre 1890), les municipalités n'ont plus de prise sur le choix des manuels ; l'État reste seul à décider. Cette mesure lui permet de lancer les travaux d'édition de *Mon premier livre* : ouvrage totalement réalisé et produit en terre vaudoise. Les autorités se donnent tous les moyens pour mener à bien leur projet et emporter l'adhésion du corps enseignant primaire. Elles n'hésitent pas à engager des personnalités reconnues pour élaborer l'ouvrage. Les auteurs retenus sont F.-M. Grand, maîtresse à l'École normale des jeunes filles, E. Weber, maîtresse à l'École enfantine d'application et U. Briod, maître à l'École d'application (Grand, Weber & Briod, 1908). Les illustrations au trait et en couleur sont de J. Bonnard de Genève et les originaux en écriture manuscrite sont de J. Isnard, dessinateur-calligraphe à Vevey. Une commission d'experts composée de deux adjoints du DIPC, d'un maître à l'École d'application, du contrôleur des Écoles de Lausanne et de l'inspectrice des écoles enfantines se réunit à douze reprises pour analyser page par page le manuscrit et proposer des adaptations aux auteurs. Le manuscrit est finalement accepté fin 1906. Un concours pour la publication et l'expédition est lancé auprès des imprimeurs-libraires ; le cahier des charges très précis stipule le coût, le format, les caractères typographiques, le nombre de pages, le papier à utiliser, le type d'encre, etc. L'ouvrage sort de presse au printemps 1908 et il est distribué gratuitement à tous les élèves de première année primaire. Dès sa parution, *Mon premier livre* remporte un vif succès auprès des enseignants, des familles et des journaux corporatifs : dans *l'Éducateur*¹², Monnier (1908, p. 676) écrit :

Une réelle intelligence de l'âme de l'enfant a présidé au choix des sujets, nombreux, variés, morceaux de prose ou de vers, dialogues, etc. Il y a des choses jolies, d'heureuses trouvailles, une manière originale d'éveiller l'intérêt, de simuler la volonté, même de provoquer le rire si bon, si nécessaire à l'enfant – une façon aimable de parler à son cœur.

Cet ouvrage adapté, remanié à plusieurs reprises va être distribué aux petits Vaudois jusqu'en 1976 et sera ainsi utilisé pour l'apprentissage de la lecture par près de trois générations.

11. Archives cantonales : directive (ACV KXIII 231/5).

12. *L'Éducateur*, revue pédagogique publiée par la Société des instituteurs de la Suisse romande dès 1865 et encore diffusée aujourd'hui.



5 Pour conclure

À l'aune de cette recherche portant sur le choix des manuels de lecture pour les premiers degrés de l'école primaire dans le canton de Vaud au ^{xix}^e siècle, nous avons pu mettre en évidence les hésitations, voire les réticences de la part des autorités face au choix d'un manuel unique. Nous situons leurs craintes entre la peur de rigidifier des méthodes et des formes d'enseignement et celle d'une forte demande du corps enseignant d'uniformisation des manuels. Nous assistons au cours du siècle à un mouvement pendulaire : tant que les enseignants n'étaient que très peu formés, les autorités se donnaient pour mission de promouvoir les méthodes et les manuels. Au moment où ceux-ci eurent une formation plus solide avec un passage obligé par l'École normale, les autorités ont pour ainsi dire lâché prise. Dans un premier temps, elles ont choisi des manuels conçus par des enseignants et consensuels au sein de la profession ; ensuite, elles ont associé les praticiens à l'analyse et l'expérimentation de divers ouvrages, puis, enfin, elles ont mandaté des enseignants-experts pour élaborer l'ouvrage de l'État. Durant ce long processus, elles n'ont eu de cesse de souhaiter un manuel culturellement proche des Vaudois, utiles aux enseignants et aux familles. Le manuel *Mon premier livre* est donc le fruit de diverses formes d'interactions ; il est le résultat d'une longue construction et sa longévité est l'héritage visible de l'adhésion quasi totale des acteurs concernés au fil du temps.



RÉFÉRENCES

- Altbach, P. G. (1991). Textbooks : The International Dimension. In M. W. Apple & L. K. Christian-Smith (Eds.), *The Politics of Textbooks* (pp. 242-258). New York : Routledge.
- Apple, M. W. (2001). Educating The « Right » Way. Markets, Standards, God, and Inequality. New York : Routledge & Falmer.
- Aubin, P. (Ed.) (2006). *300 ans de manuels scolaires au Québec*. Laval : Presses de l'Université.
- Berlion, D. (1983). Le phénomène Bled. Du succès persistant et paradoxal d'une collection de manuels d'orthographe. Thèse, Université de Lyon II.
- Berré, M. (1998). Catalogue raisonné des grammaires françaises publiées en Belgique entre 1830 et 1850, *Revue hainuyère d'histoire de l'enseignement et de l'éducation*, 2, 5-47.
- Biron, D., Larose, F., Lebrun, J., Lenoir, Y., Masselier, G., Roy, G.-R. et al. (2001). *Le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes au primaire*. Montréal : Éditions du CRP.
- Bishop, M.-F. (2004). *Les écritures de soi à l'école primaire (1850-2004)*. Thèse, Université Charles-de-Gaulle-Lille 3.
- Boutan, P. (1995). « La langue des Messieurs », Histoire de l'enseignement du français à l'école primaire. Paris : Armand Colin/Masson.
- Boyer, P. (2006). L'évolution des contenus des manuels de grammaire du primaire et des démarches utilisées dans ceux-ci. In M. Lebrun, *Le manuel scolaire. Un outil à multiples facettes* (pp. 137-157). Québec : PUQ.
- Buisson, F. (1911). Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. Paris : Hachette.
- Carpenter, C. (1963). *History of American Schoolbooks*. University of Pennsylvania.
- Caspar, P. (1999). Les miroirs réfléchissent-ils ? Esquisse d'une étude comparée de la gratuité, de l'obligation et de la laïcité scolaires, en France et en Suisse. In R. Hofstetter, C. Magnin, L. Criblez & C. Jenzer (Eds.), *Une école pour la démocratie. Naissance et développement de l'école primaire publique en Suisse au xixe siècle* (pp. 343-357). Berne : Peter Lang.
- Cavallo, G. & Chartier, R. (Eds.) (1997). *Histoire de la lecture dans le monde occidental*. Paris : Seuil/Points.
- Charmasson, T. (2005). Archives et sources pour l'histoire de l'enseignement. Paris : INRP.
- Charmasson, T. (2006). L'histoire de l'enseignement ^{xix^e}-^{xx^e} siècles. Guide du chercheur. Paris : INRP.



- Chartier, A.-M. (2005). Des abécédaires aux méthodes de lecture : genèse du manuel moderne avant les lois Ferry. In J.-Y. Mollier, *Histoires de lecture xixe-xxe siècles* (pp. 78-102). Bernay : SHL.
- Chartier, A.-M. & Renard, P. (2000). Cahiers et classeurs : les supports ordinaires du travail scolaire, *Repères*, 22, 135-159.
- Chartier, A.-M. & Hébrard, J. (Eds.) (2000). *Discours sur la lecture 1880-2000*. Paris : Fayard-BPI (2e édition, revue et augmentée).
- Chartier, R. (1998). Au bord de la falaise. L'histoire entre certitudes et inquiétude. Paris : Albin Michel.
- Chartier, R. & Martin, H.-J. (1990 ; 1998). Histoire de l'édition française : Le temps des éditeurs (tome 3) ; Le livre concurrencé (tome 4). Paris : Fayard.
- Chervel, A. (1977). ...et il fallut apprendre à lire à tous les petits Français. Paris : Payot.
- Chervel, A. (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris : Belin/Histoire de l'éducation.
- Chervel, A. (2008). Histoire de l'enseignement du français du xvii^e au xx^e siècle. Paris : Retz.
- Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires. Histoire et actualité*. Paris : Hachette Éducation.
- Choppin, A. (1993). Un bilan bibliométrique de la recherche française, *Histoire de l'Éducation*, 58, 165-185.
- Choppin, A. (2002). Voyage en lecture. L'évolution des manuels de lecture, trace de l'évolution de l'École. Paris : Savoir Livre.
- CIIP, (2010), *Rapport annuel CIIP 2009*. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, Neuchâtel.
- Criblez, L. (1999). L'article sur la formation dans la Constitution fédérale du 29 mai 1874. In R. Hofstetter, C. Magnin, L. Criblez & C. Jenzer (Eds.), *Une école pour la démocratie. Naissance et développement de l'école primaire publique en Suisse au xixe siècle* (pp. 263-286). Berne : Peter Lang.
- Dorier, J.-L., Leutenegger, F. & Schneuwly, B. (2013) (Eds.). *Didactique en construction, constructions des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Escolano, A. (1993). La politique du livre scolaire dans l'Espagne contemporaine. In A. Choppin, *Manuels scolaires, états et sociétés xixe et xxe siècles* (pp. 27-46). Paris : INRP.
- Genette, G. (1987). *Seuils*. Paris : Seuil.
- Grand, F.-M., Weber, E. & Briod, U. (1908). *Mon premier livre* (1^{re} édition). Lausanne : Payot.



- Goodson, I. F. (1983). *School subjects and curriculum change. Case studies in curriculum history*. Londres : Croom Helm.
- Goodson, I. F., Hopmann, S. & Riquarts, K. (Eds.) (1999). *Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion von Schulfächer*. Köln : Böhlau.
- Hofstetter, R. (1998). *Les lumières de la démocratie. Histoire de l'école publique à Genève au XIX^e siècle*. Berne : Peter Lang.
- Hofstetter, R., Magnin, C., Criblez, L. & Jenzer, C. (1999). *Une école pour la démocratie. Naissance et développement de l'école primaire publique en Suisse au XIX^e siècle*. Berne : Peter Lang.
- Johnsen, E. B. (1993/2001). *Textbooks in the Kaleidoscope : A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts*. Oslo : Scandinavian University Press. Consulté le 5 décembre 2010 sur <http://www.bib.hive.no/tekster/pedtekst/kaleidoscope/forside.html>
- Johnson, C. (1904/2010). *Old Time Schools and Schools Books*. NewYork : The Macmillan Compagny.
- Juadéna-Albarède, C. (1998). *Cent ans de méthodes de lecture*. Paris : Albin Michel.
- Koulouri, C. & Venturas, E. (1993). Les manuels scolaires dans l'État grec, *Histoire de l'Éducation*, 58, 9-26.
- Le Men, S. (1984). *Les abécédaires français illustrés du XIX^e siècle*. Paris : Promidis.
- Lyons, M. (1997). Les nouveaux lecteurs au XIX^e siècle. Femmes, enfants, ouvriers. In G. Cavallo & R. Chartier (Eds.), *Histoire de la lecture dans le monde occidental* (pp. 393-430). Paris : Seuil/Points.
- Maisonneuve, L. (2002). *Apprentissage de la lecture. Méthodes et manuels*, tome 1. Paris : L'Harmattan.
- Marsden, W. E. (2001). *The School Textbook : Geography, History and Social Studies*. Londres : Woburn Press.
- Martin, H.-J. (1987). *Le livre sous l'Ancien Régime*. Paris : Promodis.
- Mollier, J.-Y. (2007). Les manuels scolaires et la réforme de l'instruction universelle en France dans les années 1830-1900. In M. Lebrun, P. Aubin, M. Allard & A. Landry (Eds.), *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain* [CD-ROM]. Québec : PUQ.
- Mollier, J.-Y. (2008). Édition, presse et pouvoir en France au XX^e siècle. Paris : Fayard.
- Monnier, M. (1908, 7 novembre). Bibliographie, *Éducateur*, 45, 676.
- Müller, C. (2007). *Histoire de la structure, de la forme et de la culture scolaires de l'enseignement obligatoire à Genève au XX^e siècle (1872-1969)*. Doctorat, Université de Genève.



- Nicholls, J. (Ed.) (2006). *School History Textbooks Across Cultures : International Debates and Perspectives*. Oxford : Symposium Books.
- Ory, P. (2004). *L'histoire culturelle*. Paris : PUF.
- Pagnossin, E. (2009). *La représentation de l'Islam dans les manuels d'histoire en Suisse romande*. Neuchâtel : IRDP.
- Parinet, E. (2004). *Une histoire de l'édition contemporaine XIX^e et XX^e*. Paris : Seuil.
- Reuter, Y. (Ed.), Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2010). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Rioux, J.-P. & Sirinelli, J.-F. (1997). *Pour une histoire culturelle*. Paris : Seuil.
- Rocher, G. (2007). Le manuel scolaire et les mutations sociales. In M. Lebrun, P. Aubin, M. Allard & A. Landry (Eds.), *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain* (pp. 12-24). Québec : PUQ.
- Sarremejane, P. (2002). *Les didactiques et la culture scolaire*. Outremont-Québec : Éditions Logiques.
- Schneuwly, B. (2007). Le « Français » : une discipline scolaire autonome, ouverte et articulée. In E. Fallardeau, C. Fisher, C. Simard & N. Sorin (Eds.), *La didactique du français, les voies actuelles de la recherche* (pp. 9-26). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Späni, M. (1999). La laïcisation de l'école populaire en Suisse. In R. Hofstetter, C. Magnin, L. Criblez & C. Jenzer (Eds.), *Une école pour la démocratie. Naissance et développement de l'école primaire publique en Suisse au XIX^e siècle* (pp. 229-251). Berne : Peter Lang.
- Stengel, E. (1890). *Chronologisches Verzeichnis französischer Grammatiken von Ende des 14. Bis zum Ausgange des 18. Jahrhunderts*. Oppeln : Eugen Franck's Buchandlung. Syllabaire illustré, premiers exercices de lecture par un ami de l'enfance (2^e éd. 1887). Lausanne : F. Payot.
- Vallotton, F. (2001). *L'édition romande et ses acteurs 1850-1920*. Genève : Slatkine.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Paris : Honoré Champion.
- Wakefield, John F. (1998, June). *A Brief History of Textbooks : Where Have We Been All These Years ?* St. Petersburg. Consulté le 8 décembre 2010 sur <http://www.eric.ed.gov:80/PDFS/ED419246.pdf>
- Weinbrenner, P. (1986). Kategorien und Methoden für die Analyse Wirtschafts- und sozialwissenschaftlicher Lehr- und Lernmittel, *Internationale Schulbuchforschung*, 8.
- Wittmann, R. (1997). Une révolution de la lecture à la fin du XVIII^e siècle ? In G. Cavallo & R. Chartier (Eds.), *Histoire de la lecture dans le monde occidental* (pp. 331-364). Paris : Seuil/Points.



PARTIE 2 : BOULEVERSEMENTS DE LA FORME SCOLAIRE OU HÉTÉROGÉNÉISATION DES SAVOIRS ?

Philippe Losego

Les auteurs des travaux présentés ci-dessous ont en commun d'avoir interprété les liens entre sociologie et didactiques comme l'intégration de ce que l'on peut appeler, avec Martinand (1989)¹, les « pratiques sociales de référence » dans les formes scolaires qu'elles soient disciplinaires (« mathématiques », « sciences »), ou relevant d'autres catégories (« lecture », « manuels »).

Ces « pratiques sociales de références » sont très variables, en fonction des formes scolaires qui les « accueillent ». Cependant, tous les auteurs ici présentés montrent que cette intégration ne va pas de soi. Elles importent dans les formes scolaires des univers idéologiques, et provoquent des contradictions intellectuelles, voire professionnelles, lorsqu'elles déplacent la fonction des enseignants.

Ainsi, **Luc Maisonneuve**, décrivant les « références à l'univers familial » qui émaillent les manuels d'apprentissage de la lecture indique que ces références sont l'occasion de transmettre des valeurs conservatrices et des stéréotypes, notamment sur la famille. Dans le cas des manuels de mathématiques au collège, **Vinicio de Macedo Santos** et **Patrick Trabal** montrent que dans la construction des énoncés de mathématiques, la contrainte de « réalisme » (faire référence à des situations « réelles » ou « crédibles ») entre en contradiction avec la contrainte didactique (créer de la difficulté progressive), avec la nécessité de faire sens pour l'élève et enfin avec les normes officielles (les référentiels ou les plans d'études). Dans le cas de l'enseignement de la littérature, **Marie-Cécile Guernier** montre que si l'interrogation de plus en plus sociologique de l'enseignement, liée notamment à l'accès des « nouveaux lycéens » a centré l'intérêt des didacticiens et des programmes sur les « pratiques de lecture ». Mais si l'intérêt pour celles-ci est de plus en plus marqué, notamment chez les enseignants, il ne se traduit pas en savoir-faire opérationnels. Il débouche en fait sur une vision techniciste du livre, socialement neutre (c'est paradoxal) et en définitive périphérique par rapport à l'acte lexique lui-même. **Brigitte Morand** montre quant à elle que les manuels d'histoire ont, depuis les années 1960, adopté « une forme de plus en plus journalistique ». Non seulement ils se sont allégés et colorisés, non seulement ils font de plus en plus appel aux dessins de presse et à des photos d'agences reproduites à l'infini, mais même les « notions » qu'ils présentent relèvent parfois plus du stéréotype journalistique que du savoir universitaire.

Dans les disciplines scientifiques, la contradiction entre la forme scolaire et les pratiques sociales de références est probablement plus forte car celles-ci modifient franchement le rôle des enseignants.

Enthousiaste vis-à-vis du traitement des controverses en classe, **Benoît Urgelli**

1. Martinand, J.-L. (1986). Connaître et transformer la matière . Berne: Peter Lang.



reconnaît cependant qu'elles supposent des changements épistémiques importants. On ne peut plus se représenter la didactique en lutte contre « les représentations ». Les controverses supposent un nouveau modèle didactique et de la part des enseignants et des élèves des compétences socio-cognitives spécifiques à la fois civiques, scientifiques et communicationnelles.

Grégory Munoz et **Olivier Villeret**, décrivant une tentative d'intégrer les « démarches de problématisation » dans l'enseignement des sciences qui consistent, de fait, à confronter les élèves avec des pratiques de chercheurs, indiquent que l'enseignant doit adopter une posture critique vis-à-vis des « certitudes scientifiques ».

Enfin, **Lionel Scotto d'Appollonia** se montre sceptique sur la nécessité de reproduire en classe de collège les controverses scientifiques qui ont lieu « dans la société ». L'attitude symétrique (ou relativiste) attendue de la part des enseignants lui semble une rupture trop franche avec le « contrat didactique classique, dans lequel le rôle de l'enseignant est de transmettre des savoirs scientifiques valides ».

Ces difficultés ne sont probablement pas liées à la relative nouveauté de ces pratiques pédagogiques. En effet. Dans le cas des « activités créatrices et manuelles », **John Didier** montre que le concept de « créativité », pourtant intégré depuis 1972 dans cet enseignement peine à s'instaurer dans la réalité. Les enseignants tendent toujours à privilégier la rigueur et les certitudes techniques contre la zone d'incertitude nécessaire à l'expression de la créativité. C'est sans doute que là aussi, le bouleversement de la forme scolaire traditionnelle déplace trop le rôle de l'enseignant pour être accepté facilement.

Tradition et conservatisme des savoirs. Savoir-faire et systèmes de valeurs dans un corpus représentatif de manuels d'apprentissage de la lecture p 161
Luc Maisonneuve

Pour une sociologie pragmatique de l'enseignement des mathématiques p 175
Patrick Trabal & Vinicio de Macedo Santos

Pratique(s) de lecture : une notion partagée par la sociologie et la didactique p 190
Marie-Cécile Guernier

Les manuels scolaires aujourd'hui : des livres d'images, des médias de masse p 204
Brigitte Morand

Logiques de communication et d'éducation dans l'enseignement des questions socioscientifiques p 218
Benoît Urgelli



Analyse de pratiques de débat scientifique en classe. Vers une « science citoyenne » dans une société « déracinée ».....p 232

Grégory Munoz & Olivier Villeret

Que peut apporter la sociologie des controverses scientifiques à l'enseignement des controverses ? Un exemple à partir des controverses climatiques.....p 245

Lionel Scotto d'Apollonia

La mise en œuvre de la créativité dans l'enseignement des activités créatrices et techniques.....p 260

John Didier



TRADITION ET CONSERVATISME DES SAVOIRS

SAVOIR-FAIRE ET SYSTÈMES DE VALEURS DANS UN CORPUS REPRÉSENTATIF DE MANUELS D'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

Luc Maisonneuve

IUFM de Bretagne, Université de Brest, CREAD EA-3875

luc.maisonneuve@bretagne.iufm.fr

Résumé

À partir d'un échantillon représentatif des manuels d'apprentissage de la lecture utilisés dans les classes de CP françaises, l'analyse montre que, sous des atours à caractère soit patrimonial, soit de modernité présumée (technologique, référentielle, matérielle...), ces manuels valorisent des savoirs (savoirs, savoir-faire, systèmes de valeurs) et des rapports au(x) savoir(s) profondément traditionnels et conservateurs.

Mots-clés

Savoirs – valeurs – manuels – apprentissage de la lecture

Introduction

Lire relève de l'interaction de deux processus : décoder les signes linguistiques de la langue utilisée par le texte et, quasi simultanément, donner un sens, éventuellement pluriel, à ce décodage. La compréhension et l'interprétation d'un texte n'adviennent qu'au terme de ces deux processus conjoints¹. Ils sont donc l'un et l'autre nécessaires et ce n'est pas ici le lieu d'argumenter sur la nature de leur interdépendance. Ainsi, bien que les exemples de manuels travaillés dans cette contribution soient tous des manuels de CP, seuls les processus d'élaboration du sens seront pris en compte. En effet, si l'apprentissage du code peut être circonscrit à l'apprentissage des relations grapho-phonologiques du code linguistique considéré, il n'en va pas de même de celui de l'élaboration du sens. Toute découverte d'un texte demande ainsi la mobilisation de connaissances antérieures, donc un partage de significations et de références communes avec son lecteur, et la construction de connaissances nouvelles. Les premières forment en quelque sorte le terreau des secondes. Il faut donc que les lecteurs fassent leur lit de ce terreau, qu'ils l'identifient et s'en emparent. L'élaboration du sens est ainsi le résultat d'au moins deux opérations : d'une part, celle qui prend en compte ce terreau et, d'autre part, celle qui, à partir de celui-ci, en élabore un nouveau². Même si l'on pourrait débattre de cela, notamment des

1. Je ne reviens pas ici sur la distinction compréhension/interprétation d'un texte, voir par exemple : Maisonneuve (2010).

2. C'est le processus d'intégration des modèles psycho-cognitivistes, voir par exemple : Giasson (1990).



interactions complexes de ces diverses opérations entre elles, je vais tenir ici ce point pour acquis pour ne m'interroger que sur quelques-unes de ses conséquences. Considérer le texte source comme le terreau, c'est-à-dire le point d'appui de tout acte de lecture effectif, revient peu ou prou à un truisme puisque cela revient à dire que sans texte il n'y a pas de lecture possible. Cela étant, et au-delà de ce truisme, c'est aussi considérer le temps de la lecture comme un processus qui conduit, au fil du texte, au travers de l'identification et de l'intégration successives d'une ou plusieurs significations, à l'élaboration finale d'au moins un sens³. Or, ces diverses significations, plus ou moins explicites, portent toujours en elles de multiples savoirs que le lecteur, selon son projet de lecture et ses compétences, prend en compte ou ignore. Aucun de ces savoirs, ou sèmes en l'occurrence, n'est axiologiquement neutre. C'est pourquoi tout lecteur doit, au moins provisoirement et dans la mesure où il élabore du sens, partager l'axiologie du texte lu, quitte, le cas échéant, à en contester le bien-fondé. Partager, ici, doit donc s'entendre non comme une adhésion à l'axiologie du texte lu mais comme une nécessité procédurale.

Les lecteurs débutants ne disposent pas encore des savoirs et savoir-faire suffisants pour exercer un recul critique quant à l'axiologie des textes, tout particulièrement lorsque cette dernière est implicite. Ainsi, il leur est extrêmement difficile d'inférer les valeurs portées par le comportement de tel ou tel personnage. L'identification de celles-ci doit être réalisée par l'enseignant qui s'en porte alors garant.

Le choix des manuels de CP s'explique par le fait que, s'il paraît aller de soi de prendre en compte la dimension axiologique des textes relevant des lectures dites expertes, cette dimension semble totalement transparente lorsqu'il s'agit de textes relevant cette fois de lectures dites naïves ou prétendument telles. Ces textes en effet, parce qu'ils s'adressent à de jeunes élèves, seraient, comme ces jeunes élèves, sans détour, sans difficulté, vierges de toute idéologie. C'est bien cet a priori que je veux ici interroger.

Dans un premier temps, en m'appuyant sur quelques exemples de manuels d'apprentissage de la lecture, je vais présenter un dispositif permettant d'en identifier et d'en analyser l'axiologie⁴. Il repose sur les trois grands domaines suivants :

1. Les références : à l'environnement familial ; au savoir scolaire ; à la culture.
2. Le monde représenté : lieux, temporalité, personnages.
3. Les systèmes de valeurs convoqués selon quatre ensembles de savoirs (savoir-faire, savoir-dire, savoir-vivre et savoir-ressentir) et six mises en scène (la quiétude, le jeu, l'enfance, le lieu commun, la simplicité et l'anthropomorphisme).

La présentation et l'examen des supports textuels et iconiques des manuels de CP selon ces trois grands domaines permettent de mettre en relief les systèmes de

3. « La signification, lien – garanti par le code d'un groupe – entre un son et un concept, est une information. Le sens, résonance individuelle, plus ou moins chargé d'affect, n'est communicable que par évocation. Poétique notamment. On peut connaître une signification ; un sens, il faut tenter de le comprendre » (Dorra, 2001, p. 46, c'est l'auteur qui souligne).

4. Pour une recension plus exhaustive, voir Germain (2011, pp. 85-104).



valeurs profondément conservateurs et traditionnels qu'ils valorisent plus ou moins à leur insu.

Dans un second temps, plus court, je prendrai l'exemple d'un texte et d'une illustration emblématiques des systèmes de valeurs sous-jacents à la plupart des manuels d'apprentissage de la lecture. Ce texte et cette illustration sont extraits du manuel *Ratus*, manuel de très loin le plus vendu en France au cours de ces vingt-cinq dernières années.

La conclusion, tout en modalisant les résultats présentés auparavant, reviendra sur la fausse transparence de ces textes apparemment simples et notamment sur leur fonction ancillaire à l'apprentissage de la lecture considérée du seul point de vue du décodage.

1. Les références et le monde représenté

Par références, j'entends l'ensemble des savoirs auxquels renvoient nécessairement les textes, par monde représenté, le monde fictionnel décrit et organisé par ces derniers.

Les références me paraissent relever des trois grands ensembles suivants :

Les références à l'environnement familial qui concernent ce que les élèves côtoient au quotidien dans l'univers de la famille, de l'école ou des loisirs : ce dont ils ont une expérience directe, non liée au savoir scolaire proprement dit⁵.

Les références au savoir scolaire qui concernent ce qui appartient directement aux savoirs scolaires disciplinaires des élèves (découverte du monde, pratiques artistiques et histoire des arts...), tels qu'ils sont identifiés dans les Programmes officiels de l'école primaire française.

Les références culturelles enfin, qui concernent tous les autres savoirs. Elles se situent donc à la fois hors de l'environnement familial partagé des élèves et des contenus imposés des programmes scolaires en vigueur.

Si une telle classification ne cherche pas à établir un cloisonnement étanche – le positionnement des références variant bien entendu en fonction de l'appartenance sociale et culturelle de chaque élève –, les manuels observés présentent des univers textuels qui font significativement appel à tel ou tel ensemble de références. On peut tout à fait parler en l'occurrence de dominante référentielle.

Cela étant, et malgré leurs différences, les manuels d'apprentissage de la lecture font essentiellement référence à l'environnement familial des élèves et très peu au savoir scolaire (par exemple : environnement familial des élèves, *Ratus* : 100% des textes, *Abracadalire* : environ 50%) (Guion, J. et J., 1987 ; Attard-Legrand et al., 1999)⁶. Ce constat semble indiquer que, dans ces manuels, l'apprenti lecteur ne lit pas pour apprendre ou réinvestir un savoir nouveau sur le monde. L'intérêt de sa lecture réside alors essentiellement dans l'apprentissage, la maîtrise et l'usage du code.

Par ailleurs, ce repliement sur l'univers familial s'accompagne d'un second repliement sur l'univers clos de la famille et de ses valeurs. Or, dans les manuels observés,

5. Voir aussi, par exemple, la définition de la notion de « récit quotidien » chez Terwagne & Vanesse (2008).

6. Exception faite de certains manuels, par ex. : *Un monde à lire* (2004) et, mais dans une moindre mesure, Valentin (2003) ou Dagobert. Encore faut-il être très prudent en l'occurrence tant le monde représenté mêle les différents univers.



comme nous le verrons, ces univers familiaux sont très stéréotypés. La familiarité est donc le résultat d'une représentation convenue de la famille, comme l'était jadis celle des élèves de Duneton lorsqu'il leur demandait de décrire l'automne (Duneton, 1976-1979, pp. 104-105). La référence n'est pas dans l'expérience d'un quotidien ou dans la mise en scène de celui-ci, mais dans la plus ou moins grande conformité à un cliché, à une *doxa*. Nous sommes en présence d'un prototype familial dont chaque famille est redevable. J'y reviendrai plus bas, car cet aspect est extrêmement prégnant dans les manuels d'apprentissage de la lecture observés.

Si l'on considère maintenant le monde représenté, autrement dit les lieux décrits dans ces manuels, qu'observons-nous ? Les textes ont essentiellement pour cadre le *milieu proche* avec une prédilection pour le domicile familial. Celui-ci a plutôt tendance à se situer à la *campagne* voire dans des banlieues pavillonnaires, campagne et banlieues toutefois très « civilisées ». *Ratus* est assez exemplaire de ces lieux mal définis. Dans ce manuel, tout est archétypal, immaculé, de la petite église ou de la mairie souvent dessinées en arrière-plan aux chemins, prairies et villages qui meublent le décor. Ici, l'ordre et la propreté règnent, tout est net et bien délimité, sauf, et j'y reviendrai, en ce qui concerne le personnage éponyme de *Ratus*. Le monde représenté n'offre donc pas de surprise et les rares incursions à l'*étranger* proposées par certains manuels ne font que répéter, dans un autre lieu, les mêmes descriptions agrémentées d'une icône caractéristique (par exemple : les kilts du *Voyage à Londres* dans *Grindelire*, les Lapons ou les safaris des lettres que reçoit Léo dans *Léo et Léa*) (Cuhe & Sommer, 2004). Par ailleurs, il faut souligner que, si les lieux sont parfois nommés, ils ne sont jamais décrits par les textes mais par les illustrations.

La météorologie est elle aussi sans surprise : il fait presque toujours beau. Quant à l'époque, elle est avant tout contemporaine et cela quelle que soit l'époque considérée (voir par exemple le point de vue contemporain d'*Alerte au Mâchefer* dans *Abracadalire* – action se situant au Moyen-Âge – ou encore celui d'*Au temps des hommes préhistoriques* dans *Gafi*) (Fabre, 1996 ; Bentolila et al., 1992). La dimension historique est ainsi presque totalement gommée et le traitement du temps laisse une impression globale d'intemporalité, voire d'immobilité. Les saisons ne passent pas, les jours se confondent, les personnages ne vieillissent pas, rien ne s'use.

Ces derniers, même s'ils ne sont pas des enfants, ont presque tous un comportement enfantin. Les illustrations des « gentils » ont toutes des formes plus ou moins rondes (Belo, Marou, Mina dans *Ratus*, Charlotte de Charlotte et les carottes dans *Abracadalire*, etc.) et celles des « méchants », des formes plus angulaires (*Ratus* dans *Ratus*, Arthur dans *Gafi*). Si les « gentils » ne montrent aucune agressivité, les « méchants » ne sont jamais que des méchants de pacotille. Leur méchanceté se résume le plus souvent à des séries de bêtises ou de maladroites (Ratus ou Boub dans *Les bêtises de Boub – Abracadalire*). Et lorsque les actions visent à s'emparer d'un objet convoité, la manière même de s'y prendre invalide toute forme de méchanceté. Nous sommes finalement en présence de personnages assez inconsistants qui n'ont pas d'autres buts que d'être, comme l'écrit le manuel *Gafi*: « à la fois cocasses, sympathiques, sécurisants et dynamisants »⁷. Ce qui, bien entendu, reste très largement à prouver.



Le réel, ou plutôt sa représentation, est certes présent, mais il est perçu comme « amorti » à travers un filtre qui le transfigure et qui, finalement, nous le restitue « ouaté », distant. Faire ainsi la différence entre les textes qui font plutôt référence au monde réel et ceux qui font plutôt référence au monde imaginaire n'est donc pas sans poser problème.

2. Systèmes de valeurs

Parmi les références, savoirs et représentations du monde portés par les textes et illustrations des manuels observés, j'ai privilégié les quatre domaines d'expériences, de savoirs et/ou de rapports au monde proposés Hamon (1984-1997, p. 24) : domaine du savoir faire, relation à l'outil (technologie, pragmatique) ; domaine du savoir dire, relation au langage (linguistique) ; domaine du savoir vivre, relation à la loi (juridique, éthique) ; domaine du savoir jouir, relation au sens corporel (esthétique). Ces quatre domaines recouvrent les champs d'expériences, de savoirs et de rapports au monde dominants des manuels de notre corpus. Ils sont reformulés de la manière suivante :

- *Le savoir-faire* est caractérisé par l'ensemble des savoirs relevant de l'usage des objets, des métiers et des lieux. Il s'agit de l'analyse de(s) rapport(s) des textes et des illustrations aux objets (outils, vêtements, habitations...), aux métiers et/ou aux lieux (régions, villes et villages, pays...) qu'ils évoquent.
- *Le savoir-dire* est caractérisé par l'ensemble des savoirs relevant de l'usage de la langue. Il s'agit de l'analyse de(s) rapport(s) des textes et des illustrations à la langue (signes, jeux linguistiques, registres, réflexion métalinguistique...) qu'ils utilisent.
- *Le savoir-vivre* est caractérisé par l'ensemble des savoirs relevant de l'usage « citoyen » du monde représenté. Il s'agit de l'analyse de(s) rapport(s) des textes et des illustrations aux lois (normes, codes, règlements...) et/ou aux conventions (coutumes, habitudes...) qu'ils mettent en scène.
- *Le savoir-ressentir* est caractérisé par l'ensemble des savoirs relevant de l'usage des sens. Il s'agit de l'analyse de(s) rapport(s) des textes et des illustrations à l'esthétique (clichés, stéréotypes, canons esthétiques...) et/ou à la perception (sensations, médiations, expressions...) qu'ils véhiculent.

Je considère ici qu'il n'y a pas de savoir hors de la relation issue de l'expérience qui les institue et que cette expérience est « axiologiquement » située. Toute relation de savoir ou à un savoir est le résultat d'un double processus : d'une part, la relation à l'ensemble de valeurs portées par et lors de cette relation et, d'autre part, la relation que nous élaborons simultanément entre ces savoirs. Cette double expérience est donc à la fois instituée et « instituyente ». Il est en effet impossible de postuler quelque chose comme des valeurs « *a priori* ». Il n'y a pas en l'occurrence de transcendance. Nous sommes en présence de ce que Deleuze et Guattari (1991) appellent un plan d'immanence, c'est-à-dire un espace ouvert, toujours mouvant, du recueil des concepts : « Le plan d'immanence constitue le sol absolu de la philosophie, sa Terre

7. Gafi (1992), Guide pédagogique, Nathan, p. 14.



ou sa déterritorialisation, sa fondation, sur lesquels elle crée ses concepts » (p. 44). Ils le décrivent comme « une coupe du chaos [qui] agit comme un crible » (*ibid.*) Il s'agit donc de dresser des cartes, de mesurer des territoires, de tracer des trajectoires. Mais la difficulté est d'autant plus grande encore dans la mesure où, comme je l'ai écrit ci-dessus, non seulement chacun de ces ensembles se situe par rapport aux trois autres, mais, pour chacun d'entre eux, les valeurs et systèmes de valeurs sont déterminés par leurs positions réciproques au sein de l'ensemble auxquelles elles appartiennent.

Je reprends par conséquent complètement à mon compte la définition suivante du concept de valeur :

En ce qui concerne la schématisation du concept fondamental de valeur, il faut partir de l'hypothèse (bien formulée par Gilles Deleuze) que toute valeur, au sens structural, est une valeur *positionnelle*, c'est-à-dire une position dans un « espace » abstrait décomposé en domaines par une catégorisation. La difficulté insurmontable qu'il y a à formaliser le concept de valeur dans un cadre logique vient du fait qu'il relève d'une *topologie* de relations entre *places* et non pas d'une *logique* de relations entre *termes*. Si les valeurs de termes d'un paradigme n'ont pas d'existence isolée et se définissent réciproquement, si, ainsi que l'affirmait Saussure, elles ne sont définissables que négativement, par leur *conflit dynamique*, et si *tout* le paradigme est *implicitement* présent dans chacune d'elles, c'est simplement parce qu'elles sont définies – délimitées – par un système de frontières (de seuils) et que, comme le montre clairement la « métaphore » géographique, un domaine déterminé par ses frontières ne peut être conçu comme une entité autonome. (Greimas & Courtés, 1986, tome 2, p. 249, ce sont les auteurs qui soulignent)

Les valeurs sont bien définies par et lors de la constitution d'un « système de frontières (de seuils) », autrement dit par et lors de la constitution de territoires, entre valeurs ou ensembles de valeurs, et nous retrouvons le plan d'immanence. Pour rendre compte de ces territoires, j'ai utilisé le terme de « mise en scène » que j'ai défini comme la manière dont les textes et les illustrations présentent les savoirs et les relations de et aux savoirs : ce qu'ils en disent et comment ils le disent.

3. La notion de mise en scène

Pour décrire ce que j'entends par mise en scène, il me faut faire un détour par la différence que fait Kuhn (1979-1990, pp. 393-423) entre « exemplaire » et « étalon ». Kuhn prend l'exemple de Jeannot, jeune garçon qui apprend, lors d'une promenade, ce que sont les cygnes, donc à différencier les cygnes des autres oiseaux rencontrés lors de cette promenade. Il s'agit donc d'identifier les/des critères du cygne et de construire ainsi une classe appelée « cygnes ». Kuhn utilise alors le terme de « densité » : certains cygnes seraient plus denses en *critères-cygne* que les autres, des archétypes du cygne, une sorte de « cygne étalon ». Le problème est alors d'estimer à partir de quelle densité de critères un oiseau peut-il être considéré comme appartenant à l'ensemble *cygne*. Des critères trop denses excluent trop d'individus, des critères trop lâches en incluent beaucoup trop.



La différence que fait Kuhn entre exemplaire et étalon est donc la suivante : un exemplaire est un objet qui permet, de manière plus ou moins approximative, de reconnaître des similarités et des différences (un air de famille) sans exclusion *a priori*. L'étalon, au contraire, est de type exclusif. Il exclut ce qui n'est pas exactement considéré selon son point de vue. L'étalon est plutôt du côté de la mesure, tout objet est mesuré à l'aune de l'étalon, alors que l'exemplaire est du côté de la similitude, de la ressemblance au sens où chaque objet de la collection entre en relation de similarité plus ou moins proche avec tout autre objet de cette collection. La collection devient alors l'espace d'expériences et d'apprentissage de la communauté considérée. Il y a donc l'idée d'un mouvement dans l'exemplaire et l'idée d'un figement dans l'étalon.

Les exemplaires, ou la somme des exemplaires couronnés de succès, sont les paradigmes (selon l'expression utilisée par Kuhn, p. 423) qui constituent la matrice disciplinaire. Ils fournissent un cadre d'action(s), quelque chose comme des règles commentées d'agir. Dans l'exemple de Jeannot, s'il y avait un cygne paradigmatique, aucun cygne ne pourrait appartenir à l'ensemble cygne car seul le cygne étalon serait *LE* cygne. Et pourtant, il faut bien un cygne étalon pour que les cygnes puissent être plus moins cygnes, cygnes imparfaits, mais cygnes tout de même. Or, l'imperfection n'a pas de place dans la définition et n'a de place que parce qu'il y a définition, une définition, c'est-à-dire un ensemble d'exemplaires ayant entre eux un air de famille (note 1, p. 422). C'est l'observation de la communauté des cygnes, communauté posée comme telle à partir des critères dont on dispose au moment de cette observation, qui fonde empiriquement cette communauté. Ces critères sont donc amenés à évoluer constamment. L'étalon cygne n'est que la somme des similarités et des différences des cygnes exemplaires constituant à un instant T la communauté des cygnes observés. L'ensemble observateur(s)/observés s'inscrit dans une communauté langagière⁸ et c'est dans et par la pratique discursive de celle-ci que se constitue et s'institue tout savoir⁹.

Ce que j'appelle une mise en scène est ainsi constitué d'un ensemble de thèmes et/ou de valeurs ayant pour point commun une manière similaire de présenter et d'instituer les savoirs (monde représenté, personnages, actions et événements). Elle est caractérisée par un ou plusieurs systèmes de valeurs reliés à un domaine de savoirs et à une pratique. Chaque texte, et par conséquent chaque manuel, peut bien entendu intégrer de très nombreuses mises en scène.

8. Rorty parlerait en l'occurrence de « vocabulaire », Wittgenstein de « jeu de langage » ou de « grammaire ».

9. « Un savoir, c'est ce dont on peut parler dans une pratique discursive qui se trouve par là spécifiée. [...] Un savoir, c'est aussi l'espace dans lequel le sujet peut prendre position pour parler des objets auxquels il a affaire dans son discours. [...] Un savoir, c'est aussi le champ de coordination et de subordination des énoncés où les concepts apparaissent, se définissent, s'appliquent et se transforment. [...] Enfin un savoir se définit par les possibilités d'utilisation et d'appropriation offertes par le discours. » Par conséquent, « il n'y a pas de savoir sans une pratique discursive définie ; et toute pratique discursive peut se définir par le savoir qu'elle forme » (Foucault, 1969, pp. 238-239).



4. Les différentes mises en scène

L'examen de nombreux manuels d'apprentissage de la lecture a permis, pour le moment, de repérer les six mises en scène dominantes suivantes :

- *la quiétude* : présentation liée aux idées de tolérance, d'entraide, d'empathie et de sympathie (personnages et monde représenté...) ;
- *le jeu* : présentation ludique des savoirs et du monde représenté (résolution magique des problèmes, absence de travail, univers du jeu...) ;
- *la simplicité* : présentation simplifiée des situations de problème rencontrées et de leurs résolutions (conformité à la loi, aux habitudes...) ;
- *l'enfance* : présentation liée à l'enfance (comportement enfantin et caractère immature des différents personnages...) ;
- *le lieu commun* : présentation conventionnelle des savoirs et du monde représenté (stéréotypie, clichés, situations, personnages et intrigues attendus sinon convenus...) ;
- *l'anthropomorphisme* : présentation de tous les êtres vivants ou animés comme ayant des traits, des comportements, des opinions ou des sentiments humains (animaux domestiques ou sauvages, personnages animés...).

Chaque mise en scène est le reflet d'un ensemble de pratiques discursives et de relations à ces pratiques. La notion de mise en scène ne sert donc pas seulement à décrire une situation, mais une modalisation de cette situation. C'est bien le point de vue modalisant ou la représentation modalisée qui sont ici observés. Chaque mise en scène regroupe par conséquent deux grands ensembles d'observations :

- un ensemble d'observations factuelles les plus objectives possibles, par exemple : le ciel est bleu, immaculé ; les personnages sont toujours souriants ; il n'y a presque pas d'hommes adultes ni dans les illustrations, ni dans les textes ; l'intrigue narrative des récits est très simple ; etc.
- un ensemble de modalisations liées à ces observations factuelles.

Ces deux ensembles sont très intimement liés. Chaque observateur en effet s'approprie, c'est-à-dire modifie, les observations. Néanmoins, je pense, sans avoir pu le vérifier que sur un petit nombre d'analyses, que ces modifications n'interviennent qu'à la marge¹⁰. Elles infléchissent l'analyse bien entendu, mais, pour le moment, sans en changer la dominance.

Le cadre d'analyse a été élaboré tout en produisant les analyses. L'analyse axiologique proprement dite passe donc par le cadre produit et le constitue en tant qu'espace de sa manifestation. Chaque analyse utilise le cadre disponible et, d'un même mouvement, élabore le cadre suivant. En procédant ainsi, j'ai voulu éviter tout figement et toute interprétation *a priori*. Le risque est en effet, en l'occurrence, que

10. Analyses, ou parties d'analyse, réalisées par des étudiants de Paris IV en licence pluridisciplinaire, ou en licences dites « d'enseignement » ; stagiaires PE2 de l'IUFM de Bretagne et enseignants titulaires du 1^{er} degré lors de stages de formation continue dans le Finistère.



les observations produites ne soient que la confirmation des hypothèses envisagées, autrement dit que ces dernières « écrasent » l'éventuelle impertinence des résultats obtenus.

De la même manière, j'ai cherché sans la trouver une présentation ouverte, dynamique, de ces observations. Une présentation tabulaire argumentée a finalement semblé offrir le meilleur ou le moins mauvais compromis entre ouverture et cadrage, postulant que les contraintes inhérentes à tout cadrage seraient précisément ce qui en ferait le dynamisme. Le tableau, tel qu'il se présente, doit par conséquent être lu à la fois comme une somme de résultats et cette somme comme autant de résultats et de classements provisoires. Le tableau ci-dessous, comme toute présentation tabulaire, confère en effet aux observations une apparence logique, rationnelle et objective que je suis loin de revendiquer¹¹. J'ai simplement essayé de trahir ou de forcer le moins possible la réalité de ces observations.

Les systèmes de valeurs véhiculés dans les manuels de lecture du CP, essai de catégorisation

Savoirs				
Mises en scène dominantes	Savoir-faire	Savoir-dire	Savoir-vivre	Savoir-ressentir
La quiétude	Lieux immaculés, nets, monde douillet...	Situations ne présentant aucun conflit grave... monde rassurant...	Nature bienveillante, météorologie clémente (ciel bleu, soleil...), la tolérance...	Apaisement, absence de conflit, aspect « cosy » des illustrations, couleurs chaudes...
Le jeu	La maladresse, objets détournés de leur fonction...	Jeux de langue, jeux de mots...	Jeu comme principale modalité d'expression, travail absent...	Le rire ou l'expression de la joie essentiellement...
La simplicité	Voyages instantanés, objets fonctionnant simplement...	Registre de langue courant...	Situations familiales, méchants et gentils archétypaux...	Représentations proches du vécu des élèves (l'école, la maison...)
L'enfance	Animisme, relation souvent « magique » aux objets...	Champ lexical de type enfantin...	Comportement des personnages, fautes et châtements enfantins...	Vision et interprétation « enfantines » des choses et des événements...
Le lieu commun	Objets, lieux, métiers connus des enfants...	Peu d'inventions, vocabulaire attendu...	Les méchants sont punis, respect des conventions...	Stéréotypes, monde sans nuance...
L'anthropomorphisme	Lieux, objets, métiers font référence à l'homme...	Présence de l'homme (forêts aménagées, chemins balisés...)	« L'homme est la mesure de toute chose »...	Ressentis humains, quel que soit le personnage (homme ou animal)...

Les exemples en italique, à l'intersection des deux indicateurs, sont des tentatives de cadrage et d'illustration. Ils représentent, en résumé, ce qu'il est possible d'observer à partir du corpus de manuels utilisé. Ce tableau peut être lu par colonne ou par

11. Je reprends complètement à mon compte les remarques critiques que fait Goody quant à l'utilisation de tableaux pour rendre compte d'une réalité (voir par e Goody, 1977-1979, p. 17 et/ou p. 111) : « Je soutiens que, puisque le tableau est essentiellement un procédé graphique (et, fréquemment, un procédé de culture écrite), il est possible que, par son caractère bidimensionnel et figé, il simplifie la réalité du discours oral, et que donc il en réduise notre compréhension au lieu de l'augmenter. »



ligne, mais aussi par regroupement axiologique. L'ensemble des cases n'a pas pour vocation à être renseigné. Ce qui est important, c'est de pouvoir repérer, avec le plus de rigueur possible, celles qui vont permettre une analyse axiologique justifiée – par exemple mettre en relief le fait que tel manuel privilégie le « savoir-vivre », tel autre le « savoir-faire », selon telle ou telle mise en scène... Seules la densité des observations et la qualité des analyses garantissent une certaine fiabilité au travail réalisé.

5. Une courte illustration

Le manuel *Ratus* a été de très loin le manuel d'apprentissage de la lecture le plus vendu en France depuis sa date de parution en 1987. Ce manuel se présente comme une suite d'historiettes se déroulant dans le même cadre géographique et avec les cinq mêmes personnages principaux : Ratus, Belo, Mina, Marou et Victor. Ces personnages sont anthropomorphes. Par ailleurs, ce manuel utilise une méthode d'apprentissage de la lecture dite mixte à forte dominante synthétique.

L'analyse axiologique de ce manuel montre que tous les textes font références à l'environnement familial des élèves. Il n'y a donc aucune référence aux programmes scolaires en vigueur et pas ou très peu de références culturelles. Ce constat, *a priori* négatif, peut être compensé par le fait que les élèves se trouvent de la sorte déchargés de tout travail de compréhension lié à d'éventuelles difficultés ou retards scolaires et à des déficits culturels. Par ailleurs, le fait que les références à l'environnement familial soient le plus souvent en relation avec le monde réel, même transformé, en renforce encore la proximité.

Des quatre domaines recouvrant les champs d'expériences, de savoirs et de rapports au monde dominants identifiés plus haut (*savoir-faire*, *savoir-dire*, *savoir-vivre* et *savoir-ressentir*), seuls les domaines du *savoir-faire* et du *savoir-vivre* sont ici pris en compte. Les relations de *savoir-faire* (relation aux objets : véhicules, habitations, aliments, instruments de musique, etc. ; relation aux lieux : gare, poste, musée, zoo, etc. ; relation aux animaux : sauvages, mais familiers...) sont prépondérantes et c'est à travers ces relations que s'inscrivent essentiellement les relations de *savoir-vivre* [relation à la loi : lorsque Ratus est puni (par exemple : la gourmandise, le vol, la vitesse excessive, la tricherie, la vantardise, le mensonge...), sa « punition », ou son « châtiment », est presque toujours « sans origine » comme une punition « divine » – quand ce n'est pas le cas, cette « punition » vient d'un gardien de l'ordre (Victor, des gendarmes) ou d'un « ancien » (Belo) ; relation aux conventions : respect de la norme, par exemple : la propreté (valorisée) opposée à la saleté (dévalorisée), respect de soi et de l'autre...]. Autrement dit, c'est l'usage ou plutôt le mésusage du monde (relation inadéquate aux objets : *savoir-faire*), en tant que milieu plus ou moins « affordant¹² », qui conditionne très largement ce que j'ai appelé plus haut l'usage citoyen du monde. Les mises en scène valorisent la quiétude, le jeu, les lieux communs. Le mésusage du monde n'est apparemment le fait que de Ratus, personnage présenté dès les premières pages du manuel comme un être asocial. Sa maladresse et sa

12. En créant le néologisme d'affordance, Gibson a cherché à lier ensemble les deux acceptions suivantes du mot anglais *to afford*, d'une part, procurer, offrir, d'autre part, être en mesure de..., avoir les moyens de... Gibson définit alors l'affordance comme une propriété des objets à suggérer leur utilisation (offrir, procurer) pour un utilisateur en mesure de se saisir de cette suggestion d'utilisation (Gibson, 1979-1986).



malveillance, amusantes par leur excès pour les jeunes élèves, cachent une quête de reconnaissance. Combien d'historiettes montrent ainsi Ratus s'efforçant de « faire plaisir » aux autres personnages. Le dernier texte du manuel semble répondre à cette quête (p. 121). Ratus n'y fait pas de bêtise et n'essaie pas de rendre service. L'illustration nous invite même à l'imaginer sur la photographie qu'il s'apprête à prendre. Et qu'y a-t-il sur cette photographie ? Les autres personnages, bras dessus, bras dessous. Ratus, renonçant ici à son rôle, autrement dit renonçant à être Ratus, peut enfin rejoindre la famille.

Ce manuel, sous couvert d'historiettes drôles, met en scène implicitement un système de valeurs très conservateur. Les échecs répétés du personnage de Ratus font que le jeune lecteur ne peut que très difficilement s'identifier à lui (faut-il rappeler par ailleurs que Ratus est un rat vert...). Il ne peut donc, par compensation, qu'applaudir au comportement des autres personnages, notamment aux deux personnages « enfants » du manuel : Mina et Marou. Ces derniers sont l'antithèse de Ratus : ils sont toujours sages, ordonnés, propres... ils pardonnent, ils sourient, ils jouent, ils sont heureux... Leur monde, contrairement à celui de Ratus, est sans problème. Tout concourt ainsi à ce que le lecteur adhère aux valeurs portées par ces enfants.

Conclusion

Malgré d'apparentes différences entre les différents manuels d'apprentissage de la lecture, ce sont plutôt les similitudes qui prédominent. Les systèmes de valeurs véhiculés dans les textes et les illustrations des manuels observés installent en effet un monde globalement rassurant et accueillant (*quiétude*). C'est ainsi que les valeurs apparentées à la civilisation sont toujours valorisées (*savoir-vivre*). La loi, immanente ou non, fait le partage entre les « méchants » et les « bons » (*savoir-vivre*). Ces derniers triomphent à chaque fois, l'ordre social n'est donc jamais vraiment menacé. Les plus asociaux des personnages finissent tous, comme Ratus ci-dessus, par intégrer ou réintégrer la société (*anthropomorphisme* et *savoir-vivre*). Tout juste peut-on mentionner les fins malheureuses de quelques rares pirates ou sorcières tous plus affreux et antipathiques les uns que les autres (*ludique*). Les enfants sont de très loin les personnages les plus nombreux (*enfance, simplicité*). Ils sont tous positifs : ils s'entraident, ils partagent, ils sont tolérants aux différences et ils respectent la nature avec laquelle ils ont, cela va de soi, un rapport privilégié (*savoir-vivre*). Les personnages d'adultes sont peu nombreux, tout particulièrement les personnages d'adultes masculins qui ont quasiment disparu des manuels les plus récents. Les personnages d'adultes féminins sont quant à eux conformes à la tradition. Ces personnages sont avant tout des mères qui, en tant que telles, s'occupent de la maison et des enfants (*lieux communs, savoir-ressentir*) même si, de temps en temps, elles sont aussi maîtresses d'école. Cette répartition des rôles d'adultes féminins et masculins est surprenante dans la mesure où les personnages d'enfants ont indifféremment des activités traditionnellement réservées à l'un ou l'autre sexe (*quiétude, savoir-vivre*). Le conformisme général de ces choix est renforcé par l'influence diffuse d'un ensemble de valeurs que l'on peut qualifier de « chrétiennes » : la famille, la communauté, le don, le rachat, le renoncement (*lieux communs, savoir-vivre, savoir-ressentir*). Si toutes



ces valeurs sont largement défendues par les textes et les illustrations du corpus de manuels observés, le travail, en revanche, pourtant autre valeur à forte connotation sociale et « chrétienne », en est quasiment absent. Cela a pour conséquence d'éluder tout effort (*jeu*). Dans les récits, les apprentissages se déroulent lors des ellipses narratives ou se réalisent plus ou moins magiquement (*enfance, savoir-faire*) (voir, à titre d'exemple, Maisonneuve, 2002, tome II, pp. 340-341). Il s'en suit un certain « gommage » des tâches et des enjeux. Le temps lui-même disparaît. Aucun effort n'est jamais requis et le monde représenté baigne dans l'atmosphère ludique et consensuelle d'un éternel après-midi de printemps.

Dans les manuels d'apprentissage de la lecture observés, textes et illustrations élaborent et s'élaborent par conséquent au travers de systèmes de valeurs très largement traditionnels qu'ils véhiculent – tradition entendue ici dans ce qu'elle a de plus figé et de plus rétrograde. Ils sont le reflet d'une sorte d'hybridation axiologique d'un patrimoine suranné (reconstruit et très largement fantasmé), d'une tradition conservatrice (tant du point de vue des descriptions du monde que du comportement des personnages, voire des méthodes de lecture utilisées) et des appareils de la modernité formelle (présentation « album », illustrations amusantes... qui masquent en grande partie les autres effets). Nous avons là les trois ingrédients consuméristes de notre société : la mémoire (monde muséal), la sécurité (monde légal) et la modernité (monde magique).



BIBLIOGRAPHIE

- Attard-Legrand, M.-P., Chaulet, P., Delomier, D., Drévilhon, V., Larue, J.-P. & Massonnet, J. (1999). *Grindelire*. Paris : Bordas.
- Bentolila, A., Descouens, M., Rémond, G. & Rousseau, J.-P. (1992). *Gafi*. Paris : Nathan.
- Camo, M. & Pla, R. (2006). *Je lis avec Dagobert*. Paris : Istra.
- Cuche, T. & Sommer, M. (2004). *Léo et Léa*. Paris : Belin.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1991). *Qu'est-ce que la philosophie ?* Paris : Minuit.
- Derrida, J. (1974). *Glas*. Paris : Galilée.
- Dorra, M. (2001). *Heidegger, Primo Levi et le séquoia*. Paris : Gallimard, Tracés.
- Duneton, C. (1976-1979). *Je suis comme une truie qui doute*. Paris : Seuil, Points, Actuels.
- Fabre, E. & D. (1996). *Abracadalire*. Paris : Hatier.
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris : Gallimard.
- Germain, B. (dir.) (2011). *Analyse de manuels de lecture au CP*. Ouvrage collectif rédigé par M.-E. Delpierre-Sahuc, V. Neveu, B. Germain & L. Maisonneuve avec la contribution d'I. Mazel. Paris : SCEREN CNDP-CRDP, ONL.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck.
- Gibson, J. J. (1979-1986). *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale : Erlbaum.
- Goody, J. (1977-1979). *La raison graphique*. Paris : Minuit.
- Greimas, A. J. & Courtés, J. (1986). *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris : Hachette, Hachette Université, tome 2.
- Guion, J. & J. (1987). *Ratus*. Paris : Hatier.
- Hamon, P. (1984-1997). *Texte et idéologie*. Paris : Presses Universitaires de France, Quadrige.
- Kuhn, T. S. (1979-1990). *La tension essentielle – Tradition et changement dans les sciences*. Paris : Gallimard, Bibliothèque des sciences humaines.
- Le Nerrant-Lelong, S., Poumarat-Turc, D. & Scotto, T. (2003). *Valentin le Magicien*. Paris : Bordas.
- Maisonneuve, L. (2002). *Apprentissage de la lecture : méthodes et manuels*. Paris : L'Harmattan, 2 tomes.
- Maisonneuve, L. (2010). *Lire et apprendre à lire à l'école primaire : la question du texte littéraire*. Mémoire d'habilitation à diriger des recherches, G. Sensevy (dir.), habilitation soutenue le 18-11-10.



Robert, N., Le Guay, I., Hartmann, M. & Boyer, C. (2004). *Un monde à lire*. Paris : Nathan.

Terwagne, S. & Vanesse, M. (2008). *Le récit à l'école maternelle – Lire, jouer, raconter des histoires*. Bruxelles : De Boeck.



POUR UNE SOCIOLOGIE PRAGMATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DES MATHÉMATIQUES

Patrick Trabal
CERSM (Univ. Paris Ouest Nanterre)/GSPR (EHESS)
ptrabal@u-paris10.fr

Vinício de Macedo Santos¹
GEPEME/FEUSP (Universidade de São Paulo)
vms@usp.br

Résumé

Cette recherche examine les façons dont les enseignants de mathématiques gèrent des contraintes didactiques et une ambivalence de la discipline au monde sensible. Pour cela, nous avons étudié des corpus issus de manuels brésiliens et français à l'aide du logiciel Prospéro. L'analyse pointe l'importance des injonctions mathématiques dans des situations dans lesquelles elles ne s'imposaient pourtant pas.

Mots-clés

Enseignement – mathématiques – sociologie pragmatique – didactique – manuel scolaire

1. Un oubli sociologique ?

L'enseignement des mathématiques ne passionne guère les sociologues. Les savoirs à enseigner ne semblent pas porteurs de forts enjeux comme c'est le cas pour l'apprentissage de l'histoire, des langues ou de l'économie. Parce que les contenus apparaissent comme particulièrement stables, les débats concernent tout au plus les pédagogies déployées et, en dehors des polémiques qui ont occupé l'espace public lors de l'introduction des fameuses « mathématiques modernes »², les querelles ne mobilisent guère au-delà du cercle assez restreint des didacticiens.

Pourtant, si l'enseignement des mathématiques a du mal à s'imposer comme une question de société, ce qui conduirait assurément quelques sociologues à prendre la parole, les mathématiques, elles, sont bien cœur de nos sociétés contemporaines. Il ne s'agit pas ici d'imposer un « panmathématisme », à l'instar de celui défendu par Lichnerowicz (par exemple, 1967 et 1979), mais d'acter que les exigences du « prof de maths » et les modalités de résolution de « l'exercice de maths » s'invitent assez souvent dans des soucis de la famille, dans les discussions ordinaires entre les jeunes, dans les publicités à la télévision. Peut-être plus que d'autres matières, le devoir de maths apparaît-il comme un symbole de l'exigence scolaire en raison

1. Sa recherche a été financée par CAPES (2009 en France) et CNPq (2010/2011 au Brésil).
2. Pour une analyse du cas français, on pourra se reporter à Trabal (1997).



de la valorisation de la filière scientifique – à moins que ce ne soit l'inverse. Par ailleurs, la désaffection grandissante des amphis de sciences et de mathématiques en particulier constitue également une préoccupation qui conduit des acteurs à alerter les pouvoirs publics sur la nécessité d'intervenir pour éviter une pénurie dommageable au développement national³. Malgré toutes ces raisons de s'intéresser à la question de l'enseignement des mathématiques, les sociologues délaissent ce sujet ou plutôt le laissent aux didacticiens. Les tensions qui se manifestent lors de cet apprentissage sont alors analysées comme des défauts de méthodes et ces spécialistes de l'éducation s'efforcent d'analyser les représentations des apprenants, de saisir les curricula, de théoriser des progressions pédagogiques qui permettent de mieux transmettre des savoirs.

1.1 De quelques lectures sociologiques

Dans les années 90, les travaux menés de façons indépendantes en France (Trabal, 1995, 1996, 1997, 1999) et au Brésil (Santos, 1990, 2008a, 2008b) notent une série d'ambivalences, de tensions, de souffrances, en montrant qu'elle ne pouvait pas se résumer à des erreurs pédagogiques puisqu'elle pointe avant tout des processus sociaux. On a convoqué trois traditions en sciences sociales pour analyser ces phénomènes.

D'une part, la théorie des représentations sociales, développée par Moscovici (1961 et 1984) puis Jodelet (1989) permettait d'analyser l'image des mathématiques en considérant la représentation comme « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (ibid., p 36). En mobilisant les travaux d'Abric et de Flament, on peut identifier un noyau central, « qui détermine à la fois la signification et l'organisation de la représentation » (Flament, 1994), et qui constitue « l'identité même de la représentation » (Flament, 1989, p. 218). Ce travail a permis d'identifier une représentation assez partagée qui donne conjointement à lire chez les mêmes personnes la capacité des mathématiques à assurer quelques certitudes (très utiles notamment dans un processus argumentatif lorsque l'on affirme que « c'est comme $2+2$ font 4 », ou que « c'est mathématiquement prouvé »...) et une mise à distance de ce monde mathématique dans sa propension à exclure ceux qui transgressent l'ordre⁴.

D'autre part, la sociologie bourdieusienne s'invitait assez naturellement pour construire l'idée d'un champ fortement hiérarchisé par cet ordre mathématique. Cette discipline – que l'on peut entendre au sens fort de Foucault – permet non seulement de classer les différentes filières en fonction de l'importance de cet enseignement (en termes de volumes, d'exigences, de coefficients), mais aussi de structurer durablement cet ordre puisque ce sont les meilleurs élèves qui s'engagent

3. Voir par exemple Braly (2009). On peut lire également cette inquiétude dans des sites spécialisés : <http://lamaisondesenseignants.com/index.php?action=afficher&id=4&rub=30>

4. On peut à ce titre renvoyer aux annotations des enseignants, recensées par Stella Baruk, lorsqu'ils manifestent leur indignation devant les erreurs des élèves avec des mots extrêmement forts : « horreur », « n'importe quoi », « idiot »... (Baruk, 1973).



dans la filière scientifique et à la fois qui obtiennent les meilleurs emplois grâce à des formations construites, de façon explicite, sur la capacité à résoudre des problèmes mathématiques. Ceux qui posent ces compétences comme critère arguent qu'elles permettent d'identifier les candidats les mieux structurés.

Enfin, on peut s'intéresser à l'enseignement des mathématiques « en train de se faire » comme Latour se propose d'analyser la science « en action » (Latour, 1987). On peut chercher à décrire la réalité du déroulement du cours de maths en croisant les contraintes d'un enseignant garant de la validité des énoncés qui circulent et de celles des apprenants essayant d'en produire. À ce titre, nous avons défendu le projet selon lequel l'enseignement des mathématiques devrait s'inscrire dans la sociologie des sciences dont on peut regretter qu'elle ne s'intéresse, dans les débats post-mertonien, qu'aux conditions de production des énoncés scientifiques et finalement jamais à leur enseignement, qui pourtant apparaît bien comme une autre opération de traduction. Les interactions entre les représentants du monde académique et les non-scientifiques ont été largement étudiées cette dernière décennie. Ces recherches s'inscrivent le plus souvent dans une sociologie des risques et/ou de l'expertise et s'intéressent aux formats de l'action et du jugement marqués par la critique qui, « dans un monde incertain » (Callon, Lascoumes et Barthe, 2001), donne à lire des tensions entre les protagonistes. Mais pourquoi ne pas penser le cours de maths (et par extension de science) comme un moment de « démocratie technique », un « forum hybride »⁵ à la fois « confiné », puisqu'à l'instar du laboratoire la classe tend à se détacher des contraintes du monde physique, mais aussi « de plein air », puisque la majorité des acteurs sont des « chercheurs profanes » ne maîtrisant que partiellement les connaissances scientifiques ?

1.2 La didactique des mathématiques

Historiquement, l'approche didactique s'est centrée sur la formation du professeur de mathématiques et sur ses pratiques d'enseignement. On s'intéresse essentiellement à des prescriptions, des techniques et des modèles de classe avec lesquels le professeur doit se familiariser pour faciliter l'apprentissage de la discipline. La didactique apparaît comme une activité qui hérite, d'un côté, d'une conception des mathématiques où dominant l'impératif et le rapport à la vérité et, de l'autre, d'un caractère prescriptif et normatif, et ce depuis sa naissance et jusqu'à ce qu'elle assume un caractère interprétatif critique basé sur le questionnement de son propre objet d'étude (Steiman, Misirlis & Montero, 2006). Étant entendu que le processus d'enseignement et d'apprentissage n'est plus considéré comme un processus unique, expliqué à partir d'une seule perspective et sans prendre en compte les contextes et les pratiques spécifiques à la salle de classe, l'on voit émerger des questionnements, un déplacement des préoccupations et des réflexions amenant à une redéfinition du savoir didactique mis en jeu.

De cette façon, une perspective de la didactique des mathématiques s'est efforcée de se rapprocher et de transgresser des frontières entre différentes disciplines. Il s'agit alors de s'engager dans l'observation des processus impliqués

5. Dans l'ouvrage de Trabal (1997), on trouve la notion de « lieu mixte », qui d'une certaine façon préfigure la notion de « forum hybride » développée par ces trois auteurs.



dans l'apprentissage des apprenants, de rénover et de développer des connaissances du domaine et de contribuer à l'encadrement épistémologique de l'enseignement actuel des mathématiques et aux savoirs des professeurs qui le mettent en œuvre. Dans les systèmes d'enseignement, à leurs différents niveaux, il existe des enjeux nombreux et complexes qui engagent certes les éducateurs, les apprenants et les connaissances en mathématiques, mais aussi des dimensions qui dépassent l'acte d'enseignement et d'apprentissage : la recherche, l'application des connaissances disponibles pour la modification des programmes, l'amélioration de la formation des professeurs et, d'une façon plus générale, l'ensemble des relations sociales des différents acteurs en dehors de l'institution scolaire et universitaire.

Ce mouvement conduisant à la fois à convoquer d'autres disciplines et à prendre en compte la dimension plurielle de l'enseignement des mathématiques a suscité une série de discussions entre un didacticien et un sociologue dont l'une est ici présentée.

2. Une pragmatique de l'enseignement des mathématiques

2.1 Un changement de regard

La relation des mathématiques à la pratique semble une bonne entrée pour saisir les tensions qui se jouent autour de l'enseignement de cette discipline. D'une part, nous l'avons vu, parce qu'elle permet d'analyser les difficultés à faire sens pour les apprenants. D'autre part, parce que cette distance à la réalité – et donc à ce qui est au cœur des préoccupations des acteurs non mathématiciens, dont les élèves – n'est pas simplement le résultat d'un défaut pédagogique de l'enseignant, mais est intrinsèque à la quiddité mathématique. Qu'il s'inscrive dans la tradition platonicienne qui dans son acception moderne se caractérise par la croyance à des objets « purs », auxquels on a recours par l'idéalisation mathématique, ou dans un point de vue formaliste qui considère que les mathématiques constituent un « langage parfait » permettant notamment de calculer, en renonçant à toute quête de référence à un réel, ou dans des positions intermédiaires qui s'efforcent de tenir ces deux conceptions, le mathématicien tient généralement à prendre ses distances par rapport au réel ou, en tout cas, à s'inscrire contre le pragmatisme. L'usage courant associe la perspective pragmatique à la recherche d'une solution satisfaisante, marquée par sa capacité à répondre aux contraintes d'une situation donnée. S'il s'agit assurément d'une réduction de la pensée des philosophes américains du début du ^{xx}e siècle, l'attachement aux conséquences pratiques de la pensée reste néanmoins un trait caractéristique de cette tradition. Il nous semble qu'il faut interroger les liens entre l'activité mathématique et le pragmatisme dont une sociologie postule ses qualités heuristiques pour décrire le social, qui se caractérisent par une forte tension. D'un côté, que l'on se réfère à une conception platonicienne, selon laquelle seul un travail sur les objets idéels peut prétendre à la validité, ou au point de vue formaliste qui invite à valoriser le langage en renonçant à chercher une quelconque référence au réel, il s'agit bien de ne pas se préoccuper des conséquences du raisonnement pour porter son attention sur sa cohérence par rapport à l'axiomatique donnée – sans avoir du même coup à statuer sur sa pertinence. De l'autre, si on accepte une



autonomie de la pensée, il reste à interroger ses enjeux pratiques et à envisager les conséquences dans le monde sensible.

À un premier niveau, cette opposition invite à une autre lecture des tensions autour de l'enseignement des mathématiques. Car, si comme le suggère la sociologie pragmatique les formats de l'action et du jugement des élèves – comme de tous les acteurs – sont centraux dans la réalité quotidienne, le travail mathématique qui leur incombe se trouve en tension avec les perceptions et les activités ordinaires. On peut ainsi décrire les difficultés des apprenants soit comme une modalité d'erreurs de cadrage des exigences mathématiques, soit comme une forme de critique de ce mode de connaissance dont la légitimité pourrait être théoriquement discutée si l'institution scolaire et le prestige des mathématiques permettaient une telle remise en question ; elles peuvent toutefois être soumises à des contestations instanciées dans le cours de maths.

Ces discussions difficilement possibles – mais qui surgissent parfois dans des classes si l'enseignant accepte de discuter l'indiscutable – méritent une attention particulière. On peut s'étonner, là encore, qu'elles sont rarement prises pour objet dans la littérature sociologique alors que se multiplient depuis trois décennies les ethnographies et anthropologies de « la vie de laboratoire »⁶. Non seulement le travail ordinaire des mathématiciens échappe en partie à ces programmes de recherche, mais celui à l'œuvre dans les établissements scolaires n'est jamais étudié. À défaut de pouvoir mener une enquête au cœur de ces laboratoires, l'activité d'une partie des mathématiciens se donne à lire dans leurs ouvrages, dans les manuels scolaires en particulier. Quand ils démontrent leurs théorèmes, quand ils transmettent un raisonnement en exemplifiant, quand ils illustrent leur propos à l'aide de schémas, ils restituent une activité qui n'apparaît pas si détachée du monde sensible. Lorsqu'un élève se fait réprimer car il affirme que trois points sont alignés « parce que ça se voit sur la figure », l'enseignant imposera certes une démonstration mais elle se nourrira de ce même schéma. La dévalorisation du monde sensible au profit d'un monde idéal se conjugue malgré tout avec un travail perceptuel qui a besoin d'appuis : de l'encre ou de la craie, du papier ou un tableau, un mouvement physique qui représente ce qui doit être pensé. Certes, personne n'a jamais prétendu qu'il fallait se départir de quelques leviers pour expliciter le raisonnement. Mais on note rarement la tension entre une disqualification du monde sensible pour poser la nécessité d'une démonstration d'une part, et la possibilité d'appuyer un raisonnement en mobilisant le monde physique.

Une sociologie pragmatique des mathématiques et de leur enseignement a moins vocation à statuer sur la nature de l'activité des mathématiciens en notant des écarts entre les positions qu'ils peuvent tenir dans certaines arènes et la réalité de leurs pratiques ordinaires – ce type de programme incombe plus à une sociologie du dévoilement – qu'à décrire les façons dont se lient cette activité hautement conceptuelle et le monde sensible. Notre perspective invite à penser que ces articulations sont variables selon les moments et selon les lieux ; l'un des enjeux pour

6. Cf. par exemple : Latour, Woolgar et Biegunski (1979) ou Akrich, Latour et Callon (2006).



l'enseignement consiste à s'assurer de l'adéquation entre le travail cognitif de l'élève et les modalités par lesquelles le professeur articule le monde réel et les « idéalités ».

La capacité de l'enseignant à jouer sur différents registres, passant de la démonstration à l'illustration et réciproquement, la propension des programmes à introduire de la flexibilité dans l'exigence mathématique⁷ sont autant de modalités des difficultés à articuler l'activité mathématique avec le monde réel.

Ce questionnement sociologique fait écho à des approches de didacticiens. Dans la perspective d'une prise en compte des contextes pertinents pour les apprenants, Lave et Wenger (1991) et Blanco (2000) insistent sur le fait que l'enseignement et l'apprentissage sont imprégnés des conditions contextuelles qui dépassent la dimension simplement individuelle et cognitive pour s'imposer comme le cadre des pratiques sociales. La notion de contexte est large et peut avoir des significations différentes en fonction de l'approche retenue. L'on peut ainsi se référer à l'environnement *micro*, *méso* et *macro* social et culturel où est immergé le sujet, ou encore à un ensemble de références, de significations et de questions mobilisées par le sujet pour orienter son action, qu'elle soit physique ou intellectuelle, dans l'un quelconque de ces environnements. Selon la perspective vygotskienne, le contexte socioculturel s'entend comme accessible à l'individu par l'entremise de son interaction sociale avec d'autres membres de la société qui connaissent mieux les compétences et les instruments intellectuels et culturels socialement et historiquement constitués. Le contexte selon Lacasa (1994) présuppose une certaine relation entre les objets et leur environnement autre que simplement physique. Pour cet auteur, les apprenants et autres personnes impliquées dans le quotidien scolaire sont plus que de simples spectateurs, et le contexte est lié aux rapports sociaux constitués. En effet, les rapports sociaux établis dans le quotidien extrascolaire produisent chez les sujets actifs des formes et des représentations qui se répercutent à l'école et en salle de classe. Lorsque nous parlons de « réel » dans l'enseignement de disciplines, les didacticiens se réfèrent à des situations et à des activités évoquant l'expérience de l'apprenant, dans la mesure où ce réel est susceptible de faire sens pour le sujet, de sous-tendre ses élaborations conceptuelles et de fournir des appuis au développement des savoirs scolaires (Douek, 2009). Ce dernier auteur fait « l'hypothèse qu'un objet de savoir fait sens pour un sujet s'il a un caractère culturel et si plus spécialement il est susceptible d'être "instrumentalisé"⁸ par un sujet ».

Ainsi, de notre point de vue, le sensible et le tangible dans le rapport des apprenants aux mathématiques s'imposent à eux comme le « réel », un réel que nous chercherons à caractériser de prime abord selon trois dimensions principales liées à sa nature et à sa fréquence : « immédiate » (situations du quotidien et du contexte proche, ou micro-contexte), « médiata » (situations externes des méso et micro-contextes) et « pensée/hypothétisée » (expériences qui mènent à des questionnements, des réflexions, des formulations d'hypothèses, des conclusions, etc.).

7. Sans que celles-ci n'aient pu être à ce jour recensées systématiquement, il n'est pas rare d'entendre des plaintes des enseignants de mathématiques regrettant l'abandon d'un formalisme ou de l'exigence de démonstration, et critiquant la nécessité de passer par de longues « activités pratiques » avant d'entamer leur cours sur une notion donnée.

8. Citant Rabardel, 1999.



Le croisement d'une sociologie pragmatique de l'enseignement des mathématiques et d'une tradition didactique de cette discipline revient à examiner les façons dont s'articulent l'activité mathématique et le monde sensible. Le programme de recherche dans lequel nous nous sommes engagés revient à interroger à la fois les différentes réalités dans lesquelles sont engagés les élèves, les façons dont les enseignants gèrent les tensions entre raisonnements ordinaires, disqualification du sensible et exigences mathématiques, les objets qu'ils peuvent mobiliser concrètement dans le monde physique, leurs efforts pour montrer l'utilité des mathématiques notamment à travers la réalisation de séquences pédagogiques qui invitent à un processus de mathématisation, les formes d'ajustement des élèves aux demandes de leur professeur – lesquels se heurtent parfois à la question du sens –, et enfin les jeux d'évaluation et les opérations critiques de ces activités par les différents protagonistes.

2.2 Travailler sur des corpus de manuels scolaires

Dans cette perspective, nous nous sommes intéressés à l'activité d'un rédacteur de manuel de mathématiques. Nous pouvons considérer qu'il est tenu par un ensemble de contraintes que nous nous proposons de décrire dans un premier temps. Il conviendra alors d'étudier finement la façon dont il les gère et d'interroger les conséquences de ces façons de composer.

Il est, en premier lieu, des contraintes purement didactiques qui imposent de découper l'interrogation mathématique en plusieurs tâches afin de ne pas « bloquer » les élèves à la première question qui pourrait les empêcher de poursuivre en cas d'échec. De même, il s'agit de respecter des règles fixant le nombre et le type de compétences exigées par les programmes et les référentiels ainsi que leur progression. Par ailleurs, dans le cas des problèmes dans lesquels l'auteur de l'exercice propose d'introduire une situation réelle, il s'agit alors *a minima* qu'elle fasse sens pour un élève, au mieux qu'elle l'intéresse. Enfin, on peut supposer qu'elle soit crédible, ce qui impose au rédacteur un degré de réalisme. Il apparaît que nombre de ces contraintes peuvent entrer en opposition. L'étude scientifique de la trajectoire d'un ballon, la puissance d'une chaîne Hi-Fi ou la rapidité d'un jeu informatique exige des compétences mathématiques qui dépassent largement celles étudiées à moins de procéder à des simplifications qui altèrent le réalisme des situations.

Un des enjeux de notre étude est donc d'étudier dans quelle mesure les rédacteurs d'exercice acceptent de se soumettre à ces contraintes et comment ils les gèrent. Dans cette phase de la recherche, nous nous sommes concentrés sur un ensemble de notions mathématiques enseignées au Brésil et en France à des élèves de 11-12 à 14-15 ans. Nous avons choisi deux niveaux scolaires distincts et quatre thèmes, conformément au tableau ci-dessous :



Tableau 1 : Niveaux scolaires de l'échantillon en fonction des thèmes

	11-12 ans	14-15 ans
Fractions/décimaux	X	
Géométrie/mesures	X	
Équations/inéquations		X
Géométrie plane		X

Nous aurions pu prendre n'importe quel niveau et des contenus y afférents, mais nous avons choisi ces classes qui correspondent à l'année suivant et celle précédant un changement d'établissement. Quant aux contenus, nous avons opté pour ceux qui sont à la fois enseignés dans les deux pays et dans les mêmes tranches d'âge. Les fractions et les décimaux peuvent être liés à des situations du quotidien et l'approche qui en est faite (représentations symboliques, notions dissociées, algorithmes spécifiques, etc.) génère de nombreuses difficultés chez les apprenants. Le thème des équations est quant à lui bien plus difficile à lier à des problèmes réels. Et celui de la géométrie, encore que favorable à l'exploitation de diverses situations du monde physique et de l'expérience des apprenants, est un thème souvent délaissé à l'école, et ce malgré sa présence significative dans les programmes. Les présents résultats se fondent sur l'analyse de ces notions selon quatre ouvrages : deux brésiliens (Imenes & Lellis, 2002) pour les niveaux de 5^e et 8^e (ce qui aujourd'hui correspond respectivement aux 6^e et 9^e années) et deux français (Pène & Depresle, 2000, 2003)⁹ pour les classes de 6^e et 3^e, soit dans des cibles communes (les 11-12 ans et les 14-15 ans).

2.3 Une analyse outillée par le logiciel Prospéro

Nous avons isolé, dans un premier temps, les énoncés des exercices qui mentionnent, de près ou de loin, une allusion au monde physique et social. En fait, notre démarche a essentiellement consisté à retirer les nombreux énoncés qui se résument à additionner des fractions, résoudre des séries d'équations ou d'inéquations. Nous avons ensuite entrepris une analyse sémantique. Pour cela, nous avons mobilisé le logiciel Prospéro avec lequel on peut relier les dimensions statistique (permettant de traiter de grandes quantités d'énoncés), sémantique (pour rendre compte des significations attribuées à des thèmes ou des arguments), historique (afin de décrire les phénomènes de gradualité ou de ruptures, de retour sur le passé ou d'engagement sur le futur) et pragmatique (pour saisir le cadre de l'action et de l'énonciation). Si toutes les fonctionnalités ne sont pas centrales pour la présente recherche¹⁰, il reste que, pour lier ces différents aspects, il faut néanmoins interroger les différentes stratégies de codage des éléments du discours. Pour avoir du sens, la représentation de structures textuelles doit assumer le fait que le chercheur est lui-même conduit à interpréter les textes (Chateauraynaud, 2003). Le logiciel Prospéro

9. Nous avons pris l'éditeur Belin qui figure parmi les ouvrages les plus utilisés par les enseignants.

10. Cf. le site prosperologie.org.



et les programmes qui l'accompagnent sont précisément construits autour de cette exigence : l'utilisateur doit pouvoir évaluer plusieurs jeux d'interprétations. En ce qui nous concerne, nous avons créé une série de collections et de catégories qui permet de décrire les répertoires et les univers sémantiques déployés dans nos corpus. Cette recherche a nécessité la traduction du logiciel en portugais. Celle-ci n'est pas achevée et notre analyse se concentrera sur les dimensions lexicales et sémantiques que nous avons pu traduire.

3. Des façons de gérer des contraintes

On peut présenter les premiers résultats de l'analyse de ce corpus en décrivant, dans un premier temps, les mondes mis en scène par les rédacteurs des exercices. En construisant plusieurs catégories – dans le vocabulaire du logiciel, il s'agit d'assembler des éléments qui entretiennent une relation métonymique –, il apparaît de fortes différences entre les corpus français et brésiliens.

Figure 1 : Déploiement des principales catégories dans les corpus français et brésiliens

223 _Activités commerciales	19 poids
159 _Allusion à la nourriture	18 mois
102 _Allusion au monde physique et géographique	7 jour
88 _Monde économique	7 superficie
83 _Monde scolaire	6 distance
76 _Monde domestique	4 heure
51 _Allusion aux transports	4 méridien terrestre
44 _Allusion à des jeux, aux sports et à la fiction	3 heures
37 _Démographie	3 précipitations

103 _Allusão ao mundo físico e geográfico	21 área
51 _Mundo Doméstico	10 dia
47 _Mundo Escolar	10 ano
41 _Mundo econômico	10 dia
39 _Construção Civil e Obras	10 ano
28 _Atividades de Negócio	7 distância
26 _Alimentação	4 horas
24 _Allusão a transporte	3 mês
24 _Meteorologia	3 tempo
14 _Allusão a lazer, jogos, esportes e ficção	3 mundo

À gauche de ces illustrations, on peut lire les principales catégories qui se déploient dans les corpus et à droite les premiers représentants de la catégorie sélectionnée. Pris dans des cultures données et soucieux de faire référence à des mondes qui font sens pour leur public, les auteurs convoquent plus souvent des situations liées à l'alimentation en France et, au Brésil, à la construction de bâtiments et d'infrastructures civiles en lien avec des considérations géographiques et écologiques. On ne peut être certain que l'intention des auteurs de coller à des univers qui font sens pour les élèves soit performative, mais un sociologue qui souhaite saisir les formes de représentations et quelques données culturelles peut également noter que les mondes supposés faire sens pour les jeunes se donnent à lire par les ordres de grandeur des richesses. Dans le corpus français, lorsqu'il s'agit de donner le prix d'une



voiture, ce sera celui d'une moyenne. Dans un ouvrage datant de 2000, on choisit une automobile coûtant 13648 € HT. Dans le corpus brésilien, on enregistre des valeurs économiques très différentes à l'image des inégalités qui marquent ce pays. Comme dans le cas français, on trouve des situations dans lesquelles l'élève se retrouve à la tête d'une entreprise commerciale ; l'argent dont il est question peut atteindre 11500 R\$ (soit aujourd'hui environ 4300 €¹¹). Mais, lorsque l'on évoque des salaires, ils correspondent aux minima (moins de 622 R\$ mensuels soit, au cours actuel, 230 €). Plusieurs énoncés décrivent une situation dans laquelle le père de famille n'a pas d'argent et il s'agit de l'aider soit en vendant sa voiture, soit en économisant sur des achats incontournables.

Ces résultats très riches dans le cadre d'une analyse culturaliste méritent toutefois d'être complétés par une approche qui vise à saisir plus finement la nature de la relation au monde sensible induite par les auteurs. Nous avons procédé ainsi à une analyse manuelle pour lier cela aux types de compétences mathématiques exigées.

Le tableau 2 fait apparaître, dans les cas brésilien et français et pour chaque classe d'âge retenu, le nombre d'énoncés et leur proportion pour chacune des compétences étudiées en tenant compte d'une classification selon quatre groupes :

- L'un rassemble des questions qui semblent réalistes : notre critère a consisté à retenir celles que l'on peut effectivement se poser dans certaines situations. On peut par exemple avoir à se demander quel est le coût d'un crédit ou la consommation de sa voiture.
- Un autre concerne celles qui assument une relation avec le monde du jeu. La contrainte de recouplement avec la réalité est partiellement levée.
- Un troisième regroupe les interrogations qui apparaissent artificielles. Généralement dictée par un souci d'éprouver des compétences mathématiques, la rédaction de ces énoncés conduit à des questionnements très improbables. Par exemple, on a trouvé des problèmes dans lesquels on demande la quantité de tissu acheté en partant du montant final, ou bien dans lesquels on interroge les conditions d'un achat de 400 livres tous au même prix, ou encore où il s'agit d'inventer un problème qui conduira à utiliser le théorème de Pythagore.
- Le dernier comprend tous les énoncés qui pointent explicitement une routine mathématique : comparer deux fractions, résoudre une équation, déterminer l'échelle d'un plan... Très souvent, les exercices qui contiennent ce type de consigne comportent également des questions convoquant une forme de mathématisation (ceux qui ne comportent qu'une routine ont été exclus du corpus).

11. Rappelons que l'ouvrage date de 2008.



Tableau 2 : Classification en catégories et pourcentages des énoncés en fonction des thèmes

		11-12 ans		14-15 ans	
		Fractions/décimaux	Géométrie/mesures	Équations/inéquations	Géométrie plane
Brésil	Réaliste	35,4	44,7	8,3	15,0
	Jeux	6,6	7,9	20,8	17,5
	Artificiel	22,6	19,7	20,8	20,0
	Routine	35,4	27,6	50,0	47,5
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0
France	Réaliste	35,8	23,1	21,4	26,3
	Jeux	2,3	9,6	0,0	5,3
	Artificiel	28,9	30,8	35,7	36,8
	Routine	33,0	36,5	42,9	31,6
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Ce tableau met en évidence une partie des contraintes éprouvées par les auteurs lorsqu'ils s'efforcent d'instancier les mathématiques dans le monde.

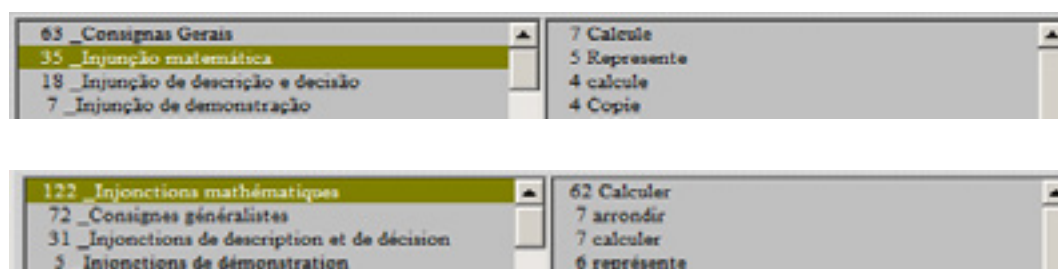
Il semble qu'il existe des manières différentes de gérer la tension entre la nécessité de mettre à l'épreuve des compétences mathématiques et l'impératif de réalisme. On peut sans doute penser ces façons de faire selon un continuum sur lequel figurerait à une extrémité un jeu ou une situation qui assume son caractère fictionnel (« Blanche-Neige prépare un flan aux biscuits... ») et de l'autre un cas assez réaliste : « Le salaire d'un travailleur est de 516,00 R\$. Il a été embauché le 1^{er} avril et a donc travaillé neuf mois dans l'année. Quel sera le montant de son 13^e mois ? » (les modalités de calcul étaient précisées au début de l'énoncé). Entre les deux figurent plusieurs cas dont certains sont peu vraisemblables (on demande de calculer la quantité d'un produit acheté à partir de la somme dépensée) voire déconnectés de la réalité des élèves : « Si on achète 248 livres à 15,78 € l'un, on dépense environ 4000 € – Vrai ou faux ? » Nous n'avons pas, à ce jour, étudié la réception de ces énoncés.

Le tableau 2 montre également que la facilité d'imaginer des contextes réalistes est liée à l'ontologie des entités mathématiques en jeu. Il existe des manifestations sensibles d'objets mathématiques dans le monde physique et social : on peut lire des compteurs kilométriques, des prix, des pourcentages de réduction... qui sont accessibles en regardant le tableau de bord de sa voiture ou une publicité. Dans les situations ordinaires, on peut donc se poser des questions directement en termes mathématiques : « ce produit est-il moins cher que celui-là ? » La rédaction d'énoncés se connectant au monde sensible est alors plus facile car la mathématisation de ce type de situation fait partie des activités sociales quotidiennes. Lorsqu'il s'agit de procéder à une mathématisation à partir d'objets comme le toit d'une maison, un terrain de foot ou une tasse, on exige des élèves un processus cognitif qui s'inscrit intrinsèquement dans une activité mathématique mais on peut se heurter à une remise en cause de la pertinence d'un détour par un raisonnement mathématique. Ainsi, peut-on souligner que l'ontologie des entités mathématiques dépend du degré de légitimité de la discipline à s'instancier dans le monde – pour le dire en termes sociologiques – ou de la proximité avec les processus cognitifs ordinaires pour l'exprimer selon un lexique plus didactique.



Enfin, dans une troisième analyse visant à saisir comment l'activité pédagogique demandée s'articule avec le monde sensible, nous avons regroupé les verbes caractérisant les demandes adressées aux élèves selon quatre catégories. L'une nommée « Injonctions mathématiques », regroupe des termes comme « calculer », « dessiner », « mesurer »... sous toutes leurs formes graphiques et selon toutes les conjugaisons exprimant un ordre. De même, nous avons créé une catégorie « Injonctions de démonstration » pour rassembler les invitations à justifier, démontrer, argumenter... puis une autre, « Injonctions de description et de décision », qui caractérise les formes verbales pour exiger une réponse à des questions comme « peut-il acheter ceci ? », « combien faut-il mettre de farine ? » ou « quelle est la surface à peindre dans une chambre ? ». Enfin, une catégorie « Consignes générales » regroupe les formes verbales plus neutres ou, en tout cas, plus indécidables.

Figure 2 : Copie d'écran des principales épreuves (formes verbales) utilisées dans les consignes aux élèves



L'importance du score de la catégorie « Injonctions mathématiques » interroge : nous proposons de revenir sur les conséquences de ce résultat qui ouvre une série d'interrogations.

Conclusion

Nous proposons dans cette recherche d'examiner les façons par lesquelles les rédacteurs d'exercices mathématiques s'efforçaient de gérer la tension entre une velléité de connecter la discipline avec le monde d'une part et d'autre part de tenir le rôle d'une activité construite sur une volonté de séparation avec ce monde.

Nos analyses à travers des corpus brésilien et français pointent une activité de rédaction qui s'efforce d'inventer des situations dans des univers de sens *a priori* pertinents pour les élèves. On a également repéré qu'il semblait facile de puiser dans les situations dans lesquelles les mathématiques ont été « naturalisées ». On repère par ailleurs quelques énoncés – en fait relativement peu – dans lesquels on convoque un monde qui peut se départir au moins partiellement d'une contrainte de recoupement avec le monde réel, c'est-à-dire un univers ludique qui a théoriquement quelques chances de faire sens pour l'élève. Mais ces stratégies ne se conjuguent pas avec un abandon de l'injonction mathématique. Même lorsqu'il s'agit de déterminer le produit le moins cher, il arrive que la question s'exprime comme une injonction mathématique en indiquant clairement le procédé. Ainsi, lit-on : « calcule la réduction de prix... », « calculer la superficie des mers et des océans », « calculer la quantité de miel nécessaire (pour la sorcière) »... et non « combien économise-t-on », « quelle est la superficie... », « combien la sorcière doit-elle mettre de miel ». Pourquoi les auteurs



de ces énoncés mathématiques s'efforcent-ils à la fois de rédiger des exercices qui convoquent des manifestations du monde sensible sans lâcher l'injonction mathématique ?

À défaut d'une réponse univoque à cette question, nous pouvons proposer plusieurs pistes. L'une qui peut expliquer cette propension à puiser des exemples dans le monde physique et social serait la conséquence d'injonctions présentes dans les programmes. On peut imaginer que les auteurs répondent alors à une commande et, à ce titre, prennent quelques ressources pour les traduire dans ce qui est généralement attendu dans l'enseignement.

Une autre lecture tient dans une volonté à la fois de montrer la capacité de la discipline à irradier différentes activités du monde social et à imposer l'approche mathématique comme la voie privilégiée pour gérer les *pragmata*. Les positions panmathématiques ont déjà été théorisées, notamment par les promoteurs des mathématiques modernes, mais on trouve dans notre corpus des expressions destinées aux élèves : « Ouverture d'un appel d'offres public pour sélectionner des professionnels qui vont travailler dans un domaine où la connaissance du portugais est très importante. Il faut également que la personne sache l'histoire, la géographie et un peu de mathématique. » Et d'enchaîner sur un exercice de mathématique.

Dans cette perspective, on peut interpréter cette façon de faire comme une volonté de montrer l'intérêt des mathématiques qui peut se heurter à la mise en œuvre d'autres démarches pour résoudre les problèmes. Dans bien des interrogations du corpus, on peut répondre sans raisonnement mathématique soit par une activité perceptuelle (ça se voit), soit par la mobilisation d'expériences (généralement, on fait des économies en achetant un produit en plus grande quantité), soit par un bon sens qui peut s'opposer à l'ordre mathématique. Par exemple, dans l'énoncé suivant « Laura achète six tartelettes et une brioche ; elle paie en tout 16,55 €. La brioche coûte 4,25 €. Combien coûte une tartelette ? », on peut très bien imaginer qu'elle a obtenu une réduction sur le prix d'une tartelette achetée seule. Le rappel de l'injonction mathématique apparaît alors comme un moyen de s'assurer de la mobilisation des mathématiques.

S'agit-il de contraintes didactiques, d'une démarche d'explicitation pour assurer la qualité de l'interaction en précisant les attentes ou d'une volonté d'imposer implicitement une *hexis* mathématique en rappelant l'ordre disciplinaire ? Pour statuer sur ces hypothèses, il conviendrait de poursuivre l'enquête en repérant comment les enseignants, en classe, expriment leurs injonctions, en étudiant finement les façons dont se négocient les programmes et les référentiels et, d'une façon plus générale, en examinant toutes les manières de gérer l'ambivalence intrinsèque de la discipline au monde sensible.



RÉFÉRENCES

- Akrich, M., Latour, B. & Callon, M. (Eds.) (2006). *Sociologie de la traduction : textes fondateurs*. Paris : Mines – les Presses « Sciences sociales ».
- Baruk, S. (1973). *Échec et maths*. Paris : Éditions du Seuil.
- Blanco, M. M. (2000). El aprendizaje del estudiante para profesor de matemática desde la naturaleza situada de la cognición : implicaciones para la formación inicial de maestros. In C. Corral & E. Zurbano (Eds.), *Propuestas metodológicas y de evaluación en la formación inicial de los profesores del área de didáctica de la matemática*. España : Universidad de Oviedo.
- Braly, J. P. (2009). Paris, capitale mondiale des maths, *Le Journal du CNRS*, 232, mai.
- Callon, M., Lascoumes, P. & Barthe, Y. (2001). *Agir dans un monde incertain : essai sur la démocratie technique*. Paris : Le Seuil.
- Chateauraynaud, F. (2003). *Prospéro. Une technologie littéraire pour les sciences humaines*. Paris : CNRS.
- Douek, N. (2009). Mathématiques, réalité et didactique des domaines d'expérience. *Jornal internacional de Estudos em Educação Matemática (JIEEM)*, 1(1), 83-98.
- Flament, C. (1989). Structure et dynamique des représentations sociales. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 204-219). Paris : PUF.
- Flament, C. (1994). Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. In J. C. Abric, *Pratiques sociales et représentations* (pp. 37-57). Paris : PUF.
- Imenes L. M., Lellis M. (2002). *Matemática para todos*, 5^a série, 3o. Ciclo, São Paulo: Scipione.
- Imenes L. M., Lellis M. (2002). *Matemática para todos*, 8^a série, 4o. Ciclo, São Paulo: Scipione.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- Lacasa, P. (1994). *Aprender en la escuela, aprender en la calle*. Madrid : Visor.
- Latour, B. (1987). *Science in Action*. Cambridge, Massachusetts : Harvard University Press.
- Latour, B., Woolgar, S. & Biezunski, M. (1979). *Laboratory Life : The Social Construction of Scientific Facts*. Beverly Hills : Sage Publications.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Lichnerowicz, A. (1967). Remarques sur les mathématiques et la réalité. In J. Piaget, *Logique et connaissance scientifique* (pp. 474-485). Paris : Gallimard. Encyclopédie de la Pléiade, volume dirigé par Piaget.



- Lichnerowicz, A. (1979). Le regard mathématique. *Éducation*, 399, 6-8.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : PUF.
- Moscovici, S. (1984). *Psychologie sociale*. Paris : PUF.
- Pène N., Depresle, P. (2000). *Nouveau décimale. Math 6^e*. Paris: Belin.
- Pène N., Depresle, P. (2003). *Nouveau décimale. Math 3^e*. Paris: Belin.
- Rabardel, P. (1999). Éléments pour une approche instrumentale en didactique des mathématiques. In M. Bailleul (Ed.), *Actes de la x^e École d'été des didactiques des mathématiques* (pp. 203-213). Houlgate, IUFM de Caen.
- Santos, V. de M. (1990). *A matemática no primeiro grau : o significado que pais, alunos e professores conferem à matemática*. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Santos, V. de M. (2008a). *Percursos em Educação Matemática : ensino, aprendizagem e produção de conhecimento*. Tese de Livre Docência. Faculdade de Educação da USP, São Paulo.
- Santos, V. de M. (2008b). A matemática escolar, o aluno e o professor : paradoxos aparentes e polarizações em discussão. *Cadernos CEDES Unicamp*, Campinas, 28, 13-28.
- Steiman, J., Misirlis, G. & Montero, M. (2006). Didáctica general, didácticas específicas y contextos sóciohistóricos en las aulas de la Argentina. In G. Fioriti (Ed.). *Didácticas específicas : reflexiones y aportes para la enseñanza*. Buenos Aires : San Martín, 1^a edición.
- Trabal, P. (1995). *Le sens commun, les mathématiques et les sciences : une approche de la sociologie des sciences par une étude des représentations sociales des mathématiques et des sciences*. Thèse N.R., EHESS, Paris.
- Trabal, P. (1996). Des lycéens discutent un texte d'un mathématicien : le panmathématisme de Lichnerowicz soumis à des élèves de première, *La Gazette des mathématiciens*, 68, 63-70.
- Trabal, P. (1997). *La violence de l'enseignement des mathématiques et des sciences : une autre approche de la sociologie des sciences*, Coll. Éducation et formation – série Recherches. Paris : L'Harmattan.
- Trabal, P. (1999). Une sociologie de l'enseignement des mathématiques ? *Le Télémaque (philosophie, éducation & société)*, 15, 57-68.



PRATIQUE(S) DE LECTURE : UNE NOTION PARTAGÉE PAR LA SOCIOLOGIE ET LA DIDACTIQUE

Marie-Cécile Guernier
Université Claude Bernard Lyon 1 – ESPé
LIDILEM Université de Grenoble
marie-cecile.guernier@univ-lyon1.fr

Résumé

La sociologie de la lecture se développe au moment même où les débats relatifs à l'enseignement de la lecture se cristallisent autour de la question des méthodes issue des travaux en psychologie. Notre article analyse comment pédagogues et didacticiens s'emparent de cette alternative pour renouveler l'enseignement de la lecture et en diversifier les modalités en intégrant la notion de pratique de lecture.

Mots-clés

Didactique de la lecture – pratique – acculturation

Parmi les terrains que se partagent la sociologie et la didactique, la lecture occupe certainement une place particulière. À partir des années 80, dans la mouvance des travaux en sociologie et en histoire de l'éducation et des pratiques culturelles, la sociologie de la lecture se développe au moment même où les débats relatifs à l'enseignement de la lecture se cristallisent autour de la question des méthodes issue des travaux en psychologie et en psychologie cognitive. Un des enjeux des apports de la sociologie de la lecture consiste, en décrivant les dimensions sociales et culturelles, à démontrer la complexité de l'activité de lecture et à relativiser la part du cognitif (Robine, 1984, 1998 et 2000 ; Bahloul, 1990 ; Poulain, 1990 ; Hersent, 2003 ; Le Gloazou, 2006). Pédagogues et didacticiens s'emparent alors de cette alternative pour renouveler l'enseignement de la lecture et en diversifier les modalités. Depuis, ces conceptions issues de la sociologie de la lecture ont été reprises dans les recommandations programmatiques et sont à l'origine d'activités de lecture mises en œuvre dans les établissements scolaires. Dans ce vaste ensemble, la notion de pratique de lecture occupe une place centrale (Bourdieu, 1985 ; Chartier, 1985).

1. De la sociologie de la lecture à la didactique : émergence de la notion de pratique

La prise en compte des travaux réalisés en sociologie des pratiques culturelles et de la lecture dans la didactique de la lecture conduit à l'apparition de la notion de pratique.



1.1 La lecture comme une pratique

À la suite des observations des chercheurs de l'école de Chicago sur l'augmentation de la fréquentation des bibliothèques pendant la crise de 1929, l'intérêt français pour des problématiques semblables se manifeste plus tardivement dans les travaux universitaires d'Escarpit (1958 et 1965) et de Robine (1984, 1998 et 2000) et ceux d'Hassenforder (1956 et 1967) sur la lecture en bibliothèque.

Les enquêtes nationales réalisées dans les années 60 permettent une évaluation chiffrée des pratiques de lecture au regard des déterminants sociaux. À partir de l'enquête de 1973, *Pratiques culturelles des Français*, réalisée par le Secrétariat d'État à la culture, et en lien avec la volonté politique d'André Malraux de « démocratiser » la culture et dont la planification de l'action nécessite des données chiffrées, la lecture est assimilée à une pratique culturelle et non plus à une pratique de loisirs.

Les enquêtes réalisées dans les années 80, s'inspirant des travaux à la fois des sociologues (Bourdieu & Passeron, 1964 ; Bourdieu, 1979 et 1985), des historiens de l'éducation (Furet & Ozouf, 1977) et des pratiques culturelles, et plus particulièrement de la lecture (Chartier, 1995 ; Chartier & Hébrard, 1989 ; Chartier, 1985 ; Martin, 1988), montrent que la lecture est une pratique socio-culturelle historiquement construite (Chartier & Martin, 1981-1986, tome II). Cette approche qualitative, en mettant en rapport parcours biographiques et appropriation de la lecture et en explorant la relation entre les pratiques culturelles, le capital scolaire et l'origine sociale (Bahloul, 1990), opère un déplacement de l'intérêt vers le lire plutôt que pour le livre (Poulain, 1990).

Cette nouvelle conception de la lecture comme une pratique trouve deux échos au sein de l'école : (1) la valorisation de la lecture comme condition de réussir à l'école ; (2) l'émergence de l'idée que l'on peut enseigner cette pratique. Ces deux conceptions déboucheront sur l'introduction du paradigme sociologique dans l'enseignement et la didactique de la lecture.

1.2 Massification scolaire et valorisation des pratiques de lecture

La lecture n'a pas toujours été une activité valorisée. Par exemple, au livre III de son traité *Émile ou De l'éducation* paru en 1762, Rousseau manifeste une nette défiance à l'égard des apprentissages livresques et leur préfère l'observation directe et l'expérimentation. La valorisation de la lecture suit ainsi un lent processus dès la fin du XIX^e siècle avec le développement de la scolarisation et s'intensifie à partir des années 1950 avec la massification et la démocratisation de l'école secondaire (Chartier & Hébrard, 1989). La société investit désormais fortement le scolaire considéré comme le moyen de réussir professionnellement et pécuniairement. Dans ce contexte, la lecture, base des apprentissages scolaires, devient essentielle, et « faire lire », « aimer lire » deviennent des slogans (Poulain, 1990). En moins d'un siècle la lecture est ainsi passée du statut d'activité utile dans le cadre des activités humaines générales au statut de pratique culturelle nécessaire.

L'école, où se réalise l'apprentissage de la lecture, est directement concernée par ces nouvelles conceptions. La promotion de l'idée que la lecture est une pratique socio-culturelle la conduit à s'interroger d'une part sur les pratiques lectorales scolaires, d'autre part sur les moyens de développer la pratique de la lecture.



1.3 Enseigner les pratiques de lecture

La lecture n'est pas seulement le moment où celle-ci s'effectue, mais un ensemble, « un corps de pratiques » : tout ce qui la conditionne, y prépare, y conduit, la prolonge ou l'annule n'est pas périphérique à la lecture mais en est radicalement constitutif. (Poulain, 1990, p. 41)

Cette définition de la lecture comme pratique socio-culturelle suggère que certains savoirs et savoir-faire concernant le livre et la lecture doivent être maîtrisés : choisir un ouvrage, l'acheter, l'emprunter, en parler, etc. Bien plus, ces pratiques étant l'objet de schématisations et de typifications, elles sont considérées comme enseignables (Filliettaz, 2006) et leur apprentissage devient un des axes importants de la didactique de la lecture. L'école s'empare donc de cette question et met en place à partir des années 80 des actions pédagogiques « nouvelles », qui relèvent d'une approche praxéologique de la lecture et l'envisagent comme un « faire » et un ensemble de pratiques à maîtriser.

2. Diffusion de la notion de pratique de lecture dans les écrits didactiques

En raison d'une certaine proximité entre les enseignants de français et les chercheurs en didactique, mais aussi d'une sensibilisation des mouvements pédagogiques et des enseignants à la dimension culturelle et sociale des apprentissages, l'approche sociologique de la lecture trouve rapidement un écho dans les revues didactiques et dans les textes programmatiques.

2.1 Dans les revues de didactique du français

La question de l'approche sociologique de la lecture apparaît d'abord dans les revues de didactique, pratiquement en même temps que les études sur la sociologie des pratiques culturelles et de la lecture se développent et sont diffusées. Se révèle emblématique la parution, en décembre 1986, du numéro 52 de la revue de didactique du français *Pratiques* publié par le Collectif de recherche et d'expérimentation sur l'enseignement du français de l'Université de Metz et intitulé justement « Pratiques de lecture ». Sa coordonnatrice, Brigitte Duhamel, dessine ainsi le lien entre sociologie et didactique de la lecture :

Mais on ne lit pas en vase clos. Les expériences de l'écrit et les apprentissages en lecture s'inscrivent dans des familles, dans des quartiers, dans des groupes sociaux avec leurs histoires, leurs valeurs, leurs pouvoirs ou leur exclusion. Les classes de l'école sont traversées par les classes de la société. (Duhamel, 1986, p. 8)

Ce numéro s'inscrit dans une longue série de revues, articles et ouvrages pédagogiques, qui constituent autant de manifestations de cette incursion des thèses sociologiques dans le champ de la didactique de la lecture. On peut retenir à titre d'illustration un second numéro de la même revue *Pratiques* intitulé « Pratiques de lecteurs » (n° 80, décembre 1993), le n° 7 des *Cahiers du français contemporain*



intitulé « Pratiques de lecture et cheminements du sens » (Lyon : ENS, Lettres et sciences humaines, 2001), le n° 23 de Repères intitulé « Les pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture des élèves » (Institut national de recherche pédagogique, 2001) ou encore les revues *Lire au collège* et *Lire au Lycée professionnel*, éditées par le Centre régional de documentation pédagogique (CRDP) de l'Académie de Grenoble dès le milieu des années 1980, Argos, édité par le CRDP de Créteil, ou encore *Lecture Jeune*, *Livres-hebdo*, etc. Ainsi ce sont les didacticiens et les acteurs de la réflexion pédagogique qui se sont d'abord emparés de ces questions et les ont diffusées.

2.2 Dans les programmes de français

Au cœur de l'institution, et sans surprise, l'approche sociologique de la lecture émerge plus lentement. Elle fait toutefois son apparition dans les programmes de français, et en particulier dans ceux de 2000 pour le lycée, comme un des fondements de leur nécessaire rénovation. Leur édition suscite de nombreux débats, et leurs principaux concepteurs, André Petitjean et Alain Viala, publient dans le numéro 107/108 de la revue *Pratiques* un long article expliquant leurs choix pédagogiques. Ils y insistent sur les profils sociaux et culturels des « nouveaux » lycéens et sur la nécessité de prendre en compte les aspects sociologiques de l'enseignement de la littérature et de la lecture, afin non pas d'enfermer les élèves dans leur espace socio-culturel mais leur permettre de conquérir une culture commune (Petitjean & Viala, 2000). Toutefois, ces motifs ne trouvent pas une traduction explicite dans la définition des savoirs à enseigner eux-mêmes, mais dessinent plutôt le contexte et les contraintes que doit prendre en considération l'école pour continuer à assurer sa mission éducative et formatrice.

En revanche du côté des enseignants la pénétration des thèses sociologiques est plus nette. On peut avancer l'hypothèse que leur proximité avec les élèves, et en particulier avec ceux qui intéressent les sociologues, les incite, voire les oblige, à modifier leurs pratiques. On peut penser aussi que les enseignants sont sensibilisés aux approches sociologiques par les organisations professionnelles et pédagogiques et par les revues pédagogiques et didactiques qu'ils lisent avec une certaine assiduité. C'est donc dans les pratiques pédagogiques que l'approche sociologique des pratiques culturelles et de la lecture trouve ses traductions les plus remarquables.

3 Les pratiques de lecture dans les pratiques scolaires : nouveaux savoirs et nouvelles activités

Les traductions pédagogiques de l'approche sociologique de la lecture et de l'émergence de la notion de pratique de lecture adoptent différentes modalités. Nous n'en décrivons ici que quelques-unes et nous en montrerons les effets positifs et négatifs sur l'apprentissage de la lecture.

3.1 L'objet-livre ou l'acte de lire réduit à l'objet

Parmi les nouveaux savoirs introduits en rapport avec la notion de pratique de lecture, les plus remarquables portent sur l'objet-livre. Le document d'accompagnement au



programme de 1996 pour la classe de 6^e précise par exemple que « L'enseignement de la lecture s'effectue également [...] par les techniques d'apprentissage de l'autonomie : découverte du livre comme objet, approche de la page à partir de sa composition plastique, repérage d'indices, etc. » (ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 1996, p. 33). L'apprentissage de ces savoirs et savoir-faire vise à faire comprendre le fonctionnement du livre en tant que tel à partir en particulier de son décodage sémiotique en lien avec les codes éditoriaux. Les notions de paratexte, première et quatrième de couverture, tranche, jaquette, numéro ISBN deviennent familières aux apprentis lecteurs et sont censées les aider à mieux se repérer dans les rayons des librairies ou des centres de documentation et d'information (CDI). Ces éléments sont petit à petit devenus des fondamentaux de la pédagogie de la lecture et font fréquemment l'objet de séances menées par le professeur de français ou par le professeur documentaliste.

Toutefois si, dans le cadre du développement de la maîtrise de la lecture, l'introduction de ces nouveaux savoirs n'est pas discutable, elle n'est pas exempte de réserves concernant la conception même de l'acte de lire qu'elle promeut. Ces activités pédagogiques focalisées sur le livre considéré comme un objet ont en effet tendance à négliger l'acte de lire lui-même et la relation que le lecteur doit construire avec cet « objet ». Poussée à l'extrême cette conception peut déboucher sur l'exclusion même de l'acte lexique dans les pratiques de lecture.

Par ailleurs, les pratiques liées à la lecture, telles que le choix, l'achat, le rangement, etc. sont autant d'actions marquées culturellement et socialement et qui déterminent la lecture elle-même. L'accès au livre et à l'écrit n'empruntent pas les mêmes formes selon le milieu et le cadre dans lequel le lecteur grandit et évolue (Bourdieu, 1979 ; Lahire, 1993 ; Hersent, 2003 ; Coulangeon, 2005). Or, les programmes et les activités menées dans le cadre scolaire, en suggérant qu'une connaissance sémiotique, typographique, esthétique, etc. de l'objet-livre suffit à développer les pratiques liées à son accès, négligent les dimensions sociologiques de l'acte lexique lui-même. On peut ainsi douter que cette manière objectivante d'aborder la lecture soit suffisante pour que l'élève développe une pratique lectorale récurrente (Guernier, 1996). L'analyse du livre en tant qu'objet éditorial construit certes une meilleure connaissance du produit éditorial et la mise en place de mécanismes qui en permettent certainement une meilleure appropriation. Pour autant rien ne dit que cette découverte de l'objet favorise la pratique de la lecture.

On peut enfin objecter que la lecture ne se réalise pas que dans les livres, mais également dans les magazines, les journaux, sur les écrans d'ordinateurs, les panneaux publicitaires, et sur de multiples autres supports. La focalisation scolaire sur l'objet-livre est porteuse d'une représentation spécifique de la lecture réduite à celle d'ouvrages de fiction ou d'essais et éloignée de la pratique dominante de lecture (Robine, 1984, 1998 et 2000 ; Hersent, 2003). Elle aboutit de fait à une réduction des catégories des supports de lecture à celle du roman ou de l'ouvrage sous jaquette selon la représentation lettrée dominante. Or de nombreux lecteurs et donc de nombreux apprenants n'adhèrent pas à cette représentation (Mauger, Poliak & Pudal, 1999).



3.2 Animations lecture et innovation pédagogique

Dans ce projet de promouvoir la lecture comme une pratique sociale et culturelle se développent des actions pédagogiques d'un nouveau genre appelées « animations lecture », et prises en charge conjointement ou séparément par les professeurs de français, les documentalistes et les bibliothécaires. L'objectif est de faire connaître aux élèves les lieux du livre (centres de documentation, bibliothèques, librairies, rayons livres des supermarchés) et les moyens de sa diffusion (processus éditorial, distribution, commercialisation), afin qu'ils maîtrisent les fonctionnements, les codes et les savoir-faire spécifiques qui leur faciliteront l'accès au livre (Poissenot, 1997 ; Bertrand, 2003 ; Bordeaux, Burgos & Guinchard, 2005). D'autres actions visent à faire se rencontrer élèves et gens du livre : écrivains, libraires, éditeurs, bibliothécaires, documentalistes. Il s'agit de montrer que le monde des livres est un monde vivant, chaleureux et accessible, et ainsi de lever les barrières entre des groupes culturels et sociaux qui le plus souvent s'ignorent. L'objectif général consiste à rapprocher les élèves du livre et du monde des livres, voire des lettrés.

Ces animations reposent sur l'idée que la lecture doit être appréhendée dans une démarche holistique qui prenne en compte les dimensions cognitive, psychologique et sociologique de l'activité lectorale, et la diversité des écrits. Le projet est de sortir la lecture de son carcan scolaire, censé la réduire à un exercice et ainsi de la réconcilier, au moins pour les élèves qui n'ont pas la chance d'avoir à la maison des bibliothèques fournies, avec le plaisir, l'évasion, l'imagination, c'est-à-dire la conception dominante de la lecture selon le paradigme culturel. Ces actions prennent des formes diverses : défi lecture, rallye lecture, partenariat avec la bibliothèque municipale, voire le libraire du centre-ville, rencontre avec un écrivain ou un éditeur, organisation d'un prix littéraire dont le plus connu est le Goncourt des Lycéens, d'un salon du livre, mise en place de clubs lecture, etc. Les revues pédagogiques et des bibliothécaires, les sites des inspections académiques ou des mouvements pédagogiques en rendent abondamment compte ; et de nombreux ouvrages présentent les méthodes d'animation, les démarches pédagogiques, les ouvrages à proposer aux élèves, les ressources utiles, etc. (Méron & Maga, 1989 ; Poslaniec, 1990).

D'une certaine manière, ces animations participent à l'innovation pédagogique en promouvant l'apprentissage par l'action et par le projet et en favorisant l'ouverture de l'école sur l'extérieur, en particulier sur les espaces socio-culturels de l'écrit et du livre. Ce faisant elles permettent de créer des liens entre les apprentissages réalisés dans le contexte scolaire et leur « application » sociale et/ou professionnelle. De plus, en engageant une « réflexion sur » et une objectivation de ce qui a été fait et de ce qui a été appris, elles construisent une première prise de conscience des schématisations et typifications, à partir desquelles on pense qu'une pratique s'installe chez un individu (cf. paragraphe 3.1). En permettant que les apprentissages opératoires s'inscrivent dans la pratique réelle d'une activité, ces actions relèvent d'une conception socio-constructiviste de l'apprentissage. D'autre part, la diffusion de ces actions au sein de la communauté enseignante par le biais des revues crée un lien dialectique fort entre la pratique, la réflexion et la théorie pédagogiques. En cela, on peut considérer que ces animations constituent une sorte de propédeutique



à la mise en place d'une didactique ascendante (Dabène, 1993). Cependant, au-delà de leur caractère attractif et quelquefois spectaculaire, les bénéfices didactiques des animations lecture sont en partie discutables.

3.3 Animations lecture ou l'illusion de la spontanéité

Afin de vérifier que l'objectif de rendre la lecture familière et attractive est atteint, le plus souvent les effets de ces projets sont mesurés de *facto* : on remarque que les élèves lisent, fréquentent davantage le CDI, s'inscrivent à la bibliothèque de leur quartier. Cependant il n'a jamais été vraiment établi que cet engouement perdure une fois les actions terminées et le temps de l'école fini, et les effets didactiques de ces actions ne sont pas établis avec certitude. Par ailleurs, il est légitime de se demander si elles ne font pas dévier des objectifs d'apprentissage, du fait qu'elles maintiennent les pratiques lectorales hors de l'apprentissage. Ces actions ont en effet tendance à créer l'illusion qu'il suffit de montrer que le livre est un objet accessible, que les auteurs sont des individus comme les autres et que les bibliothécaires sont sympathiques (Guernier, 1994) pour que les élèves s'intéressent à la lecture et la pratiquent régulièrement. Le plus souvent elles se dispensent de poser la question des compétences en jeu et des savoirs et savoir-faire à acquérir. Or, si la pratique régulière de la lecture est liée à un environnement favorisant la découverte de l'écrit, elle est aussi le produit de compétences qui s'acquièrent de manière réfléchie. Ainsi, au bout du compte, il n'est pas exclu que les bénéficiaires de ces animations soient plus les élèves qui maîtrisaient déjà ces compétences que ceux qui doivent les acquérir, en dehors de la question de l'appétence pour cette pratique culturelle, intellectuelle et langagière.

La lecture étant une activité complexe aux multiples composantes (langagière, cognitive, sémiotique, psychologique, sociale, culturelle) relevant d'un apprentissage, c'est la démarche même d'« animation » qui peut sembler décalée, voire inadéquate. Elle suggère, en effet, que ce qui participe de la pratique de lecture s'apprend essentiellement par imitation et par la pratique elle-même (c'est en lisant que l'on devient lecteur). Si ces manières d'apprendre sont bien valides, elles relèvent toutefois d'une conception « spontanéiste » de l'apprentissage et dont l'efficacité doit être questionnée. Trouver un livre qui peut plaire ou servir suppose de connaître la production éditoriale et de s'interroger sur ses goûts, mais aussi sur ses compétences de lecteur. À chacun de ces apprentissages correspondent des compétences spécifiques, qui ne sont pas toutes spécifiques de la lecture. Par exemple, acheter un livre en librairie mobilise tout autant des compétences liées à la maîtrise de l'espace (trouver la librairie, s'y repérer) que la connaissance des classifications ou des collections, la maîtrise du décodage (lire les panneaux ou, plus complexe, les titres à la verticale) et de la communication (demander un renseignement en librairie suppose une compétence à s'exprimer bien affirmée, le libre service ayant complexifié les contacts entre vendeur et acheteur). La construction de ces compétences relève d'un apprentissage pensé et réfléchi, construit par la répétition et la formalisation par le discours, et ne peut être le résultat d'une seule fois, de l'exception.

Les animations lecture s'inscrivent ainsi davantage dans la découverte que dans l'instauration régulière de la pratique lectorale ; quand elles ne s'inscrivent pas



dans l'exceptionnel. Le défi lecture relève la plupart du temps du ludique pour ne pas effrayer l'élève, la rencontre avec l'écrivain (Guernier, 2007) revêt souvent un caractère magique – on compte sur son charisme, sa sympathie, son aisance pour faire aimer la lecture –, la visite en librairie est la sortie en ville de l'année. Sans nier l'effet catalyseur de ces actions – nouveauté, émotion, exception marquent les esprits et peuvent déclencher chez les élèves un intérêt pour la lecture –, il faut aussi reconnaître que ces animations donnent une image du livre et de la lecture quelque peu édulcorée et les maintiennent dans l'acte d'exception plutôt qu'elles ne parviennent à instaurer une pratique régulière et nécessaire.

4. La rencontre avec un écrivain : l'acte de lire tronqué de l'écrit

Concernant les rencontres avec des écrivains, j'ai pu montrer (Guernier, 2007) qu'elles sont fréquemment conçues comme une remise en cause, le plus souvent jugée nécessaire ou positive, de la dimension pédagogique de l'apprentissage de la lecture. Elles relèveraient ainsi d'un autre champ des missions de l'école (sans que soit pour autant défini lequel) et elles seraient le moyen de construire un décalage avec les objectifs scolaires de l'apprentissage du lire/écrire. Leur intérêt et leur valeur viendraient justement du fait que, tout en se déroulant à l'école et en s'inscrivant dans des projets didactiques, elles ne seraient ni pédagogiques, ni scolaires. Au final ces appréciations visent à rejeter ces actions en dehors du pédagogique ou à en nier la valeur pédagogique. Ce qui constitue un paradoxe.

Ces conceptions se fondent sur des représentations plutôt stéréotypées du travail scolaire sur l'écrit et établissent une partition entre une approche scolaire décrite comme principalement analytique, et de ce fait dévalorisée, et une approche sensible permise grâce au travail avec un écrivain. La rencontre entre des élèves et un écrivain revêt une dimension magique : par sa seule venue, l'écrivain déclencherait l'envie de lire et permettrait que tous les problèmes soient résolus. L'écrivain, survalorisé, voire sacralisé, est présenté comme un transmetteur de passion, un passeur symbolique. Or cette présentation de la rencontre avec l'auteur constitue une méprise sur la nature exacte de la lecture : lire c'est en effet d'abord lire le texte d'un absent et construire du sens à partir de ce texte et non à partir de la parole vive de l'auteur. Les rencontres avec les écrivains tendent à évacuer l'écrit et le travail de décodage sémiotique spécifique qu'il requiert. Au final, les rencontres avec les écrivains ont ainsi tendance à dénaturer l'acte lexique même et de ce fait il n'est pas certain qu'elles constituent réellement des incitations à la lecture.

Ainsi l'émergence des thèses sociologiques et en particulier de la sociologie de la lecture qui décrivent la lecture comme une pratique a largement inspiré la didactique et la pédagogie de la lecture. Cette conception praxéologique conduit à l'émergence de nouveaux savoirs essentiellement sur le livre envisagé comme un objet dont la connaissance technique est supposée améliorer la maîtrise de l'acte lexique. Elle conduit également à la mise en œuvre d'animations qui visent à familiariser les élèves avec les principaux auteurs de la chaîne éditoriale, de l'auteur au diffuseur et au



libraire. Toutefois, si ces nouvelles actions pédagogiques renouvellent la didactique de la lecture, parallèlement elles ont tendance à ne retenir des analyses sociologiques que la dimension praxéologique et à négliger les caractéristiques sociales de l'acte de lire. Au final, c'est la conception même de la lecture qui se trouve réduite, voire stéréotypée.

5. Nouvelles conceptions de l'enseignement de la lecture : débats et questionnements

5.1 Partition des apprentissages : lecture interprétative vs pratiques de lecture

L'émergence des conceptions sociologiques des pratiques culturelles en diversifiant les actions pour développer la maîtrise de la lecture dans ses différents aspects cognitifs, sémantiques et socio-culturels conduit à distinguer les apprentissages du décodage, de la construction du sens et de l'interprétation des textes, et ceux concernant les pratiques de lecture. Cette partition est actée au sein de l'institution scolaire et formulée dans les programmes. Le programme d'enseignement du français en classe de première des séries générales et technologiques paru en 2001 (ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2001) présente par exemple l'enseignement de la lecture analytique et cursive à réaliser dans la classe de français dans un chapitre intitulé « Mise en œuvre et pratiques » et les autres activités pédagogiques concernant la lecture dans un paragraphe intitulé « Documentation et relations avec d'autres partenaires ».

Est ainsi explicitement opérée la partition entre les deux volets de la didactique de la lecture : apprendre à comprendre et à interpréter ; construire la dimension sociale et culturelle de la lecture. Cette partition est conceptuelle : d'un côté lire est défini comme interpréter, saisir le sens global des textes et leurs caractéristiques ; de l'autre lire c'est échanger, s'intéresser à l'actualité littéraire, rencontrer les « gens » du livre, de la lecture et de l'édition. Cette partition est didactique : d'un côté les méthodes de la lecture analytique et de la lecture cursive sont définies avec précision et construites en vue de développer la capacité d'analyse et le goût de lire ; de l'autre sont suggérées des activités autour de la lecture sans que les apprentissages qu'elles visent ne soient précisés. Cette partition est pédagogique : d'un côté l'apprentissage de la lecture interprétative se réalise sous l'égide du professeur de français au sein de la classe, de l'autre le professeur documentaliste est sollicité et les apprentissages se réalisent au CDI. Toutefois, s'il faut bien évidemment considérer que les activités au sein de la classe de français et celles au sein du CDI sont complémentaires, elles n'ont pas la même importance dans le cursus. Les premières ont un statut scolaire indéniable : elles sont inscrites dans les programmes, évaluées et visent à l'obtention de diplômes, alors que les secondes ont une définition pédagogique et didactique plus floue, ne sont pas évaluées et sont souvent présentées comme ludiques. Apprendre à comprendre et interpréter est donc considéré comme une activité scolaire fondamentale, alors qu'apprendre à pratiquer la lecture dans ses dimensions sociales et culturelles est davantage considéré comme une activité secondaire, voire facultative. Ainsi, si les thèses en sociologie de la lecture ont bien pénétré l'école, toutefois, elles sont en quelque sorte rejetées aux marges de l'apprentissage.



5.2 Acculturer aux pratiques légitimes ou didactiser les pratiques des élèves

Cette partition trouve une autre expression au sein même de la réflexion didactique sur les pratiques de lecture, où deux conceptions sont en débat. La finalité des activités sur les pratiques de lecture consiste-t-elle à amener l'élève à s'orienter vers les pratiques légitimes dans un lent processus d'acculturation ou inversement à importer les pratiques des élèves dans la classe pour en faire des objets d'étude et en quelque sorte acculturer l'école aux pratiques dites ordinaires, voire non légitimes. Le débat n'est pas nouveau, mais très vivace. On en trouve l'expression, par exemple, dans la revue de didactique *Pratiques*.

Dans le numéro 52, Jean-Marie Privat et Marie-Christine Vinson (1986), alors professeurs de français dans un collège de l'émblématique quartier des Minguettes à Vénissieux, expérimentent et décrivent, en se fondant sur les thèses de Bourdieu, le conflit culturel entre les pratiques dites légitimes dont l'école serait porteuse et les pratiques dites non légitimes de certains élèves. Ils notent les effets négatifs de ce conflit sur l'intégration scolaire et donc les apprentissages. Ce constat les conduit à mener une action pédagogique qui consiste, selon eux, à aider les élèves à accéder à des œuvres ou des pratiques qui ne leur sont pas familières, et dont « l'enjeu pédagogique véritable est bien sûr d'améliorer mais surtout de transformer une compétence technico-scolaire en pratique culturelle régulière, bref de produire un habitus lectural » (Privat & Vinson, 1986, p. 85). Ces propos suggèrent que pour eux l'action de l'école relève davantage d'une pédagogie de l'acculturation que d'une médiation culturelle. Se trouve exprimé ici le paradoxe de l'approche culturelle de la lecture à l'école, qui consiste à « fournir » la culture légitime en dénonçant les effets négatifs de ces rapports de légitimation. Est également mise en évidence la difficulté, voire l'impossibilité, à éviter l'exercice d'une violence symbolique toujours prompte à déborder les médiateurs les mieux intentionnés et les plus aguerris, à tel point qu'on peut se demander s'il n'est pas illusoire d'envisager de penser la lecture dans ses dimensions sociale et culturelle au sein même de l'école.

Cette interrogation conduit certains didacticiens à développer une autre conception qui consiste à introduire les pratiques effectives de lecture des élèves dans l'école et à les intégrer au programme scolaire, pour en faire des objets d'enseignement en les didactisant. C'est ce que propose par exemple Yves Reuter (2000) dans le numéro 107/108 de la même revue *Pratiques*. Deux perspectives sont envisagées. Soit les pratiques effectives de lecture et d'écriture des élèves sont posées comme les pratiques de références à partir desquelles analyser les pratiques littéraires, c'est-à-dire légitimées. Pour Reuter, l'intérêt de cette démarche comparative est de valoriser, ou du moins de ne pas dévaloriser, les pratiques courantes et les pratiques des élèves. Même si la mise en évidence des différences devra être accompagnée d'une déconstruction des processus de légitimation pour éviter que leur puissance n'aboutisse tout de même à la dévalorisation des pratiques courantes. Soit les pratiques de lecture et d'écriture sont envisagées dans leur diversité et selon un spectre plus large et non plus dans une approche dichotomique du type courante vs littéraire ou ordinaire vs extraordinaire. Cette approche qui fait des pratiques de lecture des objets d'étude peut donc conduire à les mettre à distance et à relativiser



la surlégitimation des pratiques littéraires, en permettant en particulier d'introduire des paramètres tels que la situation, le milieu social ou culturel, l'enjeu, etc. Mais, là aussi, on ne peut exclure le risque que l'approche analytique dans le cadre scolaire ne conduise à une objectivation désimplicante de l'acte de lire, voire à un rejet.

Ainsi, entre le lecteur redressé que vise à construire la première perspective et le lecteur réflexif et objectivé que vise à construire la seconde, il n'est pas certain que, quand elle s'empare des concepts et des analyses de la sociologie, la didactique de la lecture parvienne à développer des pratiques de lecture autonomes et assumées.

Conclusion

In fine, il convient de reconnaître la fonction heuristique de l'introduction des thèses de la sociologie de la lecture dans le champ de la didactique, dans la mesure où, bien qu'elle pose davantage de questions qu'elle ne résout de problèmes, elle met en exergue certains paradoxes. Nous en retiendrons trois.

Premièrement, comme nous l'avons montré à propos des animations lecture et de l'introduction des notions relatives à la production éditoriale, l'émergence des études sociologiques dans la pédagogie de la lecture a eu davantage d'effets bénéfiques sur les pratiques pédagogiques que sur l'enseignement et donc l'apprentissage *stricto sensu* de la lecture. D'autant que la partition entre l'apprentissage de la compréhension/interprétation au sein de la classe et l'approche par la pratique au sein du CDI empêche d'articuler compréhension/interprétation du texte et pratique de la lecture. Se faisant l'acte de lire lui-même se trouve désarticulé et on peut escompter que la maîtrise de la lecture en pâtit.

Deuxièmement, sur fond de critique de la légitimité des pratiques et de mise à distance des visées d'acculturation, l'émergence des études sociologiques dans la didactique de la lecture conduit à interroger la définition des savoirs à enseigner. Sur quels savoirs peut se construire le développement des pratiques de lecture ? Autrement dit, un habitus peut-il s'apprendre et, si oui, cet apprentissage se construit-il sur des savoirs construits dans le cadre scolaire ? Cette question épistémologique de fond, et dont la réponse la plus plausible est certainement négative, incite à considérer que la didactique de la lecture aurait peut-être tout intérêt à se démarquer des approches sociologiques pour éviter de renvoyer en permanence l'apprenti lecteur à son appartenance sociale et à une identité sociologique forcément réductrice.

De là naît la troisième interrogation. Si l'introduction des approches sociologiques sur la lecture dans la réflexion didactique a permis de mettre en évidence ce qui pouvait faciliter ou au contraire faire obstacle à l'apprentissage de la lecture et au développement des pratiques lectorales, il n'est pas certain qu'elles soient opératoires dans le processus même de l'apprentissage de l'acte de lire. Ou, pour le dire autrement, il n'est pas certain qu'en matière de lecture la perception par le lecteur de « sa position dans le champ culturel » comme le dit Yves Reuter (1998) constitue une aide à l'apprentissage. Une perception, voire une identification, des ressorts psychologiques à l'œuvre au moment de la lecture pouvant constituer un meilleur *modus operandi*.



BIBLIOGRAPHIE

- Bahloul, J. (1990). Les faibles lecteurs : pratiques et représentations. In M. Poulain (dir.), *Pour une sociologie de la lecture* (pp. 103-124). Paris : Éditions du Cercle de la Librairie.
- Bertrand, A.-M. (2003). « Émile Zola, il écrit trop » : les jeunes et la lecture. *Bulletin des Bibliothèques de France*, 3, 22-28. Disponible sur internet : <http://bbf.enssib.fr>
- Bordeaux, M.-C., Burgos, M. & Guinchard, C. (2005). *Action culturelle et lutte contre l'illettrisme*. Éditions de l'Aube.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1985). La lecture : une pratique culturelle. Débat entre Pierre Bourdieu et Roger Chartier. In R. Chartier (dir.), *Pratiques de la lecture*. Paris : Éditions Rivages.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Éditions de Minuit.
- Charpon, F. (2001). *Les CDI des lycées et des collèges*. Paris : PUF.
- Chartier, A.-M. (1995). La lecture entre pédagogie et sociologie. In M. Poulain (dir.), *Lire en France aujourd'hui*. Paris : Éditions du Cercle de la Librairie.
- Chartier, A.-M. & Hébrard, J. (1989). *Discours sur la lecture (1880-1980)*. Paris : Bibliothèque publique d'information, Centre Georges Pompidou.
- Chartier, R. (1985). *Pratiques de la lecture*. Paris : Éditions Rivages.
- Chartier, R. & Martin, H.-J. (dir.) (1981-1986). *Histoire de l'édition française*. Paris : Promodis.
- Coulangeon, P. (2005). *Sociologie des pratiques culturelles*. Paris : La Découverte.
- Dabène, M. (1993). Aspects socio-didactiques de l'acculturation au scriptural : hypothèses et options méthodologiques. Séminaire INRP *Les usages de l'écrit. L'écriture scolaire, un concept en question*. Bruxelles : De Boeck Université
- Duhamel, B. (1986). Lecture 87 : les apprentissages se poursuivent. *Pratiques*, 52, 3-8.
- Escarpit, R. (1958). *Sociologie de la littérature*. Paris : Presses universitaires de France [8e édition : 1992].
- Escarpit, R. (1965). *La Révolution du livre*. Paris : UNESCO [2e édition revue et mise à jour : UNESCO, 1969].



- Filliettaz, L. (2006). Asymétrie des engagements et accommodation aux circonstances locales. Les apports d'une sémiologie de l'action à l'analyse d'une leçon de langue seconde. In M.-C. Guernier, V. Durand-Guerrier & J.-P. Sautot (dir.), *Interactions verbales, didactiques et apprentissages* (pp. 73-95). Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté.
- Furet, F. & Ozouf, J. (1977). *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*. Paris : Éditions de Minuit.
- Guernier, M.-C. (1994). Quand les bibliothécaires viennent au lycée. *Lire au Lycée Professionnel*, 13, 17.
- Guernier, M.-C. (1996). Choisir un livre. *Lire au Lycée Professionnel*, 21, 37-39.
- Guernier, M.-C. (2007). Écrivain, enseignant, élève : une rencontre problématique. In A.-M. Mercier-Faivre & J.-L. Bayard (dir.), *Vous avez dit contemporain ? Écritures contemporaines et enseignement* (pp. 101-108). Saint-Étienne : Presses Universitaires de Saint-Étienne.
- Hassenforder, J. (1956). Réflexions sur l'évolution comparée des bibliothèques publiques en France et en Grande-Bretagne durant la seconde moitié du ^{xix}^e siècle. *Bulletin de l'Union française des Organismes de Documentation*, 4, 10-22.
- Hassenforder, J. (1967). *Développement comparé des bibliothèques publiques en France, en Grande-Bretagne et aux États-Unis dans la seconde moitié du ^{xix}^e siècle (1850-1914)*. Paris : Éditions du Cercle de la Librairie.
- Hersent, J.-F. (2003). Les pratiques culturelles adolescentes : France, début du troisième millénaire. *Bulletin des Bibliothèques de France*, 3, 12-21. Disponible sur internet : <http://bbf.enssib.fr/> (consulté le 25 août 2012).
- Lahire, B. (1993). *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieu populaire*. Lille : Presses Universitaires de Lille.
- Le Gloaziou, V. (2006). *Lecteurs précaires : des jeunes exclus de la lecture ?* Paris : L'Harmattan.
- Martin, H.-J. (1988). *Histoire et pouvoirs de l'écrit*. Paris : Librairie académique Perrin.
- Mauger, G., Poliak, C.-F. & Pudal, B. (1999). *Histoires de lecteurs*. Paris : Nathan.
- Méron, C. & Maga, J.-J. (1989). *Le Défi-lecture : pédagogie de la lecture-écriture en projet*. Lyon : La Chronique Sociale.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (1996). *Enseigner au collège. Français*. Programmes et accompagnement. Paris : CNDP.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2001). Programme d'enseignement du français en classe de première des séries générales et technologiques. *Bulletin officiel*, 28, du 12 juillet.



- Petitjean, A. & Viala, A. (2000). Les nouveaux programmes de français du lycée. *Pratiques*, 107/108, 7-33.
- Poissenot, C. (1997). *Les Adolescents et la bibliothèque*. Paris : BPI.
- Poslaniec, C. (1990). *Donner le goût de lire*. Paris : Éditions du Sorbier.
- Poulain, M. (dir.) (1990). *Pour une sociologie de la lecture. Lectures et lecteurs dans la France contemporaine*. Paris : Éditions du Cercle de la Librairie.
- Privat, J.-M. & Vinson, M.-C. (1986). Habitat vertical et habitus lectural. *Pratiques*, 52, 83-111.
- Reuter, Y. (1998). Lire : une pratique socio-culturelle. *Pratiques*, 52, 64-82.
- Reuter, Y. (2000). La prise en compte de l'inscription sociale dans l'enseignement-apprentissage de la littérature. *Pratiques*, 107/108, 55-70.
- Robine, N. (1984). *Les jeunes travailleurs et la lecture*. Paris : La Documentation française.
- Robine, N. (1998). États et résultats de la recherche sur la lecture en France. In *L'Écrit hier et demain* [en ligne], 4. Disponible sur internet : <http://www.oszk.hu/kiadvany/iras/14rob.html>
- Robine, N. (2000). *Lire des livres en France des années 1930 à 2000*. Paris : Électre – Éditions du Cercle de la Librairie.



LES MANUELS SCOLAIRES AUJOURD'HUI : DES LIVRES D'IMAGES, DES MÉDIAS DE MASSE

Brigitte Morand

Université Blaise Pascal – IUFM d'Auvergne – Clermont-

Ferrand – Laboratoire ACTé

Brigitte.Morand@univ-bpclermont.fr

Résumé

Le traitement de la guerre froide montre comment les manuels scolaires sont devenus des médias de masse. L'iconographie s'est développée, mais le « stock » d'images est singulièrement restreint. De plus ces images, comme dans les autres médias, fonctionnent en réseau et contiennent des stéréotypes. Les étudier en tant que tels contribuerait à enrichir le cours d'histoire tout en mobilisant l'intérêt des élèves.

Mots-clés

Manuels scolaires – médias – guerre froide – histoire – stéréotypes

Introduction

Les manuels scolaires sont loin d'être de simples supports didactiques qui se contenteraient de transposer les résultats de la recherche académique, ou encore les purs reflets de la commande politique prescrite par le programme. Ils sont en réalité des objets très complexes, « multipolaires », pour reprendre l'expression de Nicole Lucas (2001).

Tout d'abord, évidemment, le manuel obéit à une commande institutionnelle : le programme définit le contenu de l'histoire enseignée et de la sorte « normalise » le discours scolaire. Il est « le principal vecteur des valeurs que transmet l'institution scolaire », dont les choix « obéissent à des objectifs politiques, moraux, religieux, esthétiques, idéologiques, le plus souvent implicites » (Choppin, 1992). Support de transposition didactique, le manuel répercute également (avec parfois beaucoup de retard) l'évolution du savoir scientifique, et se fait l'écho des débats idéologiques et épistémologiques qui en nourrissent la construction. Le discours des manuels peut ainsi être guidé par des considérations idéologiques, par des traditions didactiques, ou encore par la mémoire individuelle des auteurs (qui guide la sélection et l'interprétation des événements). C'est de plus un produit commercial (en France du moins, où l'État n'exerce aucun contrôle sur son édition ou sa distribution). Son contenu est donc conditionné par des considérations économiques (coûts de production, attentes supposées ou réelles des enseignants prescripteurs...) qui peuvent en infléchir le discours. Enfin, le manuel doit aussi être « acceptable » par les autres publics potentiels que sont les parents d'élèves, et plus globalement toutes les personnes sensibles aux contenus d'enseignement. C'est d'autant plus vrai en France



où, depuis le ^{xix}^e siècle, l'histoire a été utilisée comme instrument de construction de l'identité nationale et où cet enseignement est encore aujourd'hui jugé indispensable à la formation du citoyen. Loin de reproduire un discours neutre, le manuel est au contraire le lieu où se révèlent les contradictions et les tensions entre les différents pôles dont il est le carrefour. De ce fait, le discours des manuels (celui du « texte-auteur » qui structure la leçon, mais aussi les documents iconographiques, les textes sources, les cartes, les citations de référence) met en jeu une interprétation des événements qui ne se résume pas à l'explication historique (elle-même interprétation), mais renvoie aussi aux représentations sociales¹. Étudier la façon dont ils présentent l'histoire oblige donc à tenir compte de la complexité de ces objets culturels dont le fonctionnement s'est progressivement rapproché, au cours de la seconde moitié ^{xx}^e siècle, de celui des médias de masse.

C'est particulièrement vrai pour la guerre froide, thème qui va servir d'exemple à notre démonstration et qui représente un très bon support pour observer les représentations à l'œuvre dans les manuels. En effet, « raconter » l'histoire de cette période c'est non seulement dénouer et faire comprendre le fil des événements, mais c'est aussi rendre compte des enjeux idéologiques que cette histoire met en œuvre. La guerre froide a construit l'interprétation globale du monde dans lequel elle s'est déroulée, et elle affecte encore celle du monde d'aujourd'hui. Ainsi, les rapports des pays occidentaux avec la Russie de Vladimir Poutine sont interprétés, dans la presse quotidienne du moins, comme de nouveaux avatars de ce conflit. De plus, la guerre froide active, au travers de la question de la place de la France dans ce conflit, de véritables enjeux identitaires. Et c'est à ces différents titres que l'étude des manuels scolaires trouve sa pertinence.

Pourquoi peut-on dire qu'aujourd'hui les manuels scolaires s'apparentent à des médias de masse ? Nous verrons d'abord que ces ouvrages ont adopté (ou tout au moins tentent de le faire), sur le plan formel, les moyens et les méthodes de ces médias. Mais surtout, et ce sera l'objet de la seconde partie, leur fonctionnement (leur logique interne) en est étrangement proche. Cela bien sûr ne laisse pas de questionner, et comme il ne s'agit pas de se cantonner dans un discours de déploration, mais plutôt de tenir compte de cet objet tel qu'il fonctionne réellement, nous en tirerons donc quelques conclusions en matière de didactique, et de pistes à explorer.

1. Les manuels tendent à se rapprocher, dans leur forme, des médias de masse

Le corpus utilisé est composé de 152 manuels, 60 manuels d'histoire, 55 manuels de géographie de terminale et 37 manuels d'histoire (ou histoire – géographie de troisième) de 1958 à 2006, classés en périodes selon les programmes scolaires. Chaque période comprend les ouvrages des maisons d'éditions les plus présentes dans les classes (Hachette, Bordas, Hatier, Nathan, Belin, Magnard), complétés par des éditions de moindre audience mais dont certaines (le Delagrave de 1962, réédité jusqu'en 1980, par exemple) ont connu un réel succès.

1. « Systèmes d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres, qui orientent et organisent les conduites et les communications sociales » (Jodelet, 1989).



1.1 Un objet qui s'est profondément transformé depuis les années 60

Il n'est guère utile de s'attarder sur l'évolution purement formelle de notre objet, tant les transformations depuis une trentaine d'années sont évidentes : les manuels se sont allégés, la couleur s'est généralisée, les images ont envahi l'espace des pages. Cette évolution correspond bien entendu à l'évolution même des techniques d'édition, mais elle obéit également à des impératifs d'ordre économique et commercial, les éditeurs n'ayant guère d'intérêt à proposer des manuels trop coûteux qui ne seraient donc pas prescrits par les professeurs (alors que dans le même temps l'augmentation des documents iconographiques en a déjà alourdi le coût).

La figure 1 illustre la diminution du nombre de pages depuis la fin des années 50, pour les manuels d'histoire de terminale. La prise en compte des indications des programmes est nécessaire dans la mesure où, parmi toutes les logiques en œuvre dans leur élaboration, la prescription officielle (qui en France émane du ministère de l'Éducation nationale) est déterminante sur le contenu des manuels. Elle laisse cependant une marge de manœuvre importante, dans la mesure où l'État n'exerce aucun contrôle, ni a priori ni a posteriori, sur ces ouvrages. La liberté des auteurs peut alors s'exprimer, notamment en adoptant des points de vue originaux qui se révèlent parfois en contradiction avec les prescriptions des programmes. Il arrive également que certains auteurs innovent et introduisent des concepts ou des savoirs nouveaux qui sont ensuite repris officiellement dans le programme suivant². Toutefois la périodisation selon les changements de programme reste le choix le plus pertinent pour l'analyse des manuels scolaires.

Figure 1. Nombre moyen de pages des manuels d'histoire de terminale depuis 1959*



*Chaque bâton représente une période de programme, la barre au-dessus figurant l'écart type et le chiffre le nombre de manuels étudiés pour chaque période.

Cette périodisation montre une réduction très importante du nombre de pages entre les manuels du programme de 1959 et ceux du programme de 1981, réduction qui se poursuit à un rythme ensuite plus lent. La raison en est le recentrage du programme sur le « temps présent » qui consacre la prise en compte de ce nouveau champ

2. Ainsi du concept de totalitarisme, dont l'usage apparaît dans les manuels de terminale de 1983 (3 manuels de terminale sur 11 de mon corpus à cette date) et surtout de 1989 (12 manuels de terminale sur 15, rééditions comprises) et cela alors que les programmes n'y font pas encore référence (il faut attendre 1995 en terminale et 1998 en troisième).



historiographique dans les programmes d'histoire, au détriment de l'approche des civilisations du précédent programme. Mais il s'agit aussi de répondre aux nouvelles techniques didactiques utilisées dans les classes : le libellé du programme entame à cette époque une évolution qui sera par la suite rendue encore plus explicite. À partir des années 90, le programme se fait plus synthétique et privilégie les concepts et les notions au détriment des connaissances factuelles, ce qui conduit également à la réduction de la place du texte au profit des documents, et en premier lieu des images.

Nicole Lucas (2001) a décrit l'apparition, à partir des années 70, d'un modèle de manuels qu'elle nomme « le modèle démonstratif », où les documents « accrochent le regard dès l'introduction », conduisant à « une dramaturgie de l'histoire à enseigner ». Parmi les éléments de cette « mise en scène », la fameuse « double-page », texte-auteur à gauche, documents à droite, est devenue un des éléments incontournables du modèle. Ajoutons-y la double-page d'ouverture du chapitre qui répond à l'introduction d'une « problématique » en début de cours. Elle apparaît dans les années 70, en particulier dans les ouvrages destinés au collège, et se généralise dans les années 90, y compris au lycée. Désormais partie intégrante du cours, ces images doivent donc être attrayantes et fortement évocatrices et les éditeurs rivalisent afin « d'accrocher le regard » des élèves (ou des professeurs). Les pages d'ouverture des chapitres comportent très souvent un paragraphe introductif, quelquefois sous forme de citation (texte d'un journaliste, d'un écrivain, d'un historien), et sont toujours illustrées par un ou deux documents iconographiques, documents « d'accroche » permettant de poser la problématique de la leçon. En poussant un peu l'analogie, ces pages de manuel tendent à s'apparenter, dans leur forme, à la une d'un quotidien.

1.2 Une forme de plus en plus « journalistique »

1.2.1 Par l'utilisation des effets de style

Cette évolution s'accompagne d'une évolution du langage et des formes stylistiques utilisées par les auteurs de manuels, comme le montre par exemple le traitement du rideau de fer et du discours de Fulton. Dans les manuels de terminale des années 60, les premiers où l'on peut en trouver mention, l'expression « rideau de fer » s'accompagne de précautions de langage destinées à tenir à distance une appellation que l'on juge alors « populaire » : « W. Churchill a popularisé l'expression "rideau de fer", pour définir cette coupure entre les « deux Europe » (Hachette, 1962, p. 118).

L'expression figure au titre d'anecdote, de même que la mention du célèbre discours. Ce n'est qu'à partir des années 80 que l'expression devient « habituelle » pour reprendre la formulation d'un manuel de troisième : « Winston Churchill a un jour parlé d'un "rideau de fer". L'expression est devenue habituelle » (Hachette, *Histoire terminale*, 1971, p. 350). Le discours lui-même prend de l'importance dans les manuels des années 80, où il figure comme document source, destiné à être analysé en classe (avec une fréquence allant jusqu'à 90% des manuels pour ceux du programme de 2002), bien que cela ne soit jamais expressément stipulé par les programmes. Est-ce l'effet, certes avec retard, de l'ouvrage d'André Fontaine (1967) ?



En tout cas le discours prononcé par Churchill dans une petite université du Missouri bénéficie d'une véritable « mise en scène », destinée sans doute à intéresser les élèves, à « accrocher » leur attention, comme ici en 1983 :

En mars 1946, à Fulton dans le Missouri, Winston Churchill dénonce, en présence du président Truman, le « rideau de fer » qui « de Trieste à la Baltique », coupe du monde libre l'Europe de l'Est. L'ancien Premier ministre britannique reproche à l'URSS de ne pas respecter les accords de Yalta et de favoriser les partis communistes dans les pays occupés par l'armée rouge : où sont les promesses d'élections libres en Pologne ? (Bordas, *Histoire terminale*, p. 82)

Un autre exemple en 1995 cette fois :

Quand, le 5 mars 1946, Winston Churchill prononce le fameux discours de Fulton où il dénonce la naissance du « rideau de fer » descendu à travers le continent, il est clair que la méfiance est désormais totale entre les anciens Alliés. (Nathan, *Histoire terminale*, p. 26)

Mais c'est l'iconographie, et surtout sa mise en page, qui est la plus révélatrice du phénomène que nous voulons démontrer. Non seulement le poids des images a considérablement augmenté, mais celles-ci sont de plus en plus souvent issues des mêmes sources que les autres médias (les agences de presse), voire des médias eux-mêmes, comme c'est le cas pour les dessins de presse. La guerre froide, et plus particulièrement les personnages qui l'incarnent, illustre particulièrement bien ce phénomène.

1.2.2 Par l'utilisation massive des images de presse

Le recours au « photoreportage »

Kennedy et Khrouchtchev sont présents dès les éditions de 1962, à une époque où la photographie commence à se généraliser. Dans les années 80³ le couple Kennedy/Khrouchtchev devient incontournable, de même que les portraits individuels des deux protagonistes.

On ne sera pas surpris de l'image du président Kennedy, les manuels utilisant largement les nombreuses photographies parues dans la presse de la période : « C'est toujours l'image de la jeunesse, de la gaieté, de l'élégance et de la responsabilité », selon le mot d'André Kaspi (2007, p. 308). Les auteurs font parfois preuve de recul, comme chez Armand Colin en 1983, où la légende d'une photographie du président et de sa famille illustre « Le mythe Kennedy » (Prost, 2008, p. 151), tandis que Nathan en 1995 explique que « sa jeunesse, son dynamisme, son charisme ont favorisé, dès les lendemains de son assassinat, l'éclosion d'un véritable mythe » (Marseille, 1995, p. 58). Kennedy est d'ailleurs souvent représenté devant un micro, pour souligner

3. Au moment où les programmes centrés sur le « temps présent » font à la guerre froide une place de choix.



le charisme, les talents d'orateur du personnage : on le voit la plupart du temps en gros plan, tête levée vers le ciel, devant la foule à Washington, à Berlin au balcon de l'Hôtel de Ville, ou bien encore lors de l'enregistrement télévisé du discours d'octobre 1962 pendant la crise des fusées⁴. Kennedy est en effet l'homme d'une « épreuve de force » (Dupâquier, 1989, p. 133) dont il sort vainqueur, la crise des fusées offrant à la grande majorité des manuels l'occasion de vanter sa « fermeté ».

Le cas de son « partenaire » est plus ambigu. Personnage incontournable, Khrouchtchev est présent, et souvent plusieurs fois, dans tous les manuels. Si Kennedy incarne un style nouveau de dirigeant aux États-Unis, Khrouchtchev intéresse pour ses tentatives de réforme du système soviétique : « l'optimisme de Kennedy affronte l'optimisme de Khrouchtchev », notent les auteurs du Bordas de 1983 (Bouillon, 1983, p. 122), l'optimisme du Soviétique portant évidemment sur la possibilité pour l'URSS de gagner la compétition Est-Ouest. Une abondante iconographie, également tirée des photographies de presse, souligne cet « optimisme » et le côté « bon enfant »... tout en rappelant clairement les insuffisances de l'agriculture soviétique. Khrouchtchev et son épi de maïs, ou caressant une vache, ou recevant des produits agricoles lors de la visite d'un kolkhoze (de la main d'un kolkhozien, véritable stéréotype de « moujik »), ce thème est très abondamment illustré. Cependant, la « cordialité apparente » (Wagret, 1990, p. 69) ne fait pas oublier que le premier secrétaire est également le chef de file du camp communiste : on le voit aux côtés de Tito, de Nasser, de Castro, ou à la tribune sur la place Rouge, levant le poing d'un air déterminé.

Pour Khrouchtchev comme pour Kennedy, les manuels répercutent donc les images savamment construites à l'usage de la presse, et reproduisent les photos des magazines de cette période. Quant au couple Reagan-Gorbatchev, il est souvent représenté par des caricatures (ces dernières en général assez favorables au Soviétique, mais guère tendres avec l'Américain).

Plantu, illustrateur de manuels

En 1998, Bordas propose un dessin de Plantu⁵ où le président américain, en pantoufles et robe de chambre, l'air hébété, vide une poubelle contenant des missiles en compagnie d'un Gorbatchev souriant, et qui déclare « on aurait pu y penser plus tôt, non ? » (Baylac, 1998, p. 209). Les manuels des années 90 font en fait un usage très important des dessins de presse, et pas seulement dans le chapitre sur la guerre froide, même si l'actualité internationale semble privilégiée. Plantu, dessinateur au journal *Le Monde*, est omniprésent, les éditeurs y trouvant probablement un moyen de renouveler leur iconographie et de moderniser leurs pages, tout en proposant des images supposées attractives pour les élèves. Mais il faudrait encore que les visages des protagonistes, largement diffusés à la télévision, soient assez connus des élèves pour que leurs caricatures suffisent à les évoquer. Ce qui est sans doute vrai pour les personnages contemporains des élèves, beaucoup moins lorsque les événements

4. André Kaspi (2007, p. 308) estime que « Cette habileté, Kennedy l'a acquise, non pas en suivant des cours de diction et de maintien, mais par une fréquentation assidue des studios de télévision. Il appartient à la génération des hommes politiques qui découvrent la place que l'image occupe dans les médias ».

5. Dessin paru dans *Le Monde* en 1987.



leur sont antérieurs, ne serait-ce que de quelques années. Faute d'éclairage de l'enseignant-e, le risque est grand qu'elles en constituent la seule représentation.

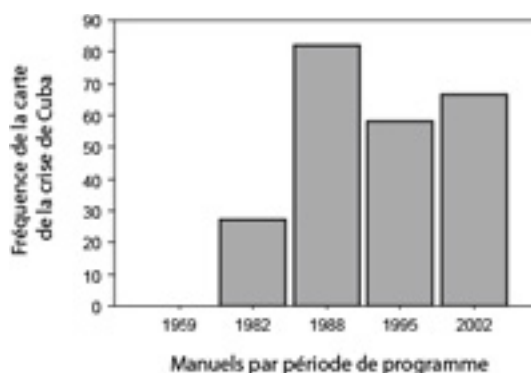
Cette abondance d'images, très souvent issues des agences de presse ou des journaux, constitue donc une similitude supplémentaire entre les manuels et la presse quotidienne. Mais l'analogie ne s'arrête pas là : si le monde de la guerre froide est abondamment illustré, le « stock » d'images est singulièrement restreint voire inchangé au cours du temps : la même image est employée dans le même contexte, tout au long de la période étudiée, et dans presque tous les manuels.

2. Un fonctionnement qui s'apparente à celui des autres médias

2.1 Une abondance d'images, mais toujours les mêmes

L'analyse statistique a permis de calculer des fréquences, c'est-à-dire le pourcentage de manuels utilisant, pour chaque période, telle expression ou telle image, et de repérer les innovations. Par exemple, la figure 2 montre la fréquence de la carte représentant le rayon d'action des missiles soviétiques installés à Cuba dans les manuels de terminale. Jusque dans les années 70, l'usage des cartes est encore peu fréquent dans les manuels, et elles remplissaient alors surtout une fonction de localisation. Les cartes analytiques ou conceptuelles ne se répandent que bien plus tard. La carte en question fait donc son entrée dans les manuels de terminale en 1983⁶. Elle trouve son origine non pas dans un ouvrage universitaire, mais dans celui d'André Fontaine (1967)⁷. C'est bien d'ailleurs la carte parue dans *Le Monde* (24 octobre 1962) que les manuels proposent, en version colorisée pour la rendre plus lisible et plus attractive.

Figure 2. Fréquence de la carte de la crise de Cuba dans les manuels de terminale depuis 1959
(en pourcentage du corpus étudié)



À partir du programme de 1989, la carte se généralise, probablement parce que les éditeurs s'inspirent, comme souvent, de la pratique des concurrents. Elle est désormais présente dans 70 à 80% des manuels, devenant ainsi une image clé de la guerre froide, au même titre que la photo de la Conférence de Yalta ou encore de

6. Le programme date de 1982, les nouveaux manuels de 1983.

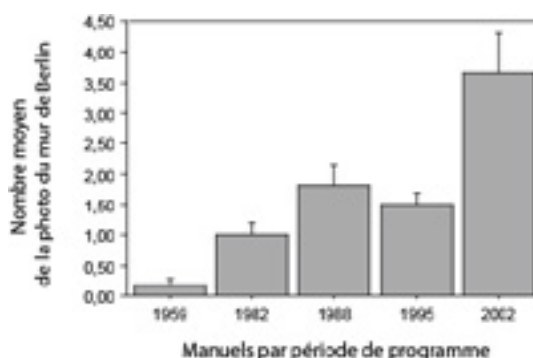
7. Historien et journaliste, spécialiste de cette question au journal *Le Monde* de 1947 à 1991.



celle du char soviétique dans les rues de Prague en 1968, comme nous le verrons plus loin.

Le calcul des fréquences s'est cependant parfois révélé insuffisant pour rendre compte du poids des images dans les manuels : il arrive en effet que l'on trouve dans un même manuel plusieurs représentations d'un même objet et il devient alors nécessaire de calculer des moyennes. La figure 3 représente le nombre moyen de photographies du mur de Berlin dans les manuels d'histoire de terminale.

Figure 3. Nombre moyen de photos du mur de Berlin dans les manuels de terminale depuis 1959



En 1959 un seul livre propose cette image, ce qui s'explique par le contenu du programme⁸. De plus, ils ont été rédigés dans le courant de l'année 1961, pour la plupart donc avant l'érection du mur. La photo n'est pourtant pas introduite dans les rééditions ultérieures, dont le texte reste inchangé : jusque dans les années 80, le mur de Berlin, dont on parle très peu en histoire, un peu plus en géographie, n'est pratiquement jamais montré. Il faut aussi ajouter que la culture de l'image n'était pas encore aussi répandue qu'aujourd'hui, et les auteurs des manuels des années 60 subissaient moins la concurrence des grands médias de masse, alors qu'aujourd'hui les éditeurs rivalisent pour présenter des photos illustrant l'histoire la plus récente. La photographie est par contre présente dans presque tous les manuels du programme de 1982, et à partir de 1989 le nombre moyen de photos du mur atteint presque deux par manuel. La légère baisse constatée en 1995 peut être compensée par la réduction de l'écart à la moyenne, tandis que la hausse spectaculaire du nombre moyen de représentations pour la période du programme de 2002 (3,5 en moyenne, plus de 4 dans certains manuels) s'explique par l'apparition des photographies de la chute du mur, par exemple à l'intérieur de dossiers pouvant comporter plusieurs photographies.

Mais l'étude des images dans les manuels révèle une autre similitude entre le fonctionnement de la presse et celui des manuels scolaires : non seulement les mêmes images sont utilisées pour représenter les mêmes événements, mais de plus celles-ci se font mutuellement écho.

8. Qui ne prévoit pas d'aborder les événements après 1945 : les éditeurs n'ont donc aucune obligation de la faire figurer.



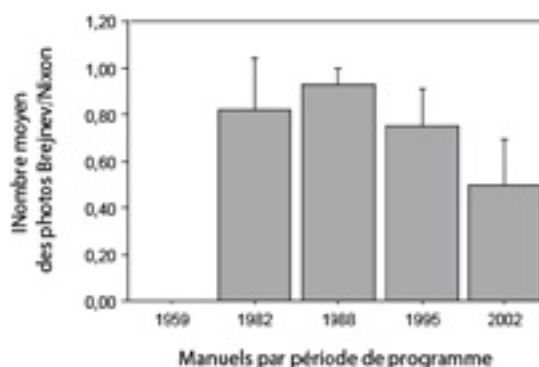
2.2 Des images qui fonctionnent en réseau

Dans les années 1980, la très grande majorité des manuels illustre la détente par une photographie prise lors du sommet de Washington, où l'on voit Nixon et Brejnev saluer la foule depuis le balcon de la Maison-Blanche. Les attitudes des deux hommes y sont en elles-mêmes des stéréotypes nationaux de leur pays respectif (Brejnev souriant, mais dans une posture raide, le bras tendu, Nixon tout aussi souriant, plus détendu, faisant de la main un geste de salut amical), mais la position des deux hommes est particulièrement intéressante : très proches l'un de l'autre, épaules presque collées, gestes du bras symétriques, « en miroir » : deux frères siamois ?

La photographie la plus intéressante est toutefois celle qui a dû être prise quelques minutes avant ou après. On la trouve dans les trois éditions de terminale chez Bréal (1990, 1991 et 1995), ainsi que dans leur manuel de troisième de 1999. Cette fois, Léonid Brejnev est penché vers Nixon et lui chuchote en souriant quelque chose à l'oreille. L'attitude est extrêmement complice, voire ambiguë : ne dirait-on pas que le Soviétique s'apprête à embrasser l'Américain ?

La figure 4 montre l'importance des photographies représentant les « deux Grands au balcon » (Morand, 2008a) dans les manuels de terminale. Elle est beaucoup moins forte dans ceux de troisième car la place de « l'événementiel » dans les programmes y est très réduite. Absente, et pour cause, des manuels du programme de 1969 (les rééditions se contentent bien souvent de reproduire le même contenu sans changement), on la trouve à partir du programme de 1978, et son évolution, certes avec une incidence moindre, suit celle des manuels de terminale. Comment expliquer l'incidence d'une telle image, somme toute anecdotique au regard de l'histoire ? Le message s'éclaire lorsque l'on met en relation la photographie et le texte-auteur qui l'accompagne : « Les deux puissances sont au moins d'accord sur un point : le sort du monde se règle entre elles, dans le dialogue direct des deux puissances nucléaires », nous explique Nathan en 1983 (Nathan, *Histoire terminale*, p. 223), tandis qu'en 1998 Bordas propose, sous le titre « la bipolarisation s'accroît », un paragraphe intitulé « le condominium américano-soviétique », dans lequel on peut lire : « Les États-Unis reconnaissent la puissance soviétique et acceptent l'idée d'un duopole nucléaire avec l'URSS et une cogestion des affaires internationales » (Bordas, *Histoire terminale*, p. 182).

Figure 4. Incidence moyenne des photos du sommet de Washington dans les manuels de terminale depuis 1959





Cette photographie illustre en effet ce qui constitue le cœur du récit : la guerre froide est un partage du monde entre les « deux Grands », dont l'Europe (la France surtout !) se trouve exclue. La photographie des « deux Grands au balcon » vient ici, en écho à celle de Yalta, illustrer le déclin de l'Europe et de la France, et leur perte d'influence sur les affaires du monde.

En effet il s'agit bien d'un récit, et ce dernier n'a donc pas disparu des manuels scolaires malgré la réduction du texte et l'abondance des images. Il est au contraire désormais supporté par les images elles-mêmes, parfois de façon explicite (en relais du texte par exemple), et souvent de façon implicite. Ce récit, enrichi et alimenté des concepts universitaires et idéologiques successifs, qui s'articule autour de la notion centrale de « partage du monde », commence par un événement fondateur dramatique, la Conférence de Yalta, qui fait figure de « mythe du péché originel »⁹. Yalta est à la fois une coupure imposée à l'Europe, et un partage du monde « sans nous ».

Cette représentation de Yalta doit-elle quelque chose au discours des manuels scolaires ? Je me garderai de régler ici ce problème. Toujours est-il que pendant une première période (celle des années 60 à 80), un très grand nombre de manuels relaient ce mythe du partage, la place de la conférence représentant en moyenne 0,75 page dans les manuels. À partir des années 80, les manuels s'attachent à la déconstruction du mythe. La place de la conférence augmente alors considérablement, pour cumuler à plus de 2,25 pages en moyenne dans les manuels des programmes de 1982. Il s'agit en effet de déconstruire le mythe du partage de Yalta, et les manuels s'y emploient longuement¹⁰. Enfin, depuis les années 90, nous constatons un relatif effacement de Yalta dans les manuels, qui retombe à environ une page par manuel, le texte-auteur lui-même n'y consacrant plus que deux ou trois lignes. Mais l'idée persiste que désormais les décisions sont prises ailleurs. En effet, lorsque le « mythe de Yalta » ne trouve plus sa place dans les manuels, le « mythe du partage » n'est pas pour autant abandonné : il se réincarne dans les différents événements (la crise de Cuba), lieux (Berlin) ou personnages de la guerre froide. La permanence de la photographie de Washington, y compris dans les manuels les plus récents, contribue d'ailleurs à entretenir cette représentation¹¹.

2.3 Histoire, mythes et stéréotypes

Ainsi, la vision du monde que nous offrent les manuels est remarquablement stable au cours du temps, et réduite à quelques « images types ». Or, dans un ouvrage paru en 2009, Clément Chéroux décrit, à propos des images du 11 septembre, le même phénomène pour la une des journaux américains, phénomène qu'il appelle « diplopie » : « Non seulement les mêmes photographies se répétaient d'un journal à un autre,

9. Selon l'expression de Raymond Aron (1997). Ce mythe fut également véhiculé par des ouvrages grand public, comme celui d'Arthur Conte, *Yalta ou le partage du monde*, paru en 1964.

10. Le texte-auteur propose alors des paragraphes très développés, aux titres très explicites, comme « Le partage de Yalta n'a pas eu lieu (1945) » (Belin, 1983), ou bien « Yalta ou le non-partage » (Magnard, 1983).

11. Raymond Aron (1997) faisait pourtant remarquer à l'époque que : « Comme Yalta, la rencontre de Washington semble entrer dans la légende avant d'entrer dans l'histoire. »



mais chacune d'entre elles paraissait de surcroît répéter quelque chose. À propos de ces images immédiatement portées au statut d'icône, nombre de commentateurs exprimèrent d'ailleurs immédiatement un sentiment de mise en boucle, de déjà-vu ». Ce qui coïncide de façon remarquable avec ce que nous avons observé dans les manuels scolaires, à commencer par la standardisation des supports eux-mêmes : « Approvisionnés aux mêmes sources, soumis à la même autorité, obéissant à la même logique de profit, appliquant les mêmes recettes de marketing, et ainsi de suite, les journaux appartenant aux grands groupes se ressemblent de plus en plus, leurs contenus rédactionnels se standardisent » (Chéroux, 2009, p. 46). Mais l'analogie avec la presse quotidienne est plus forte encore : selon Chéroux, si les images du 11 septembre (immeubles en flammes et nuage de fumée) ont à ce point marqué les lecteurs, c'est qu'elles faisaient explicitement référence à l'événement traumatique national précédent, Pearl Harbor : « Il apparaît maintenant avec évidence que nombre d'images du 11 septembre publiées dans la presse américaine renvoient en effet à l'attaque japonaise sur Pearl Harbor en répétant les formes les plus communes de sa représentation » (Chéroux, 2009, p. 60).

Les images des manuels fonctionnent exactement de la même façon : la photo du sommet de Washington renvoie à celle de Yalta, en une seule lecture, comme un « déjà-vu » (Chéroux propose le terme « intericonicité », sur le modèle de « intertextualité », pour décrire ce phénomène) : « Il en va pour les images comme pour les textes. Les icônes des attentats de New York en sont un très bon exemple. Elles renvoient autant – sinon plus – à d'autres images qu'à la réalité de l'événement dont elles sont la trace directe. » Se plaçant toujours dans le contexte du 11 septembre, il interprète ce recours à l'intericonicité comme « une manière de souligner la gravité des événements [...] la réitération de schémas visuels appartenant au passé devrait ainsi aider à mieux saisir la portée historique de la situation » (Chéroux, 2009, p. 77). L'intericonicité représenterait donc « une première forme d'interprétation ». Mais quel type d'interprétation ? S'agit-il d'en conclure que l'histoire se répète ? À l'évidence non, mais par contre « l'histoire est répétée par les médias ». L'interprétation des événements y serait construite sur une conception cyclique du temps, voire sur « le mythe de l'éternel retour ». Non pas sur l'histoire donc, mais sur la mémoire. Plus que la question de la qualité scientifique des manuels (qui sont aujourd'hui, du fait même de leur uniformisation, peu ou prou de qualité égale sur ce point), cette constatation mérite réflexion.

Conclusion : quel parti didactique tirer d'un tel objet ?

Dès lors qu'il s'agit de proposer aux élèves une vision raisonnée et au plus proche de celle produite par les historien-ne-s eux-mêmes, le fonctionnement des images dans les manuels scolaires pose donc problème. Lorsqu'elles sont destinées à créer chez les élèves des images mentales liées aux concepts qu'elles viennent « représenter », ces photos peuvent avoir quelque vertu pédagogique, comme première forme de

12. Ce qui ne signifie pas qu'elles soient sans intérêt. Jean-Noël Jeanneney (2000, pp. 9-14) fait d'ailleurs remarquer que les stéréotypes ne flottent pas sur le néant. Par quoi ils peuvent nous renseigner utilement sur les réalités concrètes et affectives qu'ils déforment toujours, camouflent souvent, et à la fin révèlent.

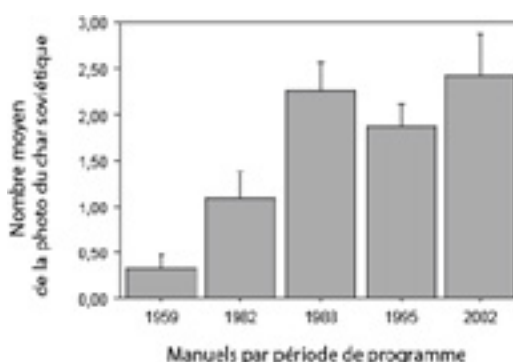


conceptualisation. Mais elles véhiculent aussi une histoire plus proche de la mémoire que du savoir universitaire, et elles contiennent fréquemment des stéréotypes¹², en particulier parce qu'elles ne sont souvent pas référencées sur la page même où elles figurent, ni remises dans leur contexte.

Prenons par exemple le « char soviétique ». L'étude quantitative (figure 5) montre l'utilisation croissante de cette photo, dont l'incidence passe de une par manuel en moyenne à partir de 1983, à deux photos/deux photos et demie dans les années 1990 et 2000. De fait, à partir des années 1980, le char soviétique incarne dans les manuels le totalitarisme soviétique, un autre avatar du partage du monde. Un manuel de 1983 (le Magnard pour la classe de terminale, intitulé d'ailleurs *La guerre des mondes*) utilise même le char comme figuré cartographique sur une carte montrant la répression des soulèvements dans les pays d'Europe centrale.

Or la même photographie (celle de la place Wenceslas à Prague, qui donne l'impression d'un combat de rue) illustre la plupart du temps toutes les interventions soviétiques (Prague, mais aussi Berlin et Budapest, où la population s'est soulevée violemment, ce qui ne fut pas le cas à Prague où la résistance a été surtout passive). Cela pose un vrai problème didactique : enseigner l'histoire aux élèves signifie en particulier leur apprendre à replacer l'événement dans son contexte, à lui restituer sa signification propre.

Figure 5. Images récurrentes et stéréotypes : le char soviétique dans les manuels de terminale depuis 1959



Tenir compte du fonctionnement des manuels et de la place qu'y occupent les images pourrait cependant être un moyen d'enrichir le cours d'histoire tout en mobilisant l'intérêt des élèves. Le crédit photo, qui figure en fin de manuel, permet par exemple d'identifier la source de l'image. Comme pour n'importe quel autre document d'ailleurs, cette étape de l'analyse pourrait être le support d'une véritable éducation à l'image, que tout le monde appelle de ses vœux mais que l'on n'a guère l'occasion d'observer dans les pratiques réelles de classe. Pour rester sur l'exemple de Prague, la photo a été prise par un amateur¹³ : l'auteur n'est pas un journaliste, mais un acteur de l'événement qui a voulu témoigner, et qui a réussi à faire passer ces images que nul journaliste occidental ne pouvait alors capter. On pourrait aussi tenir compte de la mise en scène de la page du manuel : comment la photo est-elle reliée au texte,

13. Tout au moins à l'époque. Josef Koudelka ne devient membre de l'agence Magnum qu'en 1971, suite d'ailleurs au succès de son photoreportage.



quelles relations entretient-elle avec les autres images, avec les autres documents ? De même, la place qu'elle occupe dans la page ou dans le chapitre nous apprend-elle quelque chose de la façon dont les auteurs du manuel considèrent aujourd'hui l'événement ?

Cela permet de travailler sur la question de la mémoire que nous entretenons aujourd'hui avec ces événements, de la lecture que nous pouvons en faire aujourd'hui. Cette photo pourrait, on le voit, constituer à elle seule le support d'une intéressante étude de cas : sur la répression des révoltes dans les démocraties populaires, sur le regard que les Occidentaux ont pu porter sur la construction, à l'œuvre à la même époque, de l'image du « char soviétique », ou sur son écho aujourd'hui : cette célèbre photo ne précède-t-elle pas, dans le genre, la fameuse scène de Tian'anmen ? Que nous dit-elle du regard que nous portons aujourd'hui sur les répressions dans les pays totalitaires ? Prolongeant ainsi le travail préconisé par les plus récents programmes du lycée et en lien avec les développements historiographiques et épistémologiques récents, cela permettrait aussi d'aborder une réflexion sur la construction de l'histoire et sur le rôle des médias dans nos sociétés, indispensable à la formation intellectuelle et civique des élèves d'aujourd'hui.



RÉFÉRENCES

- Aron, R. (1997). *Les articles du Figaro. Tome 3, La coexistence pacifique*. Préface de G.-H. Soutou. Paris : Éditions de Fallois.
- Baylac, M.-H. (Ed.) (1998). *Histoire terminales*. Paris : Bordas.
- Bouillon, J. (Ed.) (1983). *Le temps présent. Histoire terminale*. Paris : Bordas.
- Chéroux, C. (2009). *Diplopie. L'image photographique à l'ère des médias mondialisés : essai sur le 11 septembre 2001*. Cherbourg : Le point du jour.
- Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires : histoire et actualité*. Paris : Hachette.
- Conte, A. (1964). *Yalta ou le partage du monde*. Paris : Robert Laffont.
- Dupâquier, J. (1989). *La guerre des mondes*. Paris : Nathan.
- Fontaine, A. (1967). *Histoire de la guerre froide. Tome 2, De la guerre de Corée à la crise des alliances*. Paris : Fayard.
- Jeanneney, J.-N. (2000). *Une idée fausse est un fait vrai. Les stéréotypes nationaux en Europe*. Paris : Odile Jacob.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- Kaspi, A. (2007). *John F. Kennedy. Une famille, un président, un mythe*. Paris : Complexe.
- Lebrun, M. (2006). *Le manuel scolaire. Un outil à multiples facettes*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lucas, N. (2001). *Enseigner l'histoire dans le secondaire. Manuels et enseignement depuis 1902*. Rennes : PUR.
- Marseille, J. (Ed.) (1995). *Histoire Terminale*. Paris : Nathan.
- Morand, B. (2008a). Les « deux Grands » au balcon : le couple américano-soviétique et la personnification de la guerre froide dans les manuels scolaires français depuis les années 60, *Sociétés & Représentations*, 26(2), 97-114.
- Morand, B. (2008b). La guerre froide dans les manuels scolaires français des années soixante à nos jours : une recomposition douloureuse de l'image de l'Europe et du monde, *Tréma*, 29, 49-62.
- Morand, B. (2008c). Les « deux Grands » et la mise en pages de la guerre froide dans les manuels français depuis les années soixante-dix : partage du monde et stéréotypes. In N. Lucas & V. Marie (Eds.), *De la manipulation des images dans les classes* (pp. 73-92). Paris : Le Manuscrit.
- Morand, B. (2011). *Cinquante ans de Guerre Froide vus par les manuels scolaires français*. Préface de Georges-Henri Soutou et postface de Christian Amalvi. Paris : L'Harmattan.
- Prost, A. (Ed.) (2008). *Histoire, classe de terminale*. Paris : Armand Colin.
- Wagret, P. (Ed.) (1990). *Histoire classes terminales*. Paris : ISTRA.



LOGIQUES DE COMMUNICATION ET D'ÉDUCATION DANS L'ENSEIGNEMENT DES QUESTIONS SOCIOSCIENTIFIQUES

Benoît Urgelli

Université de Bourgogne – Laboratoire Communications,
Médiations, Organisations, Savoirs (CIMEOS) – EA 4177
benoit.urgelli@ens-lyon.fr

Résumé

Après avoir présenté les principaux enjeux épistémologiques et politiques d'une didactique des questions socioscientifiques, je décrirai en quoi la notion de représentation sociale, telle qu'elle est pensée par les sciences de la communication, constitue un cadre théorique pertinent pour comprendre les logiques d'engagement des enseignants dans le traitement de ces questions. Nos recherches mettent alors en évidence la diversité de ces logiques, reflet d'interprétations contradictoires de la demande politique d'enseignement de questions socioscientifiques. Si l'enjeu éducatif est le développement d'une culture émancipatrice, démocratique et laïque, la didactique doit prendre en compte ces contradictions dans la définition d'une épistémologie scolaire renouvelant les rapports aux savoirs, à l'éthique et à la politique mais aussi aux publics scolaires et à leurs capacités d'apprentissage.

Mots-clés

Représentations sociales – science – communication – éducation – constructivisme

Au début des années 2000, l'école française de didactique des questions socialement vives se positionne autour des travaux d'Alain Legardez et de Laurence Simonneaux (Legardez et Simonneaux, 2006 ; Simonneaux et Legardez, 2011). Pour ces auteurs, ces questions doivent être prises en charge par l'école car elles sont triplement vives : scientifiquement, puisqu'il existerait des controverses entre experts à leur égard ; socialement, puisqu'elles font l'objet de débats sociétaux ; didactiquement, puisqu'elles bousculent la forme scolaire traditionnelle dans son rapport aux savoirs et à l'action.

Sans entrer dans la distinction entre *questions socialement vives* et *questions socioscientifiques* (Simonneaux et Legardez, 2011, p. 19), je propose de partir d'une autre définition de cet objet d'étude. En m'appuyant sur les analyses didactiques de Sadler *et al.* (2006) et Albe (2008), sur les analyses sociologiques de Roqueplo (1993) et sur l'analyse des politiques récentes d'éducation au développement durable (Urgelli, 2009), je retiens que les questions socioscientifiques suscitent des débats articulant des connaissances de sciences, des connaissances à propos des sciences, et des considérations éthiques et politiques (Urgelli *et al.*, 2011, p. 71). Ce ne sont pas seulement des savoirs rationnels qui sont en jeu ici, mais bien un système de représentations-connaissances (Beitone et Legardez, 1995, cité par Astolfi, 2005,



p.75). Ces questions font également l'objet d'une demande politique de communication à visée sensibilisatrice et mobilisatrice, s'appuyant sur des dispositifs d'information et d'éducation des publics.

Généralement, la didactique des questions socioscientifiques perçoit l'enseignement de ces questions comme un moyen d'aider les élèves à appréhender les relations sciences-technologies-sociétés (STS) et à développer une argumentation socioscientifique raisonnée et émancipatrice. Mais à y regarder de plus près, les enjeux éducatifs sont multiples et parfois controversés.

1. Pourquoi vouloir scolariser les questions socioscientifiques ?

La plupart des chercheurs qui s'engagent dans une didactique des questions socioscientifiques exposent la même conviction : *l'éducation a un rôle central dans la transformation sociale [...] et peut permettre une émancipation qui vise la capacité des élèves à transformer la société* (Simonneaux et Legardez, 2011, p. 22). Cette conviction, remise en question par les sociologues Dubet et al. (2010) lorsqu'ils soulignent la complexité des relations entre les sociétés et leurs écoles, explique aussi la volonté politique d'éduquer aux questions socioscientifiques. Mais, pour Astolfi (2005, p. 67), l'enjeu d'émancipation des élèves se retrouve ainsi inscrit dans une demande prescriptive *visant à installer de manière plus normative certains comportements individuels et sociaux jugés désirables par la société, qui donne mission à l'école de les développer*. Il est attendu des enseignants *qu'ils fassent partager aux jeunes générations des choix personnels et sociaux qui paraissent socialement désirables*. Pour Simonneaux et Legardez (2011, p. 20), cette situation pourrait conduire certains enseignants à ressentir un malaise didactique et à préférer « refroidir » ces questions. L'enseignement des questions socioscientifiques suscite donc des tensions à propos du degré d'activisme que l'on est en droit et en mesure de développer dans l'institution scolaire. C'est une controverse centrale dans les débats didactiques sur la scolarisation des questions socioscientifiques.

Dans un premier temps, je propose que l'on s'accorde sur un enjeu éducatif a priori moins controversé : l'éducation aux questions socioscientifiques permettrait de questionner les pratiques et l'éthique scientifique, en renonçant *au mythe de la neutralité sociale des sciences, en restaurant la pluralité des points de vue vis-à-vis de ses savoirs et en favorisant les débats sur les enjeux* (Astolfi, 2005, p. 71). Mais le traitement de ces questions suppose aussi la prise en charge de savoirs pour lesquels *il est difficile de limiter l'enseignement à sa dimension cognitive, puisque interviennent également la perception et l'évaluation des enjeux comme des risques potentiels*.

Un des buts de l'éducation aux questions socioscientifiques serait *d'entraîner chacun à enrichir la construction de son propre point de vue, tout en formant des personnes capables de prendre une part active aux débats, et d'apprendre à argumenter rigoureusement à leur sujet* (Astolfi, 2005, pp. 74 et 75).

L'enseignement de ces questions nécessite donc un changement d'épistémologie scolaire passant *de l'exposition des savoirs au questionnement du monde* (Simonneaux et Legardez, 2011, p. 18). La mise en place de situations didactiques de débats pourrait pousser les élèves à *éviter les réponses toutes prêtes et à dépasser l'argumentation molle de type conversationnel. Travailler leur propre point de vue à partir des échanges peut les conduire à modifier leur position, mais par le jeu que Bernard Rey (1998)*



a appelé « égalité argumentative ». [...] c'est en vivant l'égalité et la liberté de penser, dans la recherche en commun de la preuve et dans le plaisir à partager ses trouvailles, que se construit la socialisation (Astolfi, 2005, p. 76).

L'apprentissage du débat argumenté, qui porte sur la nature des sciences, mais aussi sur des questions de valeurs et de jugements moraux (Simonneaux et Legardez, 2011, p. 19) permettrait ainsi aux individus de comprendre et de négocier la complexité et les dimensions éthiques et politiques des questions socioscientifiques (Sadler, 2009, p. 700). Pour Zeidler et al. (2005, p. 361), l'apprentissage d'une argumentation socioscientifique conduirait au développement cognitif et moral des jeunes, tout en leur assurant une alphabétisation scientifique socialement fonctionnelle.

Mais, comme le rappelle Sadler (2009, p. 699), ces recommandations pour une éducation aux questions socioscientifiques ne doivent pas masquer le besoin de cadres théoriques spécifiques fondés sur un constructivisme à la fois épistémologique, psychologique et politique.

2. À la recherche d'un cadre théorique

Un tel cadre théorique doit permettre de penser une action didactique et éducative fondée sur l'hypothèse suivante : *student experiences with one socioscientific issue (SSI) will confer knowledge, attitudes, and practices that will better position the student for dealing with other SSI that s/he will confront in the future* (Sadler, 2009, p. 701).

Mais les controverses évoquées précédemment sur les enjeux de l'éducation aux questions socioscientifiques reflètent probablement l'absence d'une vision constructiviste partagée. À partir d'études empiriques de contenus des manuels scolaires, Sadler (2009, p. 699) constate que *many textbook publishers include text boxes labelled STS that do little more than reveal a connection between science content that had been covered and a social application. This diverges significantly from STS-based learning experiences that use socially relevant issues for contexts to explore science and provide opportunities to develop competencies and practices important in their development as citizens*. De la même façon, les études sur les pratiques d'éducation aux questions socioscientifiques montrent une diversité de vision des enjeux d'apprentissages, entre une vision positiviste et républicaine de l'instruction, centrée sur la transmission de savoirs stabilisés, et une vision constructiviste et critique de l'éducation citoyenne soulignant la pluralité des points de vue et favorisant les débats sur les enjeux (Astolfi, 2005, p. 71 ; Tutiaux-Guillon, 2006, pp. 124-129 ; Urgelli, 2009, pp. 160-163).

Pour une éducation aux questions socioscientifiques, il faudrait donc s'attacher à une théorie de l'apprentissage permettant une émancipation par un *processus de reconstruction personnelle* plutôt que par un *processus individuel de transmission* de savoirs (Astolfi, 2005, p. 78). Si on accepte l'idée qu'un apprentissage s'engage sur la base de situations de communication, la théorie de la *communication pragmatique* [...] qui affecte le comportement à travers l'élaboration de représentations sociales (Watzlawick et al., 1972, p. 16 et pp. 264-268) pourrait convenir. À mon sens, cette vision de représentations sociales élaborées dans des situations de communication et guidant les engagements individuels constitue un cadre théorique intéressant pour penser l'éducation aux questions socioscientifiques.



Analysons ce que disent les sciences de la communication de la place des représentations sociales dans le traitement de questions socioscientifiques.

2.1 Représentations sociales et communication

Charaudeau (2010, pp. 208 et 210), se référant à Moscovici, précise que la notion de représentation sociale explique et justifie les pratiques sociales, leurs normes et leurs règles. L'individu ne pouvant se contenter d'agir, il lui faut se donner une raison d'agir, des motifs et des finalités qui lui permettent de porter des jugements sur le bien-fondé de ses actions ; il doit donc se les représenter en interaction avec les autres, et, en se les représentant, il se fait exister et invente la société qui l'invente dans le même temps. Par voie de conséquence, les représentations sociales sont un mode de connaissance du monde socialement partagé.

Cette vision suppose qu'on ne peut dissocier représentation et action, et donc activité cognitive, pratique sociale et conscience agissante des sujets. Ceux-ci sont dotés de la faculté de percevoir et d'évaluer les actions collectives, ce qui leur permet d'ajuster leurs conduites en fonction de leurs représentations du monde, des situations dans lesquelles ils agissent et des places qu'ils pensent qu'occupe autrui. Les représentations sociales sont donc associées à une théorie de la connaissance engageante et agissante. Tout projet didactique qui viserait l'engagement citoyen est donc amené à s'intéresser à cette notion.

2.2 Représentations sociales et didactique des sciences

Dès le milieu des années 1980, la didactique des sciences s'empare de la notion de représentation sociale (Astolfi et Develay, 1989/2005, p. 29). Des thèses comme celle de Gérard de Vecchi en 1984 s'intéressent aux *modalités de prise en compte des représentations enfantines, en biologie à l'école élémentaire, et leur intérêt dans la formation des maîtres*. Le parti pris est de *prendre appui sur les représentations des élèves [...] de manière telle que le dépassement en soit favorisé [...] en activant des conflits socio-cognitifs à l'intérieur de la classe à l'occasion de situations-problèmes* (Astolfi et Develay, 1989/2005, p. 81).

Dès lors, les représentations sociales sont associées à la notion d'*obstacle épistémologique* énoncée par Bachelard (1938/1980). Les sciences et leur enseignement sont pensés comme une manière objective de comprendre le monde, *en rupture* avec d'autres modes de pensée faisant obstacle aux sciences (Kerlan, 1987, p. 83). On pense alors que l'éducation scientifique peut permettre de se délester des représentations sociales qui couvrent la zone de rationalité scientifique, et tenter le passage d'un mode de pensée, d'une représentation du monde à un concept scientifique.

Mais comment une telle *bataille didactique contre les représentations sociales* (Urgelli, 2009, pp. 157-160), risquant de mettre les sciences contre l'opinion (Bensaude-Vincent, 2003), peut-elle contribuer à une culture scientifique (Schiele, 2005, p. 51) ? Si pour Bachelard il faudrait que l'entreprise éducative sépare l'ordre subjectif et l'ordre épistémologique pour construire la rationalité scientifique (Kerlan, 1987, pp. 82 et 77), je défends l'idée qu'une didactique des sciences qui tente de mettre à jour les représentations sociales en les considérant comme des *obstacles à la connaissance*



(Astolfi et Develay, 1989/2005, p. 23) peut défavoriser l'idéal d'un partage des savoirs (Roqueplo, 1974). Il est à craindre qu'une telle approche didactique détourne des sciences bon nombre d'élèves considérant qu'il s'agit d'un domaine culturel qui leur est éloigné, voire inaccessible (Maurines et Beaufls, 2011, p. 276).

Face à des questions socioscientifiques mobilisant des connaissances complexes, incertaines, expertisées et médiatisées, et des considérations éthiques et politiques, la didactique doit mobiliser une *théorie de la connaissance* qui dépasse l'approche bachelardienne (Albe, 2011, p. 114) et la *théorie des sciences* (Habermas, 1976/2006, pp. 111 et 112). Penser la scolarisation de questions socioscientifiques nécessite donc de rediscuter l'emprunt didactique de la notion de *représentation sociale*.

2.3 Détour par la médiation des questions socioscientifiques

La mobilisation de la notion de représentations sociales dans un projet à la fois didactique et communicationnel apparaît dans les études sur la médiation muséale des sciences.

Les concepteurs d'exposition perçoivent la médiation muséale comme une pratique visant la socialisation des connaissances et l'élaboration de représentations sociales chez les publics. Ces concepteurs inscrivent souvent leurs scénographies dans un modèle de transmission encyclopédique de savoirs, des scientifiques-experts aux publics ignorants, suivant le *deficit model* (Trench, 2008, pp. 119 et 131). Même si actuellement la médiation muséale tente une approche plus participative (Trench et Bucci, 2010, p. 2), prenant en compte le social pour porter un regard sur la nature des sciences plutôt que le regard de la science (Schiele, 1998), le *deficit model* est toujours bien présent.

Tableau 1. La diversité des modèles de communication scientifique, selon Trench (2008, p. 131)

Base Communication Models	Ideological and Philosophical Associations	Dominant Models in PCST	Variants on Dominant PCST Models	Science's Orientation to Public
Dissemination	Scientism	Deficit	Defence	They are hostile
	Technocracy		Marketing	They are ignorant
Dialogue	Pragmatism	Dialogue	Context	They can be persuaded
			Consultation	We see their diverse needs
	Constructivism		Engagement	We find out their views
				They talk back
Conversation	Participatory democracy	Participation		They take on the issue
			Deliberation	They and we shape the issue
	Relativism		Critique	They and we set the agenda
				They and we negotiate meanings



Côté réception, Le Marec (1998) a montré que les publics de la médiation muséale ne se contentent pas de déambuler dans un musée mais construisent une interprétation des contenus proposés qui ne correspond pas toujours aux intentions des concepteurs. Plus encore, ces publics tentent de deviner quelle est leur propre place dans le processus de communication activé par la visite. Le visiteur, face à l'objet muséal et avec ses propres représentations, donne un sens à l'exposition et construit parfois un message différent de celui des concepteurs. Le visiteur n'est donc pas une cible passive de la communication : il est conscient de son statut de cible et l'anticipe sur la base d'hypothèses et de représentations sur les intentions des concepteurs à son égard, en relation avec le thème exposé.

Ces résultats conduisent à s'interroger sur les représentations d'enseignants que l'on peut considérer comme des concepteurs de mises en scène didactique, mais également comme des publics face aux médiations socioscientifiques. Leurs représentations de la question traitée mais aussi leurs représentations des publics scolaires, de l'institution et plus largement de la demande éducative vont probablement guider leurs engagements dans le traitement de questions socioscientifiques. C'est en tout cas une hypothèse et une clé de lecture des pratiques éducatives que je propose d'explorer.

3. Étudier les logiques d'engagement dans le traitement de questions socioscientifiques

Considérons que les représentations des enseignants concernant les questions socioscientifiques et les communications didactiques qui les englobent (Watzlawick et al., 1972, p. 52) s'articulent dans une matrice de sens qui constitue une *logique d'engagement éducatif* (Urgelli, 2009). Le regard porté alors sur le système didactique est de type *médiatique* (Jacquinot-Delaunay, 2002, p. 17).

Dans l'espoir d'interpréter les engagements didactiques des enseignants face à une question socioscientifique, ce cadrage communicationnel nous a conduits à une investigation autour de trois axes interreliés :

- un axe attentif aux supports médiatiques utilisés ;
- un axe attentif aux discours sur la question socioscientifique ;
- un axe attentif aux enjeux d'apprentissage associés.

Deux recherches sur le traitement didactique d'une question socioscientifique, attachées chacune à une demande politique de mobilisation des citoyens via l'éducation scientifique citoyenne, ont été conduites. Ces recherches sur les logiques d'engagement sont ainsi inscrites dans deux *moments discursifs* différents (Moirand, 2004) :

- En relation avec la préparation du troisième (2001) et du quatrième (2007) rapport d'expertise internationale sur les changements climatiques et à l'occasion du lancement des politiques internationales de généralisation de l'éducation au développement durable (2004), le réchauffement climatique fait l'objet d'une demande de prise en charge didactique. Dans ce contexte, les investigations ont porté sur les logiques d'engagement de quelques enseignants, en 2000 et en 2006.
- En 2008 et en 2010, c'est la question de l'évolution de l'Homme et de la biodiversité qui fait l'objet d'une demande de traitement didactique perceptible lors des réformes



de l'enseignement scientifique au collège puis au lycée. Cette demande se présente, en partie, comme une réponse politique à l'*offensive du créationnisme islamique* dans l'école républicaine (Le Figaro du 2 février 2007). Les investigations ont ici porté sur les logiques d'engagement des rédacteurs de manuels scolaires de sciences accompagnant ces réformes.

Évolution climatique et évolution humaine sont ainsi inscrites dans des contextes socioscientifiques et politiques différents, qui invitent les acteurs à agir, à réagir et à s'engager.

3.1 L'exemple d'une question politisée : le réchauffement climatique

Durant l'année scolaire 2006-2007, lors d'enquêtes dans deux établissements scolaires, trois enseignants de sciences expérimentales et cinq enseignants de sciences humaines et sociales ont été invités à mettre en œuvre un enseignement de la question climatique, si possible interdisciplinaire, dans une optique d'éducation au développement durable.

Tableau 2. Profil des huit enseignants de lycée ayant participé à l'expérimentation visant la scolarisation de la question climatique (Urgelli et Simonneaux, 2012)

<i>Sex</i>	<i>Subject taught</i>	<i>Area of exercise</i>	<i>Highest degrees</i>	<i>Levels of experience</i>
<i>F</i>	Physics – Chemistry	<i>High school in Grenoble</i>	<i>Bachelor</i>	<i>15 years</i>
<i>F</i>	Biology – Geology		<i>Master</i>	<i>5 years</i>
<i>M</i>	History – Geography		<i>Master</i>	<i>4 years</i>
<i>F</i>	Economy – Social sciences		<i>Master</i>	<i>4 years</i>
<i>F</i>	Economy – Social sciences	<i>High school in Lyon</i>	<i>Bachelor</i>	<i>26 years</i>
<i>M</i>	Physics – Chemistry		<i>Master</i>	<i>12 years</i>
<i>M</i>	Philosophy		<i>Bachelor</i>	<i>12 years</i>
<i>M</i>	History – Geography		<i>Master</i>	<i>6 years</i>

À l'issue de l'expérimentation qui a duré neuf mois, dans les pratiques pédagogiques proposées par les trois enseignants de sciences, on constate que complexité, incertitudes et processus d'expertise ne sont pas traités, mais éventuellement laissés à la charge des enseignants d'autres disciplines. Il en va de même des débats sur les dimensions politiques et éthiques de la question climatique. Même si la forme scolaire disciplinaire apparaît comme un obstacle au traitement de la vivacité sociale de cette question, les représentations des enseignants de sciences qui orientent cette forme d'engagement sont les suivantes : le discours des sciences est considéré comme neutre, parce qu'objectif ; l'opinion des élèves est une affaire personnelle qui doit se construire sans influence de la parole enseignante et sur la base de connaissances objectives nécessaires à une prise de décision éclairée.

Cette première logique d'engagement conduit donc à une dépolitisation de la question climatique, comme le reflète également le « refroidissement » de la



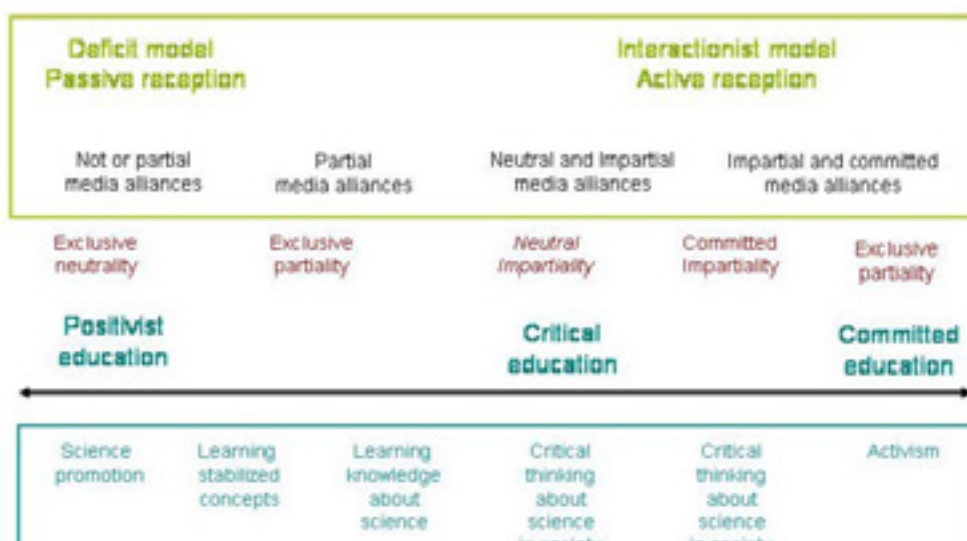
question dans les manuels scolaires de sciences publiés en 2000 (Urgelli, 2005). Cette stratégie permettrait aux enseignants de maintenir l'intégrité de leur discipline, et de ne pas prendre de risque politique dans une institution dont les acteurs sont supposés transmettre des contenus officiels stabilisés définis par l'institution.

Indépendamment de la discipline scolaire, la majorité des enseignants ayant participé à l'enquête manifeste une délégation de confiance envers l'expertise scientifique officielle, dont le processus politique est peu ou pas discuté. Ce positionnement, probablement inscrit dans une *idéologie de la compétence* (Roqueplo, 1974), conduit à des mises en scène didactiques centrées sur la diffusion de connaissances scientifiques présentées comme des évidences éclairantes (*éducation positiviste*) permettant d'agir en « connaissance de cause ».

Pour certains enseignants, les résultats d'une expertise scientifique présentée médiatiquement comme consensuelle justifient la mise en place d'une *éducation interventionniste* visant à faire adopter aux élèves et à leurs proches des comportements éco-responsables.

D'autres enfin, conscients d'être confrontés à un risque politique, s'engagent non sans crainte et malaise dans un projet *d'éducation critique* vis-à-vis des dimensions complexes, controversées, incertaines, expertisées et médiatisées de la question climatique (Urgelli, 2009).

Figure 1. Logiques de communication et d'éducation*



*Les logiques éducatives identifiées par Laurence Simonneaux (2011), en bleu, ont été associées à des logiques communicationnelles (en rouge et vert) identifiées à partir des enquêtes 2006-2007 sur le traitement de la question climatique au lycée (Urgelli, 2009).

Majoritairement enseignants de sciences humaines et sociales, ils assument plus ou moins ce risque en fonction de leurs représentations de l'épistémologie de leur discipline, des enjeux d'éducation critique qu'ils attribuent à leur métier et de leurs représentations des influences sur les jeunes publics.

L'enquête révèle donc trois logiques d'éducation à la question climatique, couplées à des logiques de communication considérant les publics scolaires comme plus ou moins influençables. Ces logiques résulteraient de représentations des sciences plus



ou moins socialisées et politisées, mais aussi des représentations des enjeux de l'éducation et des effets de la communication didactique.

Ces logiques sont associées à quatre postures enseignantes qui montrent comment *des processus de communication [...] interfèrent plus subtilement avec les processus d'apprentissage* (Perrenoud, 1991).

Tableau 3. Diversité des postures enseignantes en relation avec un engagement plus ou moins politisé dans le traitement de la question climatique, d'après Kelly (1986)

Neutralité exclusive	Impartialité neutre
Les enseignants ne doivent pas aborder des thèmes controversés ; les découvertes scientifiques sont des vérités exemptes de valeurs.	Dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté, les élèves doivent être impliqués dans des débats sur des questions controversées ; mais les enseignants doivent rester neutres et ne pas dévoiler leurs points de vue.
Partialité exclusive	Impartialité engagée
Les enseignants ont l'intention délibérée de conduire les élèves à adopter un point de vue particulier sur une question controversée ; les positions contradictoires sont ignorées, ou plus ou moins insidieusement minorées. Pour eux, les élèves ont besoin de certitude intellectuelle.	Tout en favorisant l'analyse de points de vue en compétition sur les controverses, les enseignants donnent leurs points de vue. Mis en présence des idées des enseignants, encouragés à en évaluer la validité dans un climat exempt de sanctions potentielles, les élèves développent des compétences d'engagement civique et de courage.

3.2 L'exemple d'une question qui interroge les croyances

Dans le traitement didactique de la question de l'évolution, les logiques d'engagement peuvent se comprendre à travers les représentations des relations entre sciences, croyances et éducation citoyenne.

La grille d'analyse des contenus de quatorze manuels scolaires de sciences, rédigés par différentes équipes enseignantes, a été attentive d'abord à la nature des sciences véhiculée par ces ouvrages. C'est plus précisément la place et la forme accordées à l'histoire des sciences de l'évolution qui ont retenu l'attention. Il apparaît que les contextes sociohistoriques associés à l'élaboration des énoncés de la théorie évolutionniste sont mis à distance. Le récit historique est linéaire, jugé et bachelardien, et gère donc difficilement les évolutions et les dynamiques multiformes des sciences. Cette lecture de l'activité scientifique permet de *dresser une liste de grandes découvertes ou de grandes premières scientifiques*, mais elle *n'aide pas à comprendre et à saisir les difficultés et les jugements du travail scientifique*, à *donner un sens aux choix des sciences au moment où elles sont en train de se faire* (Pestre, 2006, pp. 40 et 42).

L'analyse des mises en scène didactiques s'est également focalisée sur la prise en compte des représentations créationnistes et plus généralement des représentations non scientifiques de l'évolution. Seul l'ouvrage dirigé par le didacticien De Vecchi pour la classe de troisième (Éditions Delagrave, 2008) propose un travail didactique autour de représentations créationnistes. Chez les autres éditeurs, on constate soit



un évitement de ces représentations, soit une marginalisation dans des rubriques intitulées *Pour aller plus loin* mobilisant des activités pédagogiques d'analyses documentaires.

On peut parler ici de désocialisation des sciences enseignées. En évitant d'exposer les représentations religieuses, les enseignants appliqueraient peut-être un principe de non-superposition des magistères de la science et de la religion (*Nonoverlapping Magisteria*, Gould, 1997).

Mais, face à une question socioscientifique comme celle de l'évolution, la pertinence laïque d'un enseignement qui esquivait certaines représentations sociales reste à démontrer. Pour Debray (2002, pp. 20 et 22), *le temps paraît maintenant venu du passage d'une laïcité d'incompétence (le religieux, par construction, ne nous regarde pas) à une laïcité d'intelligence (il est de notre devoir de le comprendre).*

Une autre hypothèse pourrait expliquer cette désocialisation des sciences qui ignore d'autres manières de comprendre le monde : la crainte de faire entrer l'institution dans une polémique sur la prise en compte des discours religieux, ce *qui pourrait faire courir à l'École républicaine un risque d'éclatement* (Astolfi, 2006, p. 9) et de rupture vis-à-vis de la tradition laïque française.

Enfin, si l'on se réfère au contexte dans lequel s'inscrit cette médiation scolaire, on peut trouver d'autres éléments de réponses aux logiques d'évitement. En février 2007, quelques mois après l'envoi d'ouvrages créationnistes dans de nombreux lycées et universités français, la réaction du ministère de l'Éducation nationale, en partenariat avec quelques scientifiques proches de l'institution, a été le retrait rapide de l'ouvrage des centres de documentation scolaire. Ce retrait a été justifié par la volonté éthique de mettre les jeunes générations à l'abri de productions médiatiques à visée prosélyte.

L'évitement des représentations non scientifiques par la majorité des équipes éditoriales pourrait aussi être une réaction articulant des logiques à la fois communicationnelles et socio-éducatives. Mais elle contraste avec un enseignement généralement inscrit dans le courant constructiviste, qui considère nécessaire la prise en charge de toutes les représentations dans le processus d'apprentissage (Astolfi et Develay, 1989/2005, p. 98). Seule une enquête auprès des rédacteurs et des concepteurs de ces ouvrages permettra de comprendre ce paradoxe apparent.

4. Discussion des résultats

L'analyse de la scolarisation de ces deux questions socioscientifiques permet de porter un regard sur les logiques de communication et d'éducation perceptibles à travers les discours et les pratiques des enseignants.

Autour d'une demande politique de scolarisation d'une question socioscientifique, la diversité des engagements des enseignants souligne l'hétérogénéité de leurs représentations. Cette diversité est probablement liée à des interprétations et des positionnements différents face aux dimensions épistémologiques, éthiques et politiques de ces questions. Les représentations de la question et de la mission éducative s'articulent aux représentations des publics scolaires pour donner un sens spécifique aux engagements des enseignants.



À travers ces engagements apparaît une diversité de réponses à la demande politique de mobilisation des jeunes pour transformer le social. Ainsi, la scolarisation du réchauffement climatique ne conduit pas nécessairement à militer pour le développement de comportements éco-responsables moins énergétivores. L'enseignement scientifique de l'évolution maintient le plus souvent à distance l'objectif politique de lutte contre les risques d'obscurantisme idéologique et religieux. La diversité de ces réponses montre donc qu'une politique éducative qui viserait le changement social par le traitement scolaire de questions socioscientifiques ne fait pas nécessairement l'objet d'un consensus chez les praticiens.

Ces études rappellent aussi les limites de la forme scolaire traditionnelle pour traiter de questions socioscientifiques (Gray et Brice, 2006, p. 186). De nouveaux modèles didactiques sont nécessaires, fondés sur une théorie du développement cognitif, psychologique et sociologique, certes dépendante des contenus et des valeurs à transmettre, mais également sensible aux logiques de communication et d'éducation.

Face aux questions socioscientifiques, si l'enjeu éducatif est un partage démocratique et émancipateur de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être, le contrat didactique devra parier sur le fait que des élèves mis en présence d'une diversité de points de vue et invités à les analyser et à en évaluer la validité et la pertinence, dans un climat exempt de sanctions potentielles, développeront des connaissances et des compétences d'engagement civique (Kelly, 1986, cité par Simonneaux et Legardez, 2011, p. 26). Cela suppose pour les enseignants de communiquer de manière impartiale, mais nécessairement engagée dans le respect des valeurs de la République. Un tel engagement ne doit pas être une crainte didactique, comme nous avons pu le constater, mais un enjeu d'éducation citoyenne critique. C'est en tout cas cette proposition que je souhaite débattre avec les professionnels de l'enseignement scientifique et ceux qui les forment.



RÉFÉRENCES

- Albe, V. (2008). Pour une éducation aux sciences citoyenne : Une analyse sociale et épistémologique des controverses sur les changements climatiques. *Aster*, 46, 67-94.
- Albe, V. (2011). Changements climatiques à l'école : Pour une éducation sociopolitique aux sciences et à l'environnement. *Revue Éducation relative à l'environnement*, 9, 95-116.
- Astolfi, J.-P. (2005). Problèmes scientifiques et pratiques de formation. In O. Maulini & C. Montandon (dir.), *Formel ? Informel ? Les formes de l'éducation* (pp. 65-82). Bruxelles : De Boeck (Collection « Raisons éducatives »).
- Astolfi, J.-P. (2006). Les questions vives en question ? Préface. In A. Legardez & L. Simonneaux (dir.), *L'école à l'épreuve de l'actualité – Enseigner les questions vives* (pp. 9-12). Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.
- Astolfi, J.-P. & Develay, M. (1989/2005). *La didactique des sciences*. Que sais-je, Presses Universitaires de France.
- Bachelard, G. (1938/1980). *La formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris : Vrin.
- Bensaude-Vincent, B. (2003). *La science contre l'opinion : l'histoire d'un divorce*. Paris : Seuil.
- Charaudeau, P. (2010). Pour une interdisciplinarité « focalisée » dans les sciences humaines et sociales. *Questions de communication*, 17, 195-222.
- Debray, M. (2002). *L'enseignement du fait religieux à l'école laïque*. Paris : Odile Jacob.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M. & Veretout, A. (2010). *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris : Seuil.
- Gould, S. J. (1997). Nonoverlapping Magisteria. *Natural History*, 106, 16-22.
- Gray, D. S. & Bryce, T. G. K. (2006). Socio-scientific issues in science education : implications for the professional development of teachers. *Cambridge Journal of Education*, 36, 2, 171-192.
- Habermas, J. (1976/2006). *Connaissance et intérêt*. Paris : Gallimard.
- Jacquinet-Delaunay, G. (2002). La recherche en éducation aux médias. Conférence du 11 janvier 2002. *Les cahiers du CREDAM*, 11-17.
- Kelly, T. (1986). Discussing controversial issues : four perspectives on the teacher's role. *Theory and Research in Social Education*, 14, 113-138.
- Kerlan, A. (1987). Didactique et épistémologie : éclairages bachelardiens. *Aster*, 5, 71-85.
- Legardez, A. & Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité – Enseigner les questions socialement vives*. Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.



- Le Marec, J. (1998). Repenser la relation du musée à son public. In B. Schiele & E. Koster (dir.), *La Révolution de la muséologie des sciences* (pp. 379-396). Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Maurines, L. & Beaufils, D. (2011). Un enjeu de l'histoire des sciences dans l'enseignement : l'image de la nature des sciences et de l'activité scientifique. *Revue de didactique des sciences et des technologies*, 3, 271-304.
- Moirand, S. (2004). *De la médiation à la médiatisation des faits scientifiques et techniques : où en est l'analyse du discours ?* Actes du colloque Science, médias, société, ENS LSH, Lyon, juin 2004.
- Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire. In D. Jodelet, *Les représentations sociales* (pp. 62-86). Presses Universitaires de France.
- Perrenoud, P. (1991). Ambiguïtés et paradoxes de la communication en classe. Toute interaction ne contribue pas à la régulation des apprentissages. In J. Weiss (dir.), *L'évaluation : problème de communication* (pp. 9-33). Cousset, DelVal-IRDP.
- Pestre, D. (2006). *Introduction aux Science Studies*. La Découverte, coll. Repères.
- Rey, B. (1998). Savoir scolaire et relation à autrui. *Cahiers pédagogiques*, 367, 8-9.
- Roqueplo, P. (1974). *Le partage du savoir. Science, culture, vulgarisation*. Paris : Le Seuil.
- Roqueplo, P. (1993). *Climats sous surveillance – Limites et conditions de l'expertise scientifique*. Paris : Éditions Economica.
- Sadler, T. D. (2009). Socioscientific issues in science education : labels, reasoning, and transfer. *Cultural Studies of Science Education*, 4, 3, 697-703.
- Sadler, T. D., Amirshokoohi, A., Kazempour, M. & Allspaw, K. M. (2006). Socioscience and ethics in science classrooms : Teacher perspectives and strategies. *Journal of Research in Science Teaching*, 43, 353-376.
- Schiele, B. (1998). Les silences de la muséologie scientifique ? In B. Schiele & E. Koster (dir.), *La Révolution de la muséologie des sciences* (pp. 353-378). Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Schiele, B. (2005). Publiciser la science ! Pour quoi faire ! In I. Paillart (coord.), *La publicisation de la science. Exposer, communiquer, débattre, publier, vulgariser* (pp. 11-52). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Simonneaux, L. (2011). Questions Socialement Vives and socioscientific Issues: new trends of research to meet the training needs of post-modern society. Conférence plénière pour ESERA 2011 – septembre 2011.
- Simonneaux, L. & Legardez, A. (2011). Didactique des questions socialement vives. Répondre aux besoins de formation dans la société post-moderne. In Legardez, A. & Simonneaux, L. (coord.), *Développement durable et autres questions d'actualité* (pp. 15-29). Dijon : Educagri Éditions.



- Trench, B. (2008). Towards an analytical framework of science communication models. In D. Cheng, M. Claessens, T. Gascoigne, J. Metcalfe, B. Schiele & S. Shi (Eds.), *Communicating science in social contexts : new models, new practices* (pp. 119-138). Springer Netherlands.
- Trench, B. & Bucchi, M. (2010). Science communication, an emerging discipline. *Journal of science communication*, JCOM, 9, 3.
- Tutiaux-Guillon, N. (2006). Le difficile enseignement des « questions vives » en histoire-géographie. In A. Legardez & L. Simonneaux, *L'école à l'épreuve de l'actualité – Enseigner les questions vives* (pp. 119-135). Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.
- Urgelli, B. (2005). *Réforme 2000 des sciences de la Terre : l'effet de serre en classe de seconde : pour une éducation scientifique des citoyens ?* Actes du séminaire de didactique des sciences expérimentales et des disciplines technologiques (pp. 29-39). UMR Stef, ENS Cachan.
- Urgelli, B. (2009). *Logiques d'engagement des enseignants face à une question socioscientifique médiatisée : le cas du réchauffement climatique*. Thèse de doctorat de didactique des sciences, sciences de l'information et de la communication. PRES-Université de Lyon.
- Urgelli, B., Simonneaux, L. & Le Marec, J. (2011). Complexité et médiatisation d'une question socialement vive – le cas du réchauffement climatique. In A. Legardez & L. Simonneaux (dir.), *Développement durable et autres questions d'actualité* (pp. 67-87). Dijon : Educagri Éditions.
- Urgelli, B. & Simonneaux, L. (2012). Global warming: a case study of eight French teachers' involvement in education for sustainable development, In C. Bruguière, A. Tiberghien & P. Clément (Eds.), E-Book Proceedings of the ESERA 2011 Conference: Science learning and Citizenship. Part 8 (pp.140-144). Lyon, France: European Science Education Research Association.
- Watzlawick, P., Helmick Beavin, J. & Jackson, D. D. (1972). *Une logique de la communication*. Paris : Seuil.
- Zeidler, D. L., Sadler, T. D., Simmons, M. L. & Howes, E. V. (2005). Beyond STS : A research-based framework for socioscientific issues education. *Science Education*, 89, 357-377.



ANALYSE DE PRATIQUES DE DÉBAT SCIENTIFIQUE EN CLASSE

VERS UNE « SCIENCE CITOYENNE » DANS UNE SOCIÉTÉ « DÉRACINÉE »

Grégory Munoz

Université de Nantes, Laboratoire CREN (EA 2661) –
structure fédérative Opéen & ReForm
gregory.munoz@univ-nantes.fr

Olivier Villeret

Université de Nantes, Laboratoire CREN (EA 2661) –
structure fédérative Opéen & ReForm
olivier.villeret@univ-nantes.fr

Résumé

Dans une société postmoderne « déracinée », il apparaît fondamental de questionner les pratiques d'enseignement scientifiques qui permettraient « une participation à une culture intellectuelle » (Weil, 1949/1999, p. 88). L'analyse de situations de débat en classe, relatives à la compréhension des phases de la Lune, interroge en quoi cette pratique peut contribuer à l'éveil d'une « science citoyenne ». Comment l'enseignant peut-il permettre aux élèves de conceptualiser des contenus scientifiques en développant le processus de problématisation lors d'un débat en « l'enracinant » aux observations réalisées par les élèves eux-mêmes ?

Mots-clés

Débat – « science citoyenne » – conceptualisation – problématisation – déracinement

Introduction

Parmi toutes les formes actuelles de la maladie du déracinement, le déracinement de la culture n'est pas le moins alarmant. (Weil, 1949/1999, p. 92)

Dans un monde postmoderne, où les valeurs issues des religions puis celles des sciences et des techniques ne répondent plus aux attentes des hommes et des femmes, comment aider à former de futurs citoyens disposés à participer à la culture ?



En effet, dans une société « post-utopique », nous pouvons prendre le contrepoint de Baudrillard. Ce dernier voyait dans l'Amérique une « utopie réalisée »¹, traversée cependant par les limites de la « matérialisation immédiate de cette utopie ». Dans ce cadre, il apparaît fondamental de questionner les pratiques d'enseignement scientifiques. Dans un monde postmoderne, les risques sont désormais inhérents aux activités humaines technologiques (Beck, 1986/2001), ce qui ne manque pas d'interroger la science sur ses responsabilités (Mustière & Fabre, 2011), voire de dénaturer les communications humaines (Habermas, 1968/1973), ou, encore plus terriblement, d'hypothéquer l'avenir des futures générations (Jonas, 1997). Empruntant à la pensée de Simone Weil (1949/1999), pour qui le déracinement est la malédiction des sociétés modernes², nous choisissons de qualifier ces dernières de sociétés « déracinées ».

Dans le sillage de la seconde guerre mondiale, Weil tente de juguler le déracinement des peuples³. Elle propose dans son ouvrage intitulé *L'Enracinement : prélude à une déclaration des devoirs envers l'être humain*⁴ d'inventer une instruction qui puisse être « une participation à une culture intellectuelle » (Weil, 1949/1999, p. 88), où les travailleurs en formation ne doivent pas se sentir « moralement déracinés, exilés et admis de nouveau, comme par tolérance, à titre de chair à travail » (Weil, 1949/1999, p. 63), ou pour le dire autrement sans que la science soit en rupture trop grande d'avec le peuple⁵. C'est ce que vise d'un certain point de vue la didactique professionnelle quand elle reprend à son compte un des objectifs weilliens (Munoz & Fleury, 2013), à savoir « donner au travail davantage de dignité en y insufflant de la pensée » (Weil, 1934/1955). Effectivement, dans un monde où « plus le progrès de la science accumule les combinaisons toutes faites de signes, plus la pensée est écrasée, impuissante à faire l'inventaire des notions qu'elle manie » (Weil, 1934/1955, p. 125), elle en appelle à redonner au sujet son pouvoir d'agir grâce à son pouvoir de penser les situations. Penser les situations, c'est en conceptualiser les éléments qui s'y jouent pour mieux les piloter.

Pour s'orienter dans un monde problématique, Fabre (2011) propose une « carte » et une « boussole », à savoir les contenus de connaissances pour la première et la démarche de la problématisation (Fabre, 1999) en tant que méthodologie pour la seconde. Dans un monde incertain (AISLF, 2012), au-delà d'enseigner des contenus évolutifs voire en rupture avec les précédents (Kuhn, 1962/1983), il apparaît aussi pertinent de former les élèves à des démarches, telles que les démarches scientifiques, afin que ces derniers puissent, par la suite, participer par exemple à la « démocratie technique ». Callon, Lascoumes et Barthe (2001) en exposent les vertus en termes

1. « Les États-Unis, c'est l'utopie réalisée » (Baudrillard, 1986, p. 76).
2. Selon le propos de Simone Weil, initiatrice d'une philosophie du travail (1936/2002) axée sur une mystique chrétienne et platonicienne, l'Europe contemporaine a pris le parti d'abandonner Dieu, perdant par là même son rapport à une certaine spiritualité (Little, 2006, pp. 90-91).
3. Simone Weil s'attelle à dénoncer dans son œuvre plus particulièrement les déracinements ouvrier et paysan.
4. D'après McLellan (2006, p. 234) « ce fut l'œuvre la plus achevée de Simone Weil. Elle fut commandée par la France libre à Londres et destinée à fournir un arrière plan philosophique et historique à la reconstruction de la société française, telle que la victoire des Alliés la rendait possible ».
5. Florence de Lussy (2006) nous rappelle que Simone Weil participa aux séances du Groupe d'éducation sociale dès 1928. Il avait pour but de faire renaître les universités populaires.



de « science en plein air », quand la science échappe à son double confinement. À la fois un confinement physique, quand elle ne sort pas du laboratoire, et un confinement psychologique, quand elle reste sur le seul point de vue des experts. C'est une telle approche que proposent Fleury et Fabre (2007), en alliant démarche de « problématisation » et démocratie participative. Dans l'enseignement, l'idée de mettre en place des démarches d'investigation (Grangeat, 2011) relève de ce type de mouvement. Nous proposons de considérer au cœur de ces formes d'enseignement le processus de problématisation ainsi que les démarches de débat, notamment celle de *débriefing après observation* (Villeret, 2008).

Notre contribution plus générale, qui à la base tente d'articuler un double point de vue didactique, celui issu de la didactique des sciences et celui de la didactique professionnelle⁶ (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006 ; Pastré, 2011), cherche à examiner en quoi les pratiques de débat scientifique en classe peuvent contribuer à développer une « science citoyenne » en émergence (Fabre, 2009). Notre hypothèse est qu'une forme spécifique de débat scientifique, le *débriefing après observation* (Villeret, 2008), permet aux élèves une problématisation (Fabre & Orange, 1997 ; Fabre, 1999) qui pourrait les entraîner à devenir des citoyens capables de s'orienter dans un monde problématique (Fabre, 2011). Nous exposons ici des formes de problématisations produites en situation.

Après avoir défini les principaux éléments de notre cadre conceptuel, inscrit dans la théorie de la conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1996) et mis en perspective avec l'approche de la problématisation, nous présentons le contexte et la méthodologie de notre étude. Cette dernière nous permettra de donner à voir quelques illustrations des apports et limites de cette forme de débat menée en classe à l'école primaire, dont nous interrogeons quelques enjeux.

1. Cadre conceptuel : conceptualiser en développant la problématisation

L'approche socioconstructiviste de la théorie de la conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1996) articulée à une approche des médiations humaines (Vergnaud, 2007 ; Bruno & Munoz, 2010) reprend dans les grandes lignes les apports de Piaget (1936) d'une part et de Vygotski (1934/1985) d'autre part, par l'intermédiaire de l'œuvre de Bruner (1996 et 2000).

1.1 L'éducation, mode d'entrée dans la culture et dans le « réel » comme « nécessité »

Nous reconnaissons avec Bruner (2000), dans le cadre de sa psychologie culturelle, la culture en tant que forum où se négocie une signification partagée. Cette dernière se tisse à travers une construction d'interprétations, notamment inspirée de la perspective anthropologique de Geertz (1983, p. 109), pour qui « après tout, penser est une activité publique... ». Mais pouvons-nous en rester là ? En effet, à l'instar de la

6. Qui étudient notamment la mise en scène didactique des savoirs, à partir de situations-problèmes, plus spécifiquement issues de l'analyse de l'activité de travail pour la seconde.



notion de « nécessité » chez Simone Weil (1934/1955 par exemple), nous proposons de considérer la « résistance du réel » auquel est confronté tout sujet au travail. Tout travailleur se doit en effet de conceptualiser les propriétés et relations des objets et phénomènes des situations professionnelles qu'il se voit confier.

Ainsi, si l'éducation doit bel et bien former les apprenants à participer à une négociation de la signification, par exemple lors d'un débat en classe, elle doit également leur permettre d'en conceptualiser des objets et phénomènes, afin de construire les données et les conditions, par exemple, via une démarche de problématisation.

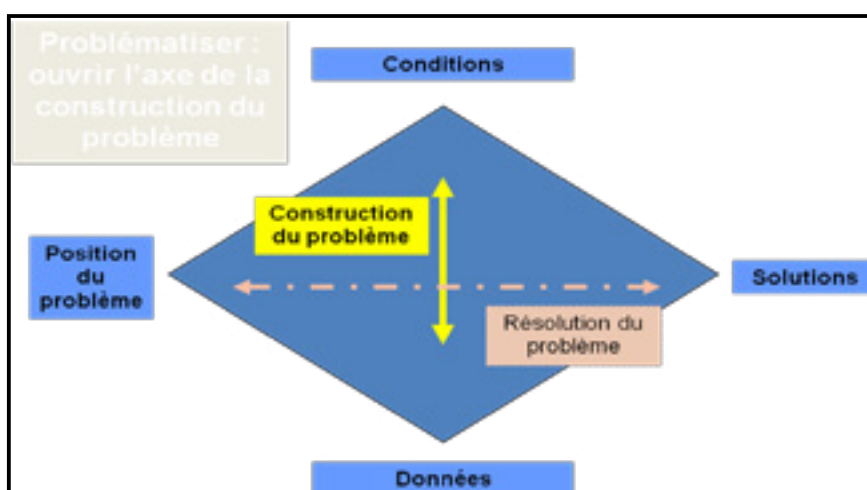
1.2 La conceptualisation dans l'action

Selon le point de vue de la théorie de la conceptualisation dans l'action, la conceptualisation concerne « l'identification des objets du monde, leurs propriétés, relations et transformations, que cette identification résulte d'une perception directe ou quasi directe, ou d'une construction. Cette construction peut être personnelle, elle est aussi culturelle » (Vergnaud, 2007, p. 342). Les apprenants peuvent construire les relations et les propriétés des objets ou des phénomènes en jeu ; il est cependant difficile du point de vue de l'enseignant de constater directement les conceptualisations construites.

1.3 La problématisation

Du point de vue de la problématisation (Fabre & Orange, 1997 ; Fabre, 1999 ; Villeret, 2008), synthétiquement (voir figure 1, issue de Musquer & Fabre, 2010), nous pourrions indiquer qu'il s'agit de construire le problème, c'est-à-dire considérer les données et les conditions, et les mettre en tension, plutôt que d'aller directement à la solution. Solution qui, dans le cas de l'enseignement par le biais de situation-problème, est le plus souvent donnée par l'enseignant, plutôt que véritablement construite par les apprenants.

Figure 1 : Le losange de la problématisation





Dans le cadre de débat en classe, les élèves sont-ils à même non pas uniquement de trouver des solutions relatives à un problème exposé par l'enseignant, mais encore de participer directement à sa construction ? Il est intéressant de découvrir que ce point de vue est en quelque sorte esquissé dans la pensée weilienne, par exemple à travers le propos suivant lié au calcul mathématique, dont les combinaisons de signes deviennent impénétrables à la pensée, devenue en quelque sorte mécanique ou automatique, quand elle manipule des opérations : « on se trouve ainsi avoir résolu un problème par une sorte de magie, sans que l'esprit ait mis en rapport les données et la solution » (Weil, 1934/1955, p. 125). Quant au pôle relatif aux « conditions du problème », ces dernières renvoient, de son point de vue, aux « nécessités » du réel (Lardic, 2009).

1.4 Les dynamiques de problématisation

Selon la perspective de la problématisation, il peut être intéressant de tenter de suivre les dynamiques de problématisation (Réseau Probléma, 2012) déployées dans une situation de classe. C'est ce que permet l'approche des inducteurs de problématisation (Musquer & Fabre, 2010). Ces auteurs conçoivent les inducteurs comme des éléments « extra-psychiques » appartenant au milieu didactique et « susceptibles d'activer les schèmes du sujet par rapport aux différentes opérations du processus de problématisation et de leur contenu » (Musquer & Fabre, 2010, p. 2). Concernant le recours au débat scientifique en classe, et le rôle joué par les inducteurs, les auteurs relèvent « le fort coefficient d'imprévisibilité de ces situations ». Ils cherchent à comprendre « comment les enseignants peuvent inventer des inducteurs en situation ou même comment ils reprennent, soulignent, valorisent certaines interventions des élèves pour leur attribuer une fonction inductrice » (Musquer & Fabre, 2010, p. 8). Ils invitent à se centrer sur les inducteurs les plus significatifs, en considérant leurs différentes valeurs : potentielle, réactive ou effective, en indiquant toutefois que « l'évaluation de la valeur effective de l'inducteur, dont les effets peuvent être différés, pose des problèmes redoutables » (Musquer & Fabre, 2010, p. 9). La valeur potentielle correspond à celle liée aux éléments repérés en amont de la situation par l'enseignant, présentant un potentiel d'induction de problématisation chez les élèves. Cependant, ce potentiel peut s'avérer inopérant en situation, d'où l'idée pour les auteurs de considérer également la valeur réactive de l'inducteur, c'est-à-dire celle qui va déclencher des réactions fortes ou faibles en cours de séance. Mais ces deux valeurs, potentielle et réactive, n'augurent pas la valeur effective des inducteurs mobilisés, à savoir celle liée aux apprentissages ; d'où la pertinence de les distinguer.

C'est pourquoi nos principales questions (davantage développées dans Munoz & Villeret, 2012b) concernent les points suivants : y a-t-il au sein du débat des *inducteurs de problématisation significatifs* ? Quelle est leur valeur ? Est-elle *potentielle*, c'est-à-dire liée à des effets prévus au moment de la préparation, ou *réactive* (en situation d'interaction) ? Quelles sont leurs caractéristiques particulières ? De qui proviennent ces inducteurs : de l'enseignant ou des élèves ? Servent-ils la dynamique de problématisation ?



2. Méthodologie : analyse d'une situation d'enseignement-apprentissage d'investigation autour des phases de la Lune

Après avoir abordé le contexte didactique au sein duquel s'érige l'étude relatée, nous exposons notre méthodologie de recueil et de traitement des données, basée sur notre approche de la conceptualisation développée par l'intérêt pour la dynamique de problématisation.

2.1 Contexte de l'étude : une proposition didactique laissée à la liberté pédagogique des acteurs

L'idée est d'analyser la mise en œuvre par un enseignant d'une situation de débriefing liée à une forme d'investigation scientifique à propos des phases de la Lune. La situation étudiée suit une observation initiée par un formateur, également enseignant-chercheur, en collaboration avec des enseignants de CM2 (Villeret, 2008). La consigne de départ du débriefing réalisé à partir d'observations de la part des élèves est la suivante : « vos élèves de CM2 ont observé la Lune pendant deux mois et ont rempli des cahiers de recherche, que vous leur avez donnés, où ils ont indiqué chaque jour : l'heure d'observation, l'état du ciel, l'aspect de la Lune et sa direction dans le ciel. Réalisez une séance de débriefing des observations ». La mise en œuvre de cette consigne et le déploiement de son objectif sont laissés à la libre appréciation de l'enseignant ; elle concerne une mise en commun puis une réflexion sur les observations ainsi que la mise en évidence de certains phénomènes, tels que le cycle de la Lune.

2.2 Méthodologie de recueil et d'analyse

Notre méthodologie de recueil de données a consisté en la transcription, lors du débriefing, des interactions entre le professeur des écoles et les élèves. Concernant l'analyse, nous nous sommes employé essentiellement à : 1) repérer les éléments de problématisation et de conceptualisation présents dans le déroulement des séances, plus précisément quand ils relèvent des apprenants eux-mêmes, et 2) suivre la dynamique de problématisation, en identifiant les inducteurs de problématisation.

3. Quelques résultats : des moments de problématisation en classe

Nous présentons une illustration issue d'une situation analysée par ailleurs (Munoz & Villeret, 2012a)⁷, en proposant une présentation d'inducteurs significatifs au sein d'une séance de classe menée auprès d'élèves de CM2 âgés d'environ 10 ans.

3.1 Les principales étapes de la séance

Au regard de notre méthodologie d'analyse, nous avons cherché à identifier les principales étapes intervenues dans les séances étudiées. Par exemple, celle que nous étudions ici a duré une heure et vingt-cinq minutes et s'est déployée selon 429

7. Le lecteur pourra y trouver davantage de détails.



échanges en référence aux éléments de transcription. Nous avons pu déterminer six étapes présentées au sein du tableau suivant (voir tableau 1). L'enseignant s'est donné comme objectif de mettre en évidence le « cycle de la Lune ». Pour cela, il procède à un travail sur les données recueillies par les élèves.

Tableau 1 : Les étapes intervenues lors de la situation 1

Temps	Étapes	Observations
00 : 00	Étape 1 : Accroche : réalisation d'une affiche par groupes de 4 sur les données recueillies individuellement	– consigne et mise au travail – travail en groupes
18 : 00	Étape 2 : Présentation des travaux des groupes	– les groupes présentent et comparent leurs réalisations
34 : 00	Étape 3 : Vidéo éclipse de Lune et énigme	– on visionne une vidéo sur le phénomène de l'éclipse de Lune – question sur la disparition de la Lune
42 : 00	Étape 4 : Débat sur une des affiches (démarche inductive de l'enseignant)	– l'enseignant centre toute la classe sur un relevé intervenu sur les deux mois précédant leurs observations
46 : 00	Étape 5 : Le cycle de la Lune	– à partir d'un calendrier où sont indiquées les phases de la Lune, on travaille sur la compréhension du cycle lunaire
58 : 00	Étape 6 : Institutionnalisation	– l'enseignant réalise un retour sur ce qui est important dans la leçon

Après une amorce de la séance qui consiste à mettre au travail les élèves par groupes pour synthétiser leurs observations recueillies sur une bande de papier, les groupes viennent présenter au tableau leurs productions, au bout de la 18^e minute à partir du début de la séance. Puis, à la 42^e minute, après une vidéo relative au phénomène de l'éclipse, l'enseignant centre toute la classe sur un relevé établi par ses soins sur les deux mois précédant l'observation des élèves, afin d'aborder des questions précises, telles que le fait que l'on ne voit pas toujours la Lune, en fonction de certaines conditions. Enfin, il réalise une institutionnalisation du savoir énoncé lié à la compréhension du cycle de la Lune.

3.2 Un exemple à partir du début de la séance

Dès le début de la séance, l'enseignant propose une « accroche ». Après avoir resitué le contexte de cette séance parmi celles antérieures et celle à venir, il énonce la consigne suivante : « on va donc reprendre les relevés. Et je vais vous demander de faire un petit travail à partir de ces relevés, un travail collectif par groupes. On affichera au tableau, on expliquera, on commentera... ».

Les élèves sont invités à mettre en commun par groupes leur travail pour remplir un nouveau relevé sur un mois. Ils disposent d'une dizaine de minutes pour le faire avant de venir présenter leur travail à l'ensemble de la classe. Il s'agit de la part de l'enseignant d'un choix didactique. Du point de vue des inducteurs de problématisation, sa valeur inductive apparaît comme potentielle. En effet, cette mise en commun des données apparaît comme une source de problématisation,



puisqu'elle invite les élèves à examiner et à comparer leurs données et à les mettre en relation avec le problème et les conditions. Qu'en est-il de la valeur réactive de cet inducteur une fois l'activité déroulée ?

Au bout de la 18^e minute, un premier groupe vient afficher son résultat. L'enseignant focalise sur les anomalies liées au relevé de ce premier groupe. Ce second inducteur lié à la focalisation sur les anomalies des formes du croissant de Lune dessiné par les élèves possède également une valeur inductive potentielle, notamment en les invitant à une réflexion sur les données recueillies ; et plus spécifiquement sur celles qui interpellent.

Considérons par exemple l'extrait de corpus suivant survenu à la 23^e minute, où les interventions de l'enseignant sont indiquées en gras :

Tableau 2 : Extrait de corpus issu d'une situation de débat en classe

Temps	Locuteurs	Verbalisations
23 : 00	P55	Vous regardez bien.
	E56	(Cindy) Je remarque que les deux premières Lune qu'on voit, et ben elles sont toutes pareilles.
	E56b	(Alexandre) Non pas au deuxième. C'est pas du bon sens.
	P57	C'est pas du bon côté.
	E58	(Hélène) Non, mais elles ont un truc qu'est trop bizarre. Le premier jour c'est le premier croissant, et le deuxième c'est le dernier croissant.
	P59	Oui, donc alors vous dites quoi ? Sur le numéro 2. ...faut conclure.
	E60	(Hélène) Ben il est faux à mon avis.
	P61	Pour toi il est faux.
	E62	(Hélène) Ben oui.

En fait, ils constateront ensuite que l'un des élèves « l'a colorié du mauvais sens ». Il est intéressant de repérer dans cet extrait que la valeur potentielle de l'inducteur proposé par l'enseignant s'avère pertinente. L'inducteur se révèle également actualiser une valeur effective, puisqu'il permet de faire problématiser des élèves. Au début de l'interaction, on voit comment Hélène a pu produire un énoncé riche en esquisse de compréhension, quant au caractère bizarre d'une des données au regard des autres. Elle repère une anomalie. Ce qui permettra par la suite d'engager les élèves à en repérer d'autres et à s'atteler au statut de vraisemblance des données recueillies. C'est du coup un exemple pertinent d'inducteur de problématisation apporté par une élève.



3.3 Une démarche d'investigation non explicitée

Globalement, au cours de la séance, l'enseignant procède selon différentes étapes qui relèvent en partie d'une démarche d'investigation scientifique (Grangeat, 2011) : à partir du recueil de données, il propose aux élèves la mise en forme collective de leurs données, puis de venir afficher leur travail en vue de le discuter avec l'ensemble de la classe, afin d'établir une comparaison entre les données observées en considérant d'une part les anomalies (à la recherche des « Lunes bizarres ») et d'autre part les ressemblances plus systématiques. Au sein des discussions, l'enseignant met l'accent sur la compréhension de savoir pourquoi la Lune change de forme. Il procède à l'étude d'un cas pour en tirer des règles générales, en vue ensuite d'anticiper les prochaines phases.

Cependant, une des limites observées est que l'enseignant ne rend pas explicite cette démarche globale, même si toutefois il permet aux élèves de l'exercer, via un ensemble d'inducteurs, dont nous n'avons exposé que quelques exemples ici.

Conclusion : quels processus de démocratie des débats actuels ?

« Faire de la science » en formant les élèves aux démarches d'investigation scientifique n'est pas simple ; surtout si l'on veut qu'ils simulent l'agir des scientifiques, d'une part par le recours à un recueil et à une analyse de données et d'autre part par le raisonnement et la discussion autour de ces données au regard de conditions, pour ouvrir « l'axe de la construction du problème ». L'accès à la dynamique de problématisation en montre les limites autant que les apports. Notre propos était de montrer comment le fait de former les élèves à une pratique sociale de référence (Martinand, 1989), celle de l'activité de chercheur, qui raisonne sur un phénomène et discute le statut des données recueillies, pouvait contribuer, dans certaines conditions, à l'éveil d'une « science citoyenne ». Considérons certaines de ces conditions.

Du côté des élèves, des conditions semblent être relatives à la constitution d'une communauté discursive au sein de la classe. Elle permet aux apprenants d'interroger leurs données d'une part et d'énoncer des propriétés et des relations du système étudié d'autre part, à partir des observations recueillies par eux-mêmes, mais dont il s'agit au préalable de fonder l'exactitude ou du moins la vraisemblance. Le recours à de telles observations semble permettre chez les élèves un certain « enracinement » de leurs conceptualisations, à partir de leurs propres recueils d'observation.

Du côté de l'enseignant, il s'agit d'être plus enclin à permettre une « re-négociation des significations », en référence à Bruner (2000). Pour cela, il doit garder une position plus critique envers les « certitudes scientifiques » et engager les élèves à des formes de débats. Encore faut-il pouvoir adopter ce type de posture ! C'est ce que proposent plusieurs auteurs qui réfléchissent à de nouvelles formes de participation citoyenne à la science, quand cette dernière n'est pas trop « confinée », tels Callon, Lascoumes et Barthe (2001) en ce qui concerne la « démocratie technique » ou encore Habermas (1981) pour l'agir communicationnel.

Nous pourrions également discuter de ces conditions à l'aune des enjeux soulevés par l'interrogation de Weil (1934/1955), dont certains propos peuvent rappeler certains accents de l'œuvre de Dewey (1938), qui accorde toute sa place à l'expérience, notamment quand elle écrit : « les difficultés réelles ne constituent pas



des problèmes à notre mesure ; elles sont comme des problèmes dont les données seraient en quantité innombrable, car la matière est doublement infinie, eu égard et à l'extension et à la divisibilité » (Weil, 1934/1955, p. 118)⁸.

Permettre de débattre semble constituer une propédeutique pour une « science citoyenne » qui oblige à « sortir de l'opposition frontale entre les lumières de la théorie et de l'obscurantisme des pratiques » (Fabre, 2009, p. 209) et engendre une possible participation à la culture (scientifique, dans ce cas). Comment transmettre la science aux futurs citoyens tout en permettant d'en percevoir les dérives en plus des contributions ? En éprouvant les apports et les limites des sciences, au-delà des points de vue idéologiques ou prométhéens, considérant ses applications cumulatives-technologiques (Jonas, 1997, p. 46), ou encore « l'impuissance de la rationalité scientifique ou technique à répondre à l'expansion des menaces et des risques liés à la civilisation » postmoderne (Beck, 1986/2001, p. 107), pour questionner sa responsabilité éthique (Mustière & Fabre, 2011).

Mais des questions demeurent. Les débats actionnés par les enseignants en question recourent-ils à un agir communicationnel dans le cadre d'une pédagogie sociale propice à la discussion (Fleury & Fabre, 2007) ? De telles pratiques sont-elles facilement déployées par les enseignants qui sont davantage enclins à « faire cours » plutôt qu'à faire débattre et « problématiser » les élèves ? Est-il si intéressant d'enraciner le procédé de la science directement dans les classes par le recours à des inducteurs ? D'ailleurs qu'en est-il de leur valeur effective ? Nous n'avons pas encore examiné cette dernière caractéristique, en considérant les apprentissages du côté des élèves, mais simplement éprouvé leur valeur potentielle (en tant que proposition) et réactive en situation. Enfin, de telles pratiques de problématisation ne seraient-elles pas porteuses de malentendus du côté des élèves en difficultés (Bautier & Rayou, 2009) ?

Puissent les formes de démarche d'investigation présentées dépasser le point de vue, parfois par trop pessimiste, que tenait Weil⁹, quand elle indiquait en substance à l'égard de l'instruction scientifique : « la science est un monopole, non pas à cause d'une mauvaise organisation de l'instruction publique, mais par sa nature même ; les profanes n'ont accès qu'aux résultats, non aux méthodes, c'est-à-dire qu'ils ne peuvent que croire et non assimiler » (Weil, 1934/1955, p. 62).

8. « Le monde est trop fertile en situations dont la complexité nous dépasse pour que l'instinct, la routine, le tâtonnement, l'improvisation puissent jamais cesser de jouer un rôle dans nos travaux » (1934/1955, p. 119), indique-t-elle en fustigeant l'idéal inaccessible des méthodes issues des sciences et des techniques.

9. Qualifiée d'« Antigone des temps modernes » (de Lussy, 2006, p. 632).



RÉFÉRENCES

- AISLF¹⁰ (2012). *XIX^e Congrès international des sociologues de langue française. Penser l'incertain*. Rabat, 2-6 juillet.
- Baudrillard, J. (1986). L'utopie réalisée. In *Amérique* (pp. 73-102). Paris : Le livre de poche.
- Bautier, É. & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.
- Beck, U. (1986/2001). *La société du risque : sur la voie d'une autre modernité*. Paris : Flammarion.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz.
- Bruner, J. (2000). *Culture et modes de pensée. L'esprit humain dans ses œuvres*. Paris : Retz.
- Bruno, S. & Munoz, G. (2010). Education and interactivism : Levels of interaction influencing learning processes. *New Ideas in Psychology*, 28, 365-379. <http://www.sciencedirect.com/science/journal/0732118X>
- Dewey, J. (1938). *Logic : The Theory of Enquiry*. Henry Holt and Company.
- Callon, M., Lascoumes, P. & Barthe, Y. (2001). *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*. Paris : Seuil.
- Fabre, M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris : PUF.
- Fabre, M. (2009). Sur trois figures critiques du progrès scientifique. In P. Mustière & M. Fabre (Eds.), *Les rencontres Jules Verne : Le partage du savoir* (pp. 197-212). Nantes : Coiffard Librairie.
- Fabre, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. Paris : PUF.
- Fabre, M. & Orange, C. (1997). Construction des problèmes et franchissement d'obstacles. *Aster*, 24, 37-57.
- Fleury, B. & Fabre, M. (2007). Problématisation et démocratie participative : quelle formation pour les « nouveaux » experts ? *Recherches en éducation*, 3, 125-138. <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no3.pdf>
- Geertz, C. (1983). *Bali, interprétation d'une culture*. Paris : Gallimard.
- Grangeat, M. (2011) (Ed.). *Les démarches d'investigation dans l'enseignement scientifique. Pratiques de classe, travail collectif enseignant, acquisitions des élèves*. Lyon : École Normale Supérieure.

10. Association internationale des sociologues de langue française : <http://www.aislf.org/>



- Habermas, J. (1968/1973). *La technique et la science comme « idéologie »*. Paris : Gallimard.
- Habermas, J. (1981). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris : Fayard.
- Jonas, H. (1997). *Le principe responsabilité : une éthique pour la civilisation technologique*. Paris : Cerf.
- Kuhn, T. S. (1962/1983). *La Structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion.
- Lardic, J. M. (2009). *Le travail ou l'expérience de la nécessité*. Colloque organisé à la Maison des sciences de l'homme Ange-Guepin, pp. 9-10 octobre, à l'occasion du centenaire de Simone Weil. http://www.univ-nantes.fr/1255505116582/0/fiche___document/&RH=INSTITUTIONNEL_FR
- Little, P. (2006). Le pont, le seuil, la porte : trois images de la médiation chez Simone Weil. In F. L'Yvonnet (Ed.), *Simone Weil : le grand passage* (pp. 87-101). Paris : Albin Michel.
- (De) Lussy, F. (2006). Simone Weil et Hannah Arendt. In F. L'Yvonnet (Ed.), *Simone Weil : le grand passage* (pp. 175-201). Paris : Albin Michel.
- Martinand, J.-L. (1989). Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences techniques. *Les sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle*, 2, 23-29.
- McLellan, D. (2006). De Platon à la IV^e République : Philosophie et politique dans les derniers écrits de Simone Weil. In F. L'Yvonnet (Ed.), *Simone Weil : le grand passage* (pp. 229-251). Paris : Albin Michel.
- Munoz, G. & Fleury, J. (2013). La valeur du travail chez Simone Weil : point de mire pour la didactique professionnelle. In J. Baillé (Ed.), *Du mot au concept : Valeur* (pp. 259-291). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Munoz, G & Villeret, O. (2012a). Transmettre la science autrement, par le débat scientifique en classe : une investigation autour des phases de la Lune. Biennale de l'Éducation : *Transmettre*, communication n° 92, Atelier 2 : Compétences et innovations pédagogiques, 3-6 juillet 2012, CNAM, Paris. http://labiennale.cnam.fr/medias/fichier/gregory-munoz-olivier-villeret-com-92-atelier-2_1360684058507.pdf
- Munoz, G. & Villeret, O. (2012b). De quelques dynamiques de problématisation : le cas d'une situation d'enseignement-apprentissage autour de l'investigation scientifique des phases de la Lune. 9^e colloque Probléma : *Les dynamiques de problématisation*, 24-26 mai 2012, Île de Jersey. Actes sur CD.
- Musquer, A. & Fabre, M. (2010). Le modèle des inducteurs de problématisation : état des lieux et pistes de recherche. *Actes du congrès de l'Actualité de la Recherche en Éducation et Formation (AREF)*, Université de Genève. <https://plone2.unige.ch/aref2010/symposiums-courts/coordonateurs-en-f/le-modele-des-inducteurs-de-problematization/Le%20modele%20des%20inducteurs.pdf>



- Mustière, P. & Fabre, M. (Eds.) (2011). *Science, technique et société : de quoi sommes-nous responsables ?* Colloque international Les rencontres Jules Verne. Nantes : Coiffard Librairie.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : PUF.
- Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 54, 145-198.
- Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Paris : Delachaux & Niestlé.
- Réseau Probléma (2012). *Les dynamiques de problématisation*. 9^e colloque, 24-26 mai, UK, Jersey.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J. M. Barbier (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris : PUF.
- Vergnaud, G. (2007). Réponse de Gérard Vergnaud. In Méry, M. (Ed.), *Activité humaine et conceptualisation : questions à Gérard Vergnaud* (pp. 341-357). Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Villeret, O. (2008). Le débriefing après observation est-il un bon indicateur de problématisation. 5^e Colloque international du réseau Probléma, Rhodes, Grèce.
- Vygotski, L. S. (1934/1985). *Pensée et langage*. Traduction F. Sève. Paris : Édition Sociales, Messidor.
- Weil, S. (1934/1955). *Oppression et liberté*, 7^e édition. Paris : Gallimard.
- Weil, S. (1936/2002). *La condition ouvrière*. Paris : Folio.
- Weil, S. (1949/1999). *L'Enracinement : prélude à une déclaration des devoirs envers l'être humain*. Paris : Folio.



QUE PEUT APPORTER LA SOCIOLOGIE DES CONTROVERSES SCIENTIFIQUES À L'ENSEIGNEMENT DES CONTROVERSES ?

UN EXEMPLE À PARTIR DES CONTROVERSES CLIMATIQUES

Lionel Scotto d'Apollonia
Université Montpellier 2-LIRDEF
scotto.lionel@free.fr

Résumé

Cet article dresse un état des lieux de la sociologie des controverses et propose un cadre d'analyse non réductionniste intégrant les courants relativistes et rationalistes. Il expose ensuite sa transposition à un modèle sociodidactique d'enseignement des controverses, et les résultats d'une pré-expérience menée sur quatre classes de 4^e dans un collège français en 2012 et portant sur les controverses climatiques.

Mots-clés

Sociologie – enseignement – controverses – réchauffement climatique

Cet article propose une contribution de la sociologie des controverses scientifiques à l'enseignement des controverses, dans la lignée des travaux d'éducation scientifique visant l'*empowerment*¹ citoyen. La didactique des controverses s'oppose à un enseignement présentant les sciences comme un corpus de vérités monumentalisées et déconnectées de toute dynamique sociale (Chevallard, 1997 ; Tutiaux-Guillon, 2006). Comme le souligne Virginie Albe : « se pose la question de la formation d'un être complet et pas seulement d'un être cognitif, en dehors du monde ou avec un rapport au monde, qui se développe en dehors de l'école » (Albe, 2011, p. 114). Ce qui implique que l'incertitude, le probable mais aussi les considérations éthiques, politiques ou idéologiques doivent être pris en compte dans l'enseignement des sciences. Pour autant, le traitement didactique des controverses reste sujet à questionnement pour l'éducation scientifique. De nombreux auteurs estiment que ce traitement suppose de disposer d'un cadre de pensée à la fois didactique et sociologique. Virginie Albe (2008 et 2009) tente ainsi d'intégrer la sociologie des controverses de Latour² dans son projet d'éducation scientifique citoyenne. Sur la base des travaux du sociologue, elle propose d'utiliser une cartographie des controverses (Venturini, 2010) comme

1. L'*empowerment* éducatif vise à conduire les élèves à prendre une forme de pouvoir politique, en leur apprenant et en leur donnant les moyens de devenir acteurs à part entière de la démocratie dite participative.

2. La cartographie des controverses a été mise en place dans un souci didactique à l'école des Mines-ParisTech, par Bruno Latour. Il la poursuit dans le cadre du Medialab de Sciences Po Paris.



outil pédagogique. Elle précise que l'intérêt didactique de cette approche réside « dans une prise de conscience par les élèves du système de valeurs qui parcourt différentes orientations ou options » (Albe, 2008, p. 65).

Dans la continuité des travaux d'Albe (2011), mais inspirée d'un cadrage sociologique différent, la présente démarche d'enseignement des controverses vise à faire émerger du débat entre les élèves des oppositions épistémiques, les dimensions sociopolitiques³ du conflit, faisant référence aux valeurs portées par les acteurs eux-mêmes (principe de précaution, modèle sociétal, etc.). Cet enseignement, visant à l'apprentissage de l'esprit critique et de l'éducation citoyenne, consiste à filmer la « mise en scène » d'une controverse effectuée par les élèves. Suit une analyse des registres argumentatifs produits, par autoconfrontation à la vidéo. L'intérêt d'une telle démarche est aussi de changer la posture de l'enseignant qui dans l'idéal doit s'effacer, autant que faire se peut. Or le cadrage sociodidactique est encore sujet à discussion, car la sociologie des controverses est elle-même traversée par plusieurs courants dont la diversité des dénominations (« rationalisme », « naturalisme », « constructivisme », « relativisme ») et la vivacité des débats traduisent encore le manque de stabilité paradigmatique. Plusieurs approches théoriques s'opposent. Le modèle sociodidactique proposé est issu d'une démarche d'analyse socioépistémique des controverses climatiques tendant à intégrer différentes approches.

Aussi dans une première partie est dressé un état des lieux de la sociologie des controverses, en discutant des avantages et limites des différentes approches, notamment en « démythifiant » l'analyse Pasteur/Pouchet faite par Bruno Latour, entachée de lourdes erreurs et étonnamment encore citée en référence. La deuxième partie traite de la construction d'un modèle sociodidactique d'enseignement des controverses, à partir du constat sociologique opéré. La dernière partie aborde le bilan d'une pré-expérimentation faite en France en classe de 4^e, d'une approche des controverses climatiques, et discute des limites rencontrées autant que des questions soulevées.

1. Sociologie des controverses scientifiques

1.1 État des lieux de la sociologie des controverses

Cette partie aborde l'opposition la plus significative (Raynaud, 2003, p. 22) entre les courants rationaliste et relativiste. Le premier est souvent caricaturé comme l'héritier de l'épistémologie et de l'histoire des sciences, basé sur le principe poppérien de falsificationnisme (Latour, 2006). Or, comme Dominique Raynaud le note, il existe des formes de rationalisme non positivistes ou positivistes mais non poppériennes. Le rationalisme est attaché au cohérentisme (consistance logique des énoncés) et au correspondantisme (adéquation entre la structure des énoncés et la structure du phénomène étudié). Le relativisme, notamment dans sa variante socioconstructiviste, est accusé d'occulter la matérialité des faits. Ces débats renvoient à l'affaire Sokal

3. Dans l'exemple des controverses climatiques s'intriquent des dimensions épistémiques et axiologiques autant dans les revues scientifiques à comité de lecture que dans ses ramifications politiques internationales.



(1997) et ses attaques, en particulier contre le postmodernisme et Bruno Latour⁴. Pour autant, cette « guerre de sciences » n'est pas représentative des nuances différenciant les différents courants, et occulte leur convergence. Pour cela, revenons sur l'histoire de la sociologie des controverses, qui émerge à partir du *social turn* (Kuhn, 1962/1972). Elle marque une évolution par rapport à la sociologie des sciences mertonienne des années 1930 (Merton, 1937 et 1938), qui n'abordaient pas directement les contenus épistémiques. Ainsi, l'école d'Édimbourg de Bloor (1976/1983) et Barnes (1977) a donné lieu au *Strong Program* énonçant quatre principes généraux (Bloor, 1976/1983, p. 8), *la causalité, l'impartialité, le principe de symétrie, la réflexivité*. A suivi l'école de Bath dans les années 1980, incarnée par Harry Collins (1985) et Trevor Pinch (1986), se distinguant légèrement de l'école d'Édimbourg, trop peu relativiste et trop théorique. À leur tour, ces deux courants sont traversés par de nombreuses oppositions. Provisoirement le courant rationaliste est défini comme accordant aux facteurs sociaux une influence sur la détermination de la vérité, mais à condition que cette influence soit analysée sur des temps longs et qu'elle ne soit pas caricaturée comme lien direct entre le contenu d'un énoncé et des intérêts sociaux, économiques, politiques ou religieux. Les rationalistes acceptent ainsi que les savoirs scientifiques soient construits, mais refusent leur variabilité selon les contextes sociaux. En revanche le relativisme est défini comme accordant aux facteurs sociaux une prépondérance dans la construction des savoirs scientifiques.

Le constructivisme, considéré comme une branche du relativisme, comporte de nombreuses nuances. Paul Boghossian (2006) définit trois formes de constructivisme : 1) le constructivisme des anti-métaphysiciens ; 2) celui des épistémologues ; 3) celui des sociologues et des historiens des sciences qui recherchent non seulement l'explication des raisons internes, mais aussi celle des raisons externes à la science. En sociologie, le constructivisme considère que les phénomènes sociaux n'existent ni antérieurement ni extérieurement au travail de catégorisation. Il est souvent opposé au courant naturaliste durkheimien. Pourtant, des travaux récents et vivifiants montrent des convergences entre le naturalisme et le constructivisme : « Constructivisme et naturalisme, loin de s'opposer, doivent être reconnus comme appartenant à une seule et même matrice » (De Formel & Lemieux, 2007, p. 17).

En France, le courant rationaliste est incarné par Jean-Michel Berthelot (2002 et 2008) et Dominique Raynaud (2003). L'approche rationaliste ne permet pas d'analyser l'intrication de la construction des savoirs dans leurs dimensions éthique, idéologique, politique ou communicationnelle. Cependant il est réducteur de présenter ce courant comme imperméable à toute détermination sociale. Berthelot en appelle seulement à une approche non réductionniste. Selon lui, certains arguments constructivistes ou relativistes sont recevables. L'opposition se situerait principalement au niveau de l'adhésion, c'est-à-dire de la question de la réception par les pairs car il existe une

4. Bruno Latour, plutôt réaliste et pragmatique, a toujours autant combattu le postmodernisme (Latour, 2003, p. 8) que l'épistémologie (Latour, 2012a, p. 245), bien qu'il fasse un étrange amalgame entre *science studies* et épistémologie (Latour, 2006, p. 126). Il ne se considère pas constructiviste (Latour, 2012b). De Formel et Lemieux (2007, p. 18) pensent même que les travaux de Latour sont tout aussi étrangers au constructivisme qu'au naturalisme et proposent de qualifier son anthropologie « d'animiste » au sens de Descola (2005).



réelle difficulté à considérer une théorie comme vraie étant donné que la science revient constamment sur ses acquis. De son côté, Ian Hacking, même s'il considère que les approches « réalistes et les constructionnistes sont inconciliables » (Hacking, 1999, p. 98), admet que « quelque chose peut être à la fois réel et être une construction sociale » (Hacking, 1999, p. 98). Pour lui, le monde est réel, et c'est la façon dont on en parle qui est une construction.

Bruno Latour (1986 et 2006) et Michel Callon (1986 et 2001) vont s'inspirer des écoles anglaises et renouveler l'approche de la sociologie des sciences et des controverses en intégrant des démarches empruntées à l'ethnométhodologie et à la sémiologie. Ils vont recourir à la notion « d'actants », ce qui leur permettra d'intégrer dans l'action les acteurs humains mais aussi les non-humains (Callon, 1986).

Plus récemment, Francis Chateauraynaud (2011) propose une approche sociologique pragmatique des controverses, en se situant dans la lignée de la sociologie des épreuves de Boltanski et Thevenot (1991). Sa méthode consiste à suivre sur un temps long la dynamique des épreuves dans lesquelles se jouent des « jeux d'acteurs et d'arguments », et de comparer les « trajectoires visées par les acteurs » et celles effectivement produites.

Les travaux de Bruno Latour rencontrent régulièrement de sévères critiques (Favre, 2008 ; Amsterdarnska, 1990 ; Bloor, 1999). De nos jours, il considère la cartographie des controverses comme un outil pour le moins puissant : « Nous cherchons en particulier à savoir si la cartographie peut permettre de clore des controverses artificiellement entretenues, comme l'a été dans le passé celle sur le caractère cancérigène du tabac. Un exemple actuel serait la controverse sur l'origine anthropique du réchauffement climatique » (Latour, 2011). Étrange attitude de recherche qui consiste à obtenir des résultats avant même toute investigation ! La suite de l'article propose de synthétiser des études comparées de la controverse Pasteur/Pouchet citée régulièrement en référence⁵.

1.2 Retour sur la controverse Pasteur/Pouchet

Revenons sur deux analyses de la controverse Pasteur-Pouchet, celle citée en référence de Latour (1989), l'autre de Dominique Raynaud (2003). La controverse porte, entre 1859 et 1864, sur la notion de génération spontanée⁶. Pour Pouchet, les micro-organismes apparaissent spontanément, pour Pasteur les ballons sont contaminés avec leur fermeture.

Raynaud relève des asymétries occultées dans l'étude de la controverse par Latour. Ainsi Latour oublie qu'au moment de la controverse Pasteur est un chercheur jeune (37 ans), non institutionnel, dont les travaux sont réalisés dans un laboratoire peu équipé, en dehors de son travail régulier. Inversement Pouchet est âgé (60 ans) et bénéficie d'un statut de chercheur confirmé. Raynaud note aussi le manque de rigueur dans les démonstrations de Latour, qui occulte le fait que Pouchet, virulent

5. Il est possible de consulter l'article de *La Recherche* d'août 2013 consacré aux controverses, et notamment celle de Pasteur/Pouchet très charitable envers Bruno Latour.

6. Pour les profanes cette controverse porte sur la possibilité de faire émerger la vie à partir de matière inerte. Cette hypothèse portée par Pouchet, et réfutée par Pasteur, fut l'objet de cette controverse désormais close, la vie ne peut provenir que de la vie.



et dogmatique, abuse de l'argument d'autorité, mène le combat dans la presse et falsifie des documents (Pasteur, 1922, p. 345), qui pourtant demeurent à la base des interprétations relativistes. Si cet exemple est insuffisant à invalider les théories relativistes, il démontre combien il est important de se montrer prudent vis-à-vis des courants de pensées dominants et des phénomènes de « modes ».

Par commodité la présentation de l'analyse comparée de Latour et celle de Raynaud est sous forme de tableau (tableau 1).

Tableau 1 : Analyses comparées de Latour (1989) et Raynaud (2003)

	Latour (1989)	Raynaud (2003)
<i>L'influence du parisiisme de Pasteur contre le provincialisme de Pouchet.</i>	Pouchet est victime du provincialisme par rapport à Pasteur, c'est, à travers la victoire de Pasteur, la province qui est victime d'ostracisme (p. 438).	Les membres de l'Académie des sciences présentés comme parisiens sont en fait provinciaux. D'autre part Pouchet, grâce à son père, avait lui aussi des relations à Paris, connaissant intimement plusieurs membres de l'Académie. De plus il a fondé la Société zoologique d'acclimatation (p. 50).
<i>Correspondant versus membre de l'Académie des sciences.</i>	Il existe une asymétrie dans le sens ou Pasteur est un membre de l'Académie des sciences et Pouchet un correspondant. Ainsi Latour pense que les commissions réunies en 1862 et 1864 « ne sont composées que de collègues de Pasteur qui sont à peu près tous convaincus à l'avance » (p. 435).	Au moment des expériences et de l'envoi de son mémoire le 15 juin 1862, Pasteur n'est pas membre de l'Académie. Il ne sera élu que le 2 décembre 1862. Le prestige de Pasteur n'était pas celui que l'on connaît aujourd'hui. Pasteur avait des relations plus formelles avec les académiciens que Pouchet.
<i>Éloigné versus proche de l'empereur.</i>	Pasteur est favorisé par rapport à sa proximité avec l'empereur, et aurait bénéficié de soutien, notamment du général Favé (p. 442).	Raynaud balaie (p. 53) toutes les affirmations de Latour et démontre des approximations dans le travail historique. Au moment de la controverse, Pasteur ne jouit d'aucune proximité avec l'empereur.
<i>Chercheur de bonne foi versus de mauvaise foi.</i>	En analysant la conférence du 7 avril 1864, Latour (p. 433) considère que Pasteur aurait été de « mauvaise foi » en qualifiant les thèses de son adversaire comme teintées d'athéisme.	Raynaud démontre qu'il n'en est rien, Pasteur dit ainsi dans cette même conférence : « Il n'y a ici ni religion, ni philosophie, ni athéisme, ni matérialisme, ni spiritualisme qui tienne [...]. C'est une question de fait » (Pasteur, 1922, p. 345). Raynaud démontre que ce serait plutôt le contraire et que c'est « Pouchet – et non Pasteur – qui porte l'entière responsabilité de la confusion des forums constituants et officieux de la controverse ».



2. Transposition du cadre d'analyse sociologique à un modèle sociodidactique

2.1 La structure triadique des controverses socioscientifiques

Lemieux et Raynaud développent leur approche sur la sociologie du conflit de Georg Simmel (1903/1999), et plus généralement se situent dans le même paradigme wébéro-simmelien⁷. Lemieux, dans le courant des *science studies* définit la controverse comme ayant une structure triadique : « Il semble pour commencer, que les conflits qui nous sont présentés comme étant des "controverses" ont toujours une structure triadique : ils renvoient à des situations où les différends entre deux parties sont mis en scène devant un public tiers placé dès lors en position de juge » (Lemieux, 2007, p. 195). Il s'agit d'analyser les contraintes argumentatives et stratégiques qui opèrent lors de la publicisation des controverses. Autrement dit, les controverses socioscientifiques doivent être appréhendées à travers *les jeux d'acteurs et d'arguments*, considérés sur des temps longs afin de mettre au jour les bifurcations (Chateauraynaud, 2011). L'analyse consiste à dépasser deux réductionnismes : le dialogisme et la conflictualité.

Le dialogisme présente la construction des savoirs comme dépassement de l'obstacle épistémologique bachelardien⁸ et la conflictualité focalise l'attention du chercheur sur l'agir stratégique des acteurs, risquant de réduire l'analyse à des rapports de force. Lemieux considère que « Rien ne nous interdit cependant d'essayer d'être plus exigeant, c'est-à-dire de refuser conjointement ces deux réductionnismes qui nous conduisent tous deux à une vision tronquée de ce qu'est une controverse » (2007, p. 202). Il propose ainsi de considérer la controverse comme un espace feuilleté, dans lequel coexistent des espaces publics et privés. Cette proposition *non réductionniste* suppose une confrontation de différents programmes d'analyse. Pour Berthelot (2002, p. 235), « la pluralité et [...] l'affrontement des programmes » est légitime dans l'analyse des controverses.

2.2 L'intégration de l'approche rationaliste

Les modèles proposés, tant didactique que sociologique, sont le résultat d'un « va-et-vient » et se sont nourris l'un de l'autre. C'est un questionnement didactique visant à utiliser plus judicieusement en classe le film *Une vérité qui dérange*, qui m'a conduit à analyser d'un point de vue socioépistémique les controverses climatiques.

En retour, la transposition de la sociologie à mes pratiques pédagogiques a permis d'élaborer ce modèle sociodidactique. Elle consiste dans un premier temps en une analyse d'« incrémentation épistémologique », suivant la méthode proposée par Dominique Raynaud. Il s'agit de retracer à l'aide d'archives scientifiques (principalement des correspondances entre scientifiques) la genèse des controverses climatiques.

7. Deux grands paradigmes sont à la base de la sociologie, le durkheimien, externaliste, et celui wébérien, internaliste. Georg Simmel se situe dans le courant internaliste et a développé une sociologie originale interactionniste qui a fortement influencé l'école de Chicago.

8. Cette approche, comme le souligne Pestre, n'évite nullement les écueils que sont l'illusion étiologique, la causalité mécanique et la linéarité historique, ce qu'il nomme l'« historicité » (Pestre, 2006) ou l'« histoire jugée bachelardienne » (Pestre, 2007, p. 30).

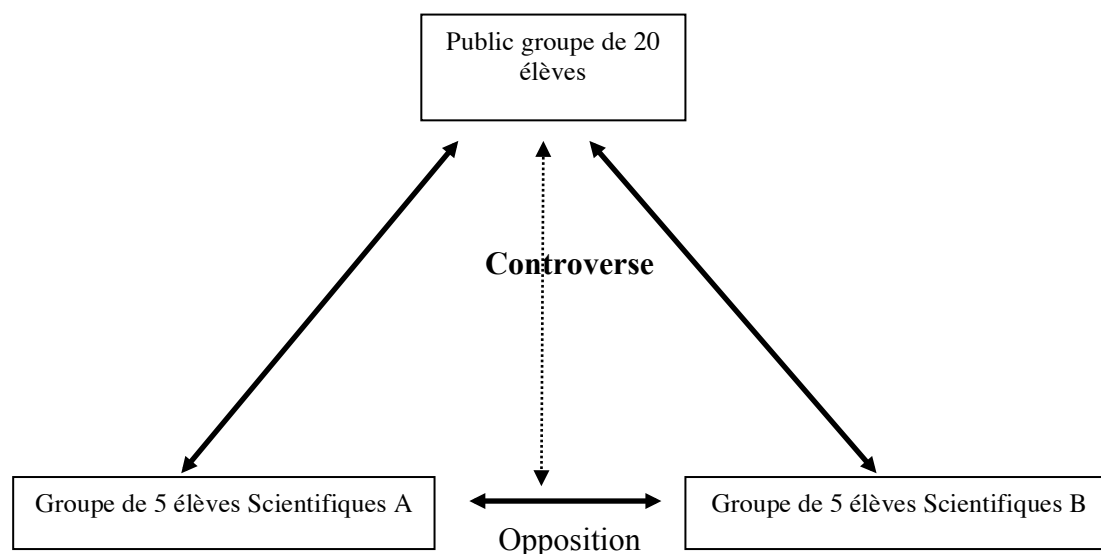


Cette analyse fera office de référence épistémique pour la suite du protocole de recherche. Elle permet en outre d'éviter d'une certaine manière une approche trop média centrée, et de former le corpus des textes des scientifiques impliqués directement dans les controverses climatiques. Le cadre d'analyse articule deux étapes. La première consiste à mettre au jour, à l'aide d'une recherche bibliométrique sur le *web of Knowledge*, les points de controverses d'un point de vue historique en partant de travaux d'Arrhénius. La seconde s'efforce de construire une analyse argumentative à la fois qualitative et quantitative⁹ d'un corpus composé d'articles scientifiques, d'articles de presses, de films documentaires, d'émissions tv et radio. Ces deux étapes sont ensuite complétées par une enquête de terrain sous forme d'entretiens semi-directifs (13 chercheurs – 2 journalistes) et d'un entretien collectif (9 chercheurs).

2.3 Transposition au modèle sociodidactique

D'un point de vue pédagogique, l'objectif de cette démarche, qui s'inscrit dans la lignée des travaux en didactique des controverses (Simonneaux, 2003 ; Albe, 2009 et 2011 ; Kolstø, 2005 ; Urgelli, 2009 ; Hess, 2009 ; Sadler, 2009), est de sensibiliser les élèves à la pluralité des arguments mis en jeu dans les controverses climatiques. Les élèves ont connaissance dès le début que cette démarche ne fait l'objet d'aucune évaluation. La volonté du professeur est de permettre aux élèves d'évoluer avec un maximum d'autonomie en réduisant ses interactions autant que faire se peut. L'expérimentation consiste à « mettre en scène » l'opposition épistémologique des controverses climatiques par un débat entre experts scientifiques, en interaction avec le public. Pour accompagner ce projet didactique, le dispositif reprend le modèle de Lemieux adapté à une situation de classe, comme indiqué sur la figure 1.

Figure 1 : Pré-expérimentation d'un modèle d'analyse sociodidactique des controverses



9. Les outils informatiques d'analyse lexicométrique, comme Prospero et Lexico, sont utilisés sur un corpus plus large, et offrent un intérêt heuristique considérable.



Du point de vue de la recherche, le processus propose de tester l'opérativité du modèle sociodidactique à l'aide de quatre indicateurs : l'amélioration des connaissances des élèves à propos du réchauffement climatique et de sa dimension politique (questionnaire avec comparaison à une classe témoin n'ayant pas eu ce type d'enseignement) ; la dynamique des échanges dans la classe (nombre d'élèves mobilisés, temps de prise de parole, ambiance générale) ; l'analyse argumentative d'un point de vue qualitatif des débats (comparée avec une classe témoin) ; l'évaluation de la capacité des élèves à comprendre la pluralité des dimensions épistémologiques et idéologiques (entretien ouvert avec des groupes de 4 à 5 élèves¹⁰).

La mise en scène didactique se développe en trois phases, décrites ci-dessous.

La phase préparatoire

Durant cette phase, les élèves effectuent un travail de recherche. Le professeur constitue un groupe de 5 élèves anthroporéchauffistes¹¹ et un autre du même nombre constituant les climatosceptiques. Comme dans une approche sociologique, une symétrie est opérée entre les deux groupes opposés. Le professeur explicite aux élèves la forte asymétrie dans la réalité et le consensus prévalant dans la communauté scientifique tendant à rendre l'homme responsable du réchauffement climatique. Les deux groupes d'élèves, qualifiés de scientifiques experts, prennent connaissance, avec l'aide du professeur, des deux théories scientifiques en opposition afin de se forger une culture scientifique et argumentative mobilisable dans la phase de mise en scène du conflit. Dans cette situation fictive, le troisième groupe représente les publics, constitués du reste de la classe, soit 20 élèves. Ils préparent des questions destinées aux scientifiques experts, sans autres directives de la part du professeur.

La phase de mise en scène de la controverse

Cette phase est filmée pour les besoins de l'enseignement indépendamment du dispositif de recherche. Un modérateur donne la parole aux groupes de scientifiques experts ou au public suivant sa volonté. Cette phase doit permettre d'installer une dynamique socioscientifique autour de la controverse choisie. Il est difficile, voire impossible, de prévoir la façon dont les élèves vont s'impliquer dans une démarche qui sort du contrat didactique classique à l'enseignement des sciences. La négociation et l'explicitation d'un nouveau contrat restent donc à la charge de l'enseignant.

L'analyse des échanges à l'aide de la vidéo

L'objectif est de mener une analyse à partir du visionnage de la vidéo, permettant à chaque élève de construire sa propre opinion par la confrontation avec tous les points de vue exprimés. Les élèves s'appuient sur une grille portant sur les arguments formulés et leurs degrés de tangibilité, qui idéalement est construite par nécessité

10. Le questionnaire écrit ne semble pas indiqué pour analyser ce type d'indicateur, l'idéal étant de faire des entretiens individuels et collectifs. Mais les contingences de la recherche ne permettent que très rarement ce type de dispositif.

11. J'ai nommé *anthroporéchauffistes* les acteurs qui considèrent qu'il existe suffisamment de *preuves* tangibles (Chateauraynaud, 2004).



avec l'aide de l'enseignant. L'analyse doit permettre d'identifier les considérations éthiques, politiques et idéologiques mobilisées. Le professeur n'est pas dans une position de juge faisant le tri entre le vrai et le faux, mais il sert de révélateur de l'état des savoirs et des valeurs.

3. Posture de recherche et d'enseignement, et réflexivité

Sur un plan épistémique, je considère que les climatosceptiques ont une légitimité épistémologique à faire valoir leurs arguments lorsqu'ils sont inscrits dans l'éthique scientifique. J'estime que les preuves de l'origine anthropique de l'évolution climatique récente bien qu'elles soient tangibles ne sont pas démontrées, sachant par ailleurs que les recherches portent sur des processus climatiques par nature complexes et chaotiques. Sur un plan axiologique je considère que les politiques énergétiques doivent favoriser une plus grande sobriété énergétique et un plus grand respect de l'environnement.

Le professeur se tient à l'écart des débats lors des phases deux et trois, sauf impératif, ou en cas de sollicitation des élèves. Il pourra soit expliciter ses propres positions, ce qui permettra l'ouverture ou la continuité du débat sur les dimensions politiques, éthiques ou morales, soit se contenter de faire un état des lieux des oppositions d'ordre épistémologique et exprimer le fait qu'il a un avis sans toutefois juger utile de l'exprimer. Ce débat sur la posture de l'enseignant face aux controverses articulant des connaissances scientifiques et des considérations éthiques est une question elle-même controversée, comme le soulignent de nombreuses recherches en sciences de l'éducation (Hess, 2005 ; Sadler et *al.*, 2006).

4. Synthèse d'une pré-expérimentation

Cette pré-expérimentation s'est déroulée au collège de l'Assomption de Montpellier, établissement confessionnel sous contrat d'association avec l'État de 950 élèves, sur quatre classes de 4^e, soit 110 élèves, au printemps 2012. Elle s'est déroulée à raison d'une heure tous les quinze jours sur trois séances les mardis en classe entière.

4.1 Limites de la pré-expérimentation

Compte tenu des conditions de réalisation, et du fait qu'elle n'a pu être menée correctement à son terme, de nombreux problèmes entachent cette pré-expérimentation. De plus elle a été effectuée par l'enseignant lui-même, ce qui limite considérablement la tangibilité des résultats produits. L'expérimentation s'est déroulée dans un établissement de très bon niveau (frôlant chaque année les 100% de réussite au brevet des collèges), dans lequel les catégories socioprofessionnelles des parents d'élèves ne sont pas représentatives de l'hétérogénéité des publics en France. L'aménagement de la salle de classe a été pensé spécifiquement pour ce type d'activité, avec un espace réservé aux postes informatiques. Ces éléments mis bout à bout relativisent considérablement l'étude. Après une succincte description du déroulement des différentes étapes, seuls les éléments significatifs seront commentés. Le modeste dispositif expérimental a fonctionné correctement suivant le cadre proposé pour les deux premières étapes de recherche et de mise en scène,



mais l'autoconfrontation aux vidéos des débats n'a pu être réalisée en raison d'un son inexploitable. Cette troisième étape a donc été remplacée par le visionnage des vingt premières minutes du film *Une vérité qui dérange*. La démarche n'a fait l'objet d'aucun retour de la part des parents. Par souci de concision je me contente de décrire les éléments significatifs observés.

4.2 Analyse

La dynamique des échanges dans chaque classe fait ressortir qu'environ la moitié des élèves (tous rôles confondus) ont une implication dans les débats. Les échanges sont courtois et civils, aucune invective n'a été relevée. Les questionnaires (voir l'annexe) distribués aux quatre classes ainsi qu'à une classe témoin de 4^e d'un autre professeur du même collège n'ayant pas eu ce type d'enseignement font ressortir une très faible amélioration des connaissances. La mise en scène de la controverse n'a pas jeté le doute dans les consciences. Le questionnaire fait apparaître que pour les élèves l'homme reste responsable du réchauffement climatique à cause de la pollution. Un exemple de situation de classe illustre cette forme de résistance. Un élève, considéré excellent, ayant parfaitement joué le rôle d'un climatosceptique contestant la validité des courbes de Mann, sollicite spontanément le professeur en fin de séance pour lui manifester le fait qu'il continue à penser que l'homme est responsable. Le professeur lui demande ce qu'il pense des arguments qu'il a été amené à mobiliser. L'élève ne remet pas en question l'argument démontrant la faiblesse des courbes, mais reste persuadé que l'homme est en partie responsable. Son opinion est donc inchangée, au mieux a-t-il pris conscience des oppositions existantes, et de la dimension politique du problème. De nombreuses erreurs de vocabulaire ou approximations dans les termes scientifiques ont été constatées pour certains élèves. D'autres sont en mesure par contre de formuler très correctement une argumentation ou un questionnement.

Conclusion

Cette pré-expérimentation d'un modèle sociodidactique, en raison de son caractère exploratoire, apporte beaucoup de questions et peu de réponses. Elle doit être considérée comme une contribution au débat concernant l'enseignement des controverses. D'un point de vue réflexif, je relève plusieurs limites importantes. La première est liée à la question de la symétrie des débats. Bien qu'il soit important de garder un juste équilibre d'un point de vue épistémologique, se joue en classe un modèle de controverse qui n'a pas lieu dans la société. Au stade du collège, il semble difficile de proposer un modèle d'enseignement rompant avec le contrat didactique classique, dans lequel le rôle de l'enseignant est de transmettre des savoirs scientifiques valides. Le fait d'aborder des discussions sur des savoirs en construction soumis à des incertitudes et controversés, bien qu'emportant l'adhésion des élèves, ne semble pas une expérience en l'état convaincante. Cette question reste ouverte. Cette expérimentation, sans qu'il soit possible d'en évaluer les conséquences sur le développement de l'esprit critique, a semé de la confusion chez certains élèves. Il n'est pas exclu que ce type de démarche se montre contre-productif, tende à relativiser les savoirs scientifiques, n'échappant peut-être pas



à l'écueil faisant penser que tous les arguments se valent. De plus, ce modèle ne constitue pas directement une éducation à la citoyenneté, et permet tout au plus une sensibilisation à la dimension politique de la controverse. Aussi, il serait judicieux de réfléchir à un dispositif plus large d'éducation à l'esprit critique et à l'épistémologie sur une période plus longue, et en dehors d'une labellisation d'enseignement stricto sensu scientifique. Une autre piste, complémentaire de la première, consisterait à « ouvrir » les murs de l'école sur les cercles familiaux et inviter les parents à prendre part à des discussions animées par les élèves eux-mêmes en classe. En l'état, la sociologie des controverses socioscientifiques dans une approche non réductionniste représente un outil permettant de penser la construction d'un cadre théorique pour l'enseignement des controverses. En tout état de cause si la sociologie des controverses ne peut apporter « un prêt-à-enseigner », elle peut permettre de faire évoluer les questionnements de recherche et d'ouvrir un espace de réflexion concernant la multiplication des tensions à l'interface des sciences et de la société.

Remerciements

Je tiens à remercier en premier lieu les élèves, mais aussi bien chaleureusement et amicalement Benoît Urgelli, Grégoire Molinatti et Lionel Simonneau pour leurs critiques constructives, Francis Chateauraynaud, Dominique Raynaud et Cyril Lemieux pour leurs remarques, et Alexandra Borsari pour sa relecture et ses commentaires.



RÉFÉRENCES

- Albe, V. (2008). Pour une éducation aux sciences citoyenne : Une analyse sociale et épistémologique des controverses sur les changements climatiques, *Aster*, 46, 45-70.
- Albe, V. (2009). *Enseigner des controverses*. Rennes : coll. « Paideia », Presses Universitaires.
- Albe, V. (2011). Changements climatiques à l'école : Pour une éducation sociopolitique aux sciences et à l'environnement, *Éducation relative à l'environnement*, 9, 95-116.
- Amsterdarnska, O. (1990). Surely You are Joking, Monsieur Latour, *Science, Technology and Human Values*, 15(4), 495- 504.
- Barnes, B. (1977). *Interests and the Growth of Knowledge*. Londres : Routledge & Kegan Paul.
- Berthelot, J.-M. (2002). Pour un programme sociologique non réductionniste en études des sciences, *Revue Européenne des Sciences Sociales*, XL, 124, 233-252.
- Berthelot, J.-M. (2008). *L'emprise du vrai. Connaissance scientifique et modernité*. Paris : PUF.
- Bloor, D. (1976/1983). *Sociologie de la logique ou les limites de l'épistémologie*. Paris : Pandore.
- Bloor, D. (1999). Anti-Latour, *Studies In History and Philosophy of Science*, part A, 30(1), 81-112.
- Boghossian, P. (2006). *La peur du savoir. Sur le relativisme & le constructivisme de la connaissance*. Marseille : Agone.
- Boltanski L. & Thevenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- Callon, M. (1986). Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques des marins pêcheurs dans la Baie de Saint Brieuc, *L'année sociologique*, 36.
- Callon, M. (2001). Sociologie de l'acteur réseau (première version publiée en anglais en 2001). In N. Selmer & P. Baltes (Eds.), *International Encyclopedia of the Social Behavioral Sciences* (pp. 62-66). Oxford, UK, Pergamon. Cette version, traduite par Guenièvre Callon, est inédite.
- Chateauraynaud, F. (2004). L'épreuve du tangible. Expériences de l'enquête et surgissements de la preuve. In *La Croyance et l'enquête. Aux sources du pragmatisme*. Raisons pratiques EHESS, 15, 167-194.
- Chateauraynaud, F. (2011). *Argumenter dans un champ de forces. Essai de balistique sociologique*. Paris : Petra.



- Chevallard, Y. (1997). Questions vives, savoirs moribonds : le problème curriculaire aujourd'hui. Communication au colloque *Défendre et transformer l'école pour tous*. Marseille, 3-5 octobre 1997.
- Collins, H. (1985). *Changing order : Replication and induction in scientific practice*. Londres : Sage.
- De Formel, M. & Lemieux, C. (dir.) (2007). *Naturalisme versus constructivisme ?* Paris : EHESS.
- Descola, Ph. (2005). *Par-delà nature et culture*. Paris : Gallimard.
- Favre, P. (2008). Ce que les science studies font à la science politique, *Revue française de science politique*, Presses de Sciences Po, 58(5), 817-829.
- Hacking, I. (1999). *Entre science et réalité. La construction sociale de quoi ?* Paris : La Découverte & Syros.
- Hess, D. (2005). How do teachers' political views influence teaching about controversial issues ? *Social Education*, 69, 47-48.
- Hess, D. (2009). *Controversy in the Classroom : The Democratic Power of Discussion*. New York USA : Routledge.
- James, W. (1892/2003). *Traité de psychologie*. Paris : Les empêcheurs de penser en rond.
- Kolstø, S. (2005). Assessing the science dimension of environmental issues through environmental education. In E. Johnson & M. Mappin (Eds.), *Environmental Education and Advocacy. Changing Perspectives of Ecology and Education* (pp. 207-224). Cambridge : Cambridge University Press.
- Kuhn, T. S. (1962/1972). *La Structure des Révolutions Scientifiques*. Paris : Flammarion.
- Latour, B. (1989). Pasteur et Pouchet : hétérogénèse de l'histoire des sciences. In M. Serres (Ed.), *Éléments d'histoire des sciences* (pp. 423-445). Paris : Bordas.
- Latour, B. (2003). *Le rappel de la modernité – approches anthropologiques*. Conférence dans le séminaire Descola au Collège de France, 26 novembre 2003. Consultable sur le site www.ethnographiques.org
- Latour, B. (2006). *Changer de société, refaire de la sociologie*. Paris : La Découverte.
- Latour, B. (2011). Nous construisons des outils pour évaluer la recherche, *La Recherche*, 456, octobre, 76-79.
- Latour, B. (2012a). Que la bataille se livre au moins à armes égales. In E. Zaccai, F. Gemenne & J.-M. Decroly (Eds.), *Controverses climatiques, sciences et politiques*. Paris : Les presses SciencesPo.
- Latour, B. (2012b). *Enquête sur les modes d'existence, une anthropologie des modernes*. Paris : La Découverte.



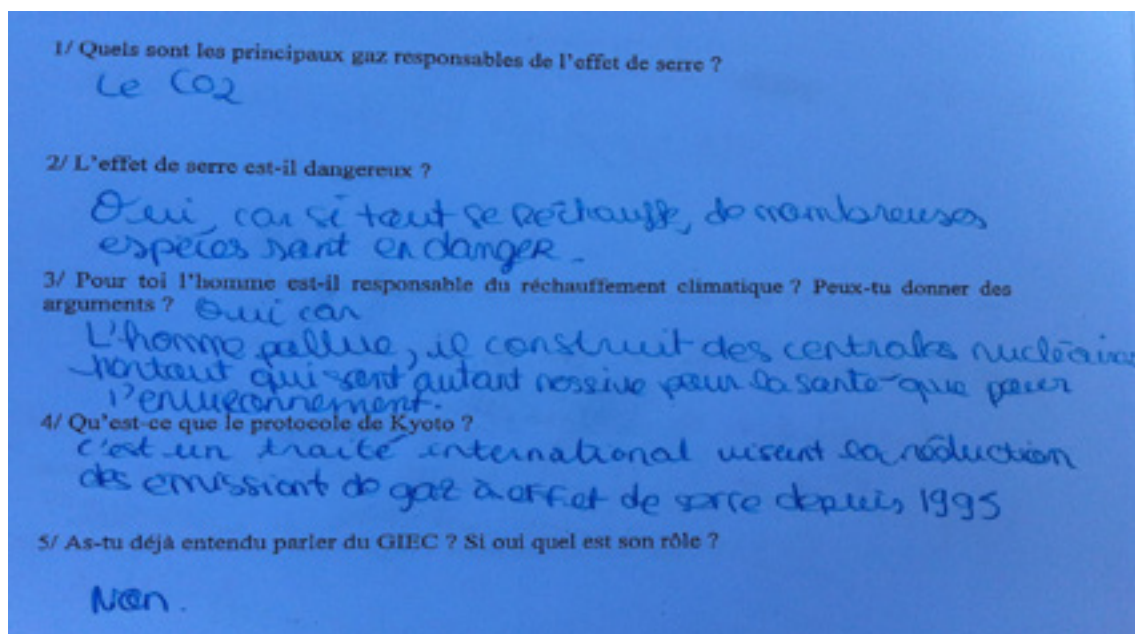
- Latour, B. & Woolgar, S. (1979/1986). *La vie de laboratoire. La production des faits scientifiques*. Paris : La Découverte, collection poche.
- Lemieux, C. (2007). « À quoi sert l'analyse de controverse ? », Comment on se dispute, les formes de la controverse, *Mil neuf cent – Revue d'histoire intellectuelle*, 25, 191-212.
- Merton, R. (1937). The sociology of knowledge, *Isis*, 27, 493-503.
- Merton, R. (1938). *Science, Technology and Society in Seventeenth-Century England*. Bruges : St. Catherine Press, Ltd.
- Pasteur, L. (1922). *Œuvres de Pasteur*, réunies par Pasteur Vallery-Radot, tome II : *Fermentations et générations dites spontanées*. Paris : Masson.
- Pestre, D. (2006). *Introduction aux science studies*. Collection repère. Paris : Éditions La Découverte.
- Pestre, D. (2007). « L'analyse de controverse dans l'étude des sciences depuis trente ans. Entre outil méthodologique, garantie de neutralité axiologique et politique », Comment on se dispute, les formes de la controverse, *Mil neuf cent – Revue d'histoire intellectuelle*, 25, 29-44.
- Pinch, T. (1986). *Confronting Nature : The Sociology of Solar-Neutrino, Detection*. Dordrecht : Reidel.
- Raynaud, D. (2003). *Sociologie des controverses scientifiques*. Paris : Puf.
- Sadler, T. D. (2009). Controversy in the Classroom : The Democratic Power of Discussion, by Diana E. Hess, *Book reviews. Science Education*, 94, 760-762.
- Sadler, T. D., Amirshokoohi, A., Kazempour, M. & Allspaw, K. M. (2006). Socioscience and ethics in science classrooms : Teacher perspectives and strategies, *Journal of Research in Science Teaching*, 43, 353-376.
- Simmel, G. (1903/1999). *Sociologie. Étude sur les formes de socialisation*. Paris : PUF (« Soziologie der Konkurrenz », *Neue Deutsche Rundschau*, 14, 1903, pp. 1009-1029).
- Simonneaux, L. (2003). L'argumentation dans les débats en classe sur une technoscience controversée, *Aster*, 37, 189-214.
- Sokal, A. & Bricmont, J. (1997). *Impostures intellectuelles*. Paris : Odile Jacob.
- Tutiaux-Guillon, N. (2006). Le difficile enseignement des « questions vives » en histoire-géographie. In A. Legardez & L. Simonneaux (Eds.), *L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions vives* (pp. 119-135). Issy-les-Moulineaux, ESF.
- Urgelli, B. (2009). *Logiques d'engagement des enseignants face à une question socioscientifique médiatisée : le cas du réchauffement climatique*. Thèse de doctorat de didactique des sciences, sciences de l'information et de la communication. PRES-Université de Lyon, 359 p.



Venturini, T. (2010). Diving in magma : how to explore controversies with actor-network theory, *Public Understanding of Science*, 19(3), 258-273.

Woolgar, S. (1988). *Science : The very Idea*. Londres : Tavistock

ANNEXE





LA MISE EN ŒUVRE DE LA CRÉATIVITÉ DANS L'ENSEIGNEMENT DES ACTIVITÉS CRÉATRICES ET TECHNIQUES

John Didier
Haute école pédagogique de Vaud, UER
didactique de l'art et de la technologie
john.didier@hepl.ch

Résumé

Quelles sont les difficultés actuelles empêchant une exploitation efficace de la créativité dans l'enseignement des activités créatrices et techniques enseignées dans l'école obligatoire ? Cette communication présente un regard épistémologique sur la discipline et propose un modèle didactique permettant de développer la créativité dans une séquence d'enseignement apprentissage.

Mots-clés

Créativité – activité – objets – apprentissages

1. Épistémologie des activités créatrices et techniques

Nous proposons dans un premier temps de situer épistémologiquement la discipline des activités créatrices et techniques. Dans un second temps, nous tentons de situer la rencontre entre cette discipline et le concept de créativité apparaissant dans le programme général de l'école obligatoire du canton de Vaud de 1972. Puis, nous proposons d'observer conjointement l'évolution épistémologique et l'apparition progressive de la créativité, devenant dès 2010 une compétence transversale dans le plan d'études romand. Nous posons la problématique en ces termes : quelles sont les difficultés actuelles empêchant une exploitation efficace de la créativité dans l'enseignement des activités créatrices et techniques enseignées dans l'école obligatoire ?

Afin de mieux comprendre l'héritage culturel intrinsèque à cette discipline, nous commençons notre argumentation en précisant les rapports entretenus entre la production et l'enseignement. L'épistémologie de la discipline des activités créatrices et techniques s'inscrit dans un double rapport essentiel à la compréhension de son enseignement et de son évolution. L'enseignement des travaux manuels et de la couture se veut le dépositaire d'un enseignement manuel transmis à travers des gestes techniques, rigoureux et précis. Le rapport à la pratique, intrinsèque à cette discipline, se caractérise par la fabrication d'objets artisanaux fonctionnels ayant pour objectifs l'acquisition de l'adresse, la précision, la rigueur et l'habileté. Ces différents aspects, hérités des différentes corporations professionnelles, furent pendant plusieurs décennies les points exclusifs de son enseignement. De ce fait, la réalisation d'objets s'inscrit encore aujourd'hui dans un rapport aux traditions



artisanales, exclusivement vouées à la transmission de gestes savamment exécutés. Le second aspect caractéristique de l'enseignement des activités créatrices et techniques provient de la manière d'enseigner cette acquisition des gestes précis et rigoureux. Le choix des objets et la manière de séquencer la planification à travers des étapes clairement définies permettent aux élèves d'avancer dans la réalisation de l'objet de manière mesurée et contrôlée. L'organisation de l'enseignement sous forme de procédures soigneusement préparées et anticipées par l'enseignant place l'élève dans une posture d'exécutant où il réalise les différentes tâches qui lui sont prescrites.

Ce fonctionnement répond à un souci d'organisation, de rapidité d'exécution et d'efficacité de production. Le rapport à la production, structurant l'ensemble de l'enseignement de cette discipline, se rapproche fréquemment du taylorisme et contextualise son apparition dans l'école obligatoire dès les années 1880 (Clerc, 1891). L'activité, découpée et rythmée par une cadence et un regard extérieur, répond à des objectifs d'efficacité de production, à l'image d'une petite entreprise. Cette comparaison entre l'enseignement et le travail taylorien correspond à une volonté de produire rapidement et efficacement en privilégiant la production de l'objet au détriment des apprentissages de l'élève.

1.1 Apparition du concept de créativité dans un contexte social des années 1970

Le programme général des classes enfantines et primaires de 1972 introduit le concept de créativité dans l'enseignement des travaux manuels. À ce moment, ce concept est profondément teinté d'une idéologie libératrice des années 1968 en rupture avec la tradition, le contrôle et le rythme de production (Le Goff, 2008). Le concept de créativité, héritier de transformations sociétales sur fond de révolte, d'émancipation et de rupture avec le passé, cohabite donc difficilement avec une discipline fondée sur la transmission de gestes précis et l'enseignement dans une dynamique de production d'objet de qualité.

Épistémologiquement, la rencontre entre une discipline fondée sur la transmission de traditions, dans une dynamique de production, et un concept émancipateur a créé une situation complexe et antagoniste au sein de la discipline. Les différentes démarches de créativité observées historiquement lors de l'enseignement des activités créatrices et techniques font preuve d'une manière unanime d'un lien fort entretenu avec l'émotion et l'expression. Cela nous rapproche davantage des démarches artistiques que des démarches techniques.

Le concept de créativité cohabite donc difficilement avec une discipline fondée sur la transmission de gestes précis et l'enseignement dans une dynamique de production d'objet de qualité. Cette créativité transporte avec elle son renvoi à l'histoire, ainsi qu'une difficulté à coexister avec une discipline dispensatrice de traditions, de savoir-faire, de rigueur et de précision. L'introduction de la créativité dans le programme général pour les écoles enfantines et primaires de 1972 institutionnalise la transition d'une discipline orientée sur la transmission des gestes techniques vers une activité créatrice et manuelle.

Le programme général de 1972 révèle une volonté institutionnelle qui souhaite développer la créativité dans les classes enfantines et primaires. La dénomination



induite par le terme bricolage, caractérisant les productions réalisées à l'école maternelle et primaire, a disparu pour être remplacée par les activités créatrices et manuelles. De ce fait, la créativité est apparue comme une figure représentative de l'activité réalisée en classe. Dès lors, la cohabitation entre une tradition disciplinaire et une créativité s'est vue réunie au sein de l'activité manuelle enseignée aux jeunes élèves. La rencontre a engendré une forme de mariage impossible entre une branche fondée sur la transmission des traditions artisanales et une créativité teintée de transformations sociales (Didier & Leuba, 2011).

Au sujet de l'enseignement des disciplines manuelles à l'école secondaire, la discipline appelée traditionnellement enseignement de la couture a à son tour intégré cette mouvance créatrice pour se reformuler en « activités créatrices sur textiles ». Seuls les travaux manuels ont gardé leur appellation originelle en conservant ainsi le lien étymologique avec le travail de la main, le travail réalisé manuellement. Cette rapide explication de l'évolution et de la transformation des différentes appellations disciplinaires nous permet de mieux saisir les transformations de l'étymologie disciplinaire au contact d'une créativité institutionnalisée. La transformation de cette terminologie disciplinaire a-t-elle engendré une modification des pratiques et a-t-elle facilité le développement de la créativité des élèves ?

1.2 Observations des pratiques d'enseignements des activités créatrices et techniques

Nous constatons dans les pratiques d'enseignement des activités créatrices et techniques une réelle difficulté à introduire et à exploiter efficacement la pensée créatrice chez l'élève (Leuba et al., 2012). Nos observations se fondent sur des visites de stages des enseignants de travaux manuels, des activités créatrices sur textiles (enseignés au secondaire) et des activités créatrices manuelles (enseignées au primaire) en formation. Nos méthodes de recherches exploitent des analyses de pratiques développées dans le cadre de *learning studies* menées par différents enseignants spécialistes dans le cadre de la formation PIRACEF¹ (Didier, Perrin & Vanini De Carlo, 2013).

Les étudiants en formation PIRACEF relèvent un décalage entre les pratiques liées à l'enseignement des activités créatrices et les attentes de la didactique introduites dans leur formation (Leuba et al., 2012). Ces pratiques observées auprès de leurs praticiens formateurs et des collègues enseignants se focalisent sur la réalisation des objets standardisés et non sur le développement de la créativité des élèves (Didier, Perrin & Vanini De Carlo, 2013). Plusieurs facteurs expliquent ces résistances à l'implémentation de la créativité en classe. Tout d'abord, les habitudes d'enseignement tendent à valoriser le rythme de la production au détriment de l'expérimentation, de l'analyse et de l'intégration de la situation problème. La représentation induite par la dénomination activité créatrice et manuelle focalise paradoxalement la séquence d'enseignement sur l'activité de réalisation manuelle. Au profit de la production, la séquence d'enseignement s'écarte de ses fondements premiers consistant à développer la créativité chez l'élève (Didier & Leuba, 2011). De

1. Formation romande des professionnels de l'enseignement des activités créatrices et de l'économie familiale.



plus, dans les classes enfantines et les classes primaires, une attente sociale fondée à partir de différentes fêtes chrétiennes et populaires induit une production d'objets répondant à ces thématiques. Cela favorise grandement une activité manuelle focalisée exclusivement sur les objectifs de production en vue de permettre à l'élève de réaliser et de rapporter un cadeau chez lui. Cet habitus social influence fortement les séquences d'enseignements qui évacuent les objectifs d'apprentissages au second plan et dans certains cas les font simplement disparaître.

Les objets cristallisent une trace de l'activité humaine, ce faisant les enseignants se sentent évalués sur les productions réalisées par leurs élèves en classe.

Les différentes causes énoncées caractérisent donc un enseignement des activités créatrices fondées sur la production de l'objet attendu délaissant totalement le développement de la créativité chez l'élève (Didier & Leuba, 2011 ; Leuba *et al.*, 2012 ; Didier, Perrin & Vanini De Carlo, 2013).

Nous dressons également un constat similaire sur les propositions d'objets des revues professionnelles². Les collaborateurs de ces revues sont principalement des enseignants en activités créatrices et techniques. La revue professionnelle propose au lecteur différents modèles d'objets à réaliser en classe, en enseignant ces activités découpées en petites tâches répétitives. L'originalité des objets leurre le lecteur au sujet du développement éventuel de la créativité. Les formes et les couleurs de ces modèles proposent exclusivement des leçons prêtes à être appliquées sous formes de marches à suivre. Ainsi, le lecteur doit simplement suivre pas à pas la recette indiquée. Le développement de la créativité disparaît au profit de la réalisation de l'objet. Les revues proposent des modèles pouvant alimenter la créativité des enseignants. Pourtant, la manière d'enseigner transpose ces modèles en procédures où les élèves reproduisent les différentes étapes par imitation et reproduction. Dans quelques cas la créativité est stimulée ou travaillée.

Le bref état des lieux concernant les pratiques d'enseignements des activités créatrices observées à partir de plusieurs aspects nous amène à questionner le degré de compréhension de la créativité. De plus, nous relevons une véritable difficulté à développer la créativité chez l'élève.

1.3 La créativité, une capacité transversale

Dans le plan d'études romand de 2010, la créativité se formule sous l'appellation de la pensée créatrice, introduite comme une capacité transversale. Celle-ci est stipulée en termes de visées générales de la capacité :

La capacité à développer une pensée créatrice est axée sur le développement de l'inventivité et de la fantaisie, de même que l'imagination et la flexibilité dans la manière d'aborder toute situation³.

Formulée de cette manière, la pensée créatrice se concentre sur le développement de l'inventivité et de la fantaisie. Ces deux termes nous éloignent d'une créativité mise en situation permettant de répondre à une situation problème. De plus, l'inventivité et

2. Nous appuyons notre analyse à partir de la revue professionnelle *École romande*.

3. Plan d'études romand, version 2.0, 27 mai 2010, Capacités transversales – formation générale.



la fantaisie renforcent la dimension esthétique souvent prédominante dans les objets réalisés en classe. Les différents descripteurs du plan d'études romand de 2010 sont formulés sous trois rubriques intitulées : développement de la pensée divergente, reconnaissance de sa part sensible et concrétisation de l'inventivité.

En relevant les verbes d'action utilisés pour le développement de la pensée divergente, tels que varier, tirer parti, exprimer, expérimenter, accepter, se libérer, nous retrouvons une formulation de la créativité rattachée à la période des années 1970.

Au sujet de la reconnaissance de la part sensible de l'élève, le plan d'études met en avant l'intégration des rêves, l'identification et l'expression de ses émotions, l'harmonisation de ses intuitions et la gestion de ses émotions. De ce fait nous retrouvons l'antagonisme, décrit précédemment, entre une place prépondérante accordée à la gestion des émotions et les habitudes d'une discipline focalisée sur la production d'objets. Concernant la concrétisation de l'inventivité, le plan d'études romand donne peu de pistes claires et pragmatiques permettant à l'enseignant de l'exploiter au quotidien dans les séquences d'enseignements en activités créatrices. Le fait de demander à l'élève de tirer parti de ses idées, de faire des choix de stratégies et de techniques inventives ou de représenter et projeter diverses modalités de réalisation nous ramène à un discours fortement influencé par les processus artistiques des arts visuels. Dans le cadre de l'enseignement d'activités techniques, ces différents descripteurs n'outillent pas solidement l'enseignant en offrant des pistes claires et fondées (Didier & Leuba, 2011 ; Leuba *et al.*, 2012).

Nous proposons un regard distancé et critique sur la définition de la pensée créatrice du plan d'études romand, valorisant essentiellement le développement de l'inventivité, de la fantaisie et de l'imagination. Afin de permettre des solutions pragmatiques et opérationnelles, nous nous appuyons sur la psychologie de la créativité, définie en tant que capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste (Lubart, 2003). De plus, nous reconsidérerons l'activité de production en nous focalisant sur la construction des apprentissages (Pastré, 2006) en sollicitant les stratégies cognitives et conatives (Lubart, 2003) chez l'élève lors de la production de l'objet. Ce faisant, nous proposons d'associer les stratégies d'apprentissages aux postures exploitées lors des activités (Lévi-Strauss, 1962) de conception et de réalisation (Didier & Leuba, 2011).

Dès lors, nous fondons notre approche à partir de la définition suivante de la créativité : « capacité à produire une idée exprimable sous une forme observable ou à réaliser une production, qui soit à la fois novatrice et inattendue, adaptée à la situation et (dans certains cas) considérée comme ayant une certaine utilité ou de la valeur » (Bonnardel, 2006, p. 21). Cette définition nous permet de souligner le contexte de production propre à la réalisation d'objet ainsi que son utilité et sa valeur. De ce fait, les habitudes de productions liées à la discipline peuvent s'irriguer d'une créativité contextualisée avec la production. Dans un contexte didactique conciliant la production et l'apprentissage, nous introduisons l'activité de conception en tant que démarche créative.

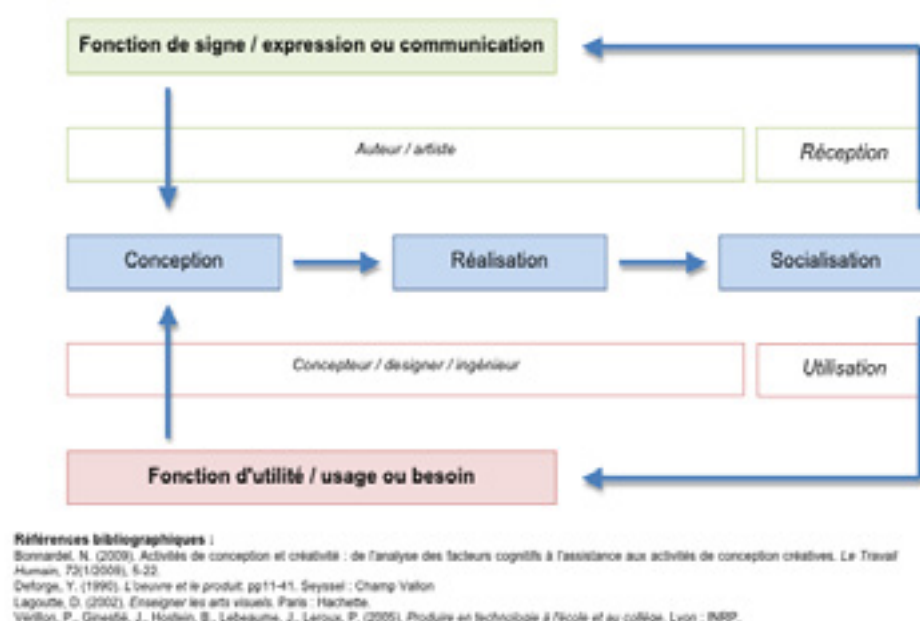


2. La genèse du modèle théorique « conception-réalisation-socialisation »

L'activité de conception, réservée habituellement à l'enseignant(e), devient l'activité fondamentale enrichissant les processus de fabrication et d'apprentissage.

Didactiques de l'art et de la technologie

L'activité support aux apprentissages en A&T : cadre général



Le modèle théorique « conception-réalisation-socialisation » (Didier & Leuba, 2011 ; Leuba et al., 2012) se conçoit dans un premier temps comme une cartographie de l'activité développée dans son ensemble et dans sa complexité lors de la fabrication d'un objet. Les fondements de ce cadre théorique sont multiples (Bonnardel, 2009 ; Cometti, 2002 ; Deforge, 1990 ; Lévi-Strauss, 1962 ; Lagoutte, 2002 ; Vérillon, 2005) et puisent leur articulation sur trois temporalités distinctes : la conception, la réalisation et la socialisation.

Un aspect fondamental du modèle « conception-réalisation-socialisation » provient de la prise en compte de l'activité de socialisation comme genèse du cahier des charges paramétrant l'activité de conception. L'activité de socialisation de l'objet possède la fonction de répondre à un contexte de réception et/ou d'utilisation. Yves Deforge (1990) questionna la réception et la fonction de l'objet en proposant une distinction fonctionnelle du processus de fabrication et de la démarche employée :

- Il y a œuvre quand la fonction de signe l'emporte sur la fonction d'utilité et/ou quand
- il y a apparence pour le consommateur de singularité.
- Il y a produit quand la fonction d'utilité l'emporte sur la fonction de signe et/ou quand
- il y a apparence (pour le consommateur) de banalité. (Deforge, 1990, p. 20)



Cette distinction implique la spécification de deux démarches distinctes : la démarche d'auteur/d'artiste qui élabore un objet avec une fonction de signe répondant à une expression ou une communication ; et la démarche de concepteur/designer/ingénieur qui conçoit un objet à fonction d'utilité répondant à un usage ou à un besoin.

Les deux spécificités irriguent l'activité de conception et l'activité de réalisation. Elles apparaissent comme les paramètres qui guident, contextualisent et régulent la totalité du processus de fabrication de l'objet.

L'activité ne se voit plus cantonnée à une étape du processus mais à son ensemble. L'action sur la matière réalisée par la posture de l'artiste, du bricoleur et de l'ingénieur (Lévi-Strauss, 1962) devient une démarche endossable par l'élève. Le travail manuel, considéré autrefois comme l'unique étape visible et indispensable lors de l'enseignement des activités créatrices et techniques, se voit complété par une activité de réflexion. Cela invite l'élève à réfléchir sur la connaissance des matériaux, l'anticipation, la planification du travail à réaliser, les contraintes de l'utilisation et/ou la réception de l'objet. Ces différentes opérations cognitives entraînent progressivement l'élève à résoudre des situations complexes, à devenir autonome en quittant la posture d'exécutant et à résoudre des situations problèmes. Ces différents aspects développent une démarche créative dans des situations concrètes et en lien avec la vie courante.

2.1 Conception et créativité

Les opérations cognitives induites par l'activité de conception (Bonnardel, 2009) entraînent l'élève à entrer dans une démarche créative contextualisée. La conception nécessite d'identifier et d'analyser le problème et de trouver des situations innovantes et adaptées en vue de la réalisation (Perrin, 2001). L'activité de conception reprend les étapes du processus de créativité exploitant la pensée divergente. Celle-ci apparaît comme un élément clé de la phase de conception où l'auteur/concepteur doit quitter le quotidien pour explorer le monde des idées afin de proposer des solutions innovantes. La pensée divergente se définit en tant que processus qui permet de rechercher de manière pluridirectionnelle de nombreuses idées ou réponses à partir d'un simple point de départ (Lubart, 2003, p. 19). Cette pensée, peu travaillée dans le contexte scolaire (Lubart, 2003), constitue une des phases clés de l'activité de conception. Ensuite, la sélection de l'idée retenue doit être confrontée à l'ensemble des besoins et des contraintes de l'objet. Cette opération requiert la pensée convergente qui comprend une phase d'évaluation et de sélection des idées à poursuivre ou à écarter. Cette phase d'évaluation des idées prend en compte les différents paramètres liés à l'objet. Les traces de ces différentes opérations cognitives (Bonnardel, 2006) peuvent être réalisées à l'aide de procédés variés : schéma, croquis, modélisation, maquette... Nous observons dans cette phase de conception l'intervention de plusieurs compétences transversales travaillées dans les autres champs disciplinaires. Par ailleurs, le travail d'invention, de création et d'innovation, en lien avec les contraintes liées aux matériaux, à l'exécution et à l'utilisation de l'objet, stimule et entraîne de manière systématique l'anticipation chez l'élève (Didier, Perrin & Vanini De Carlo, 2013). Ainsi, l'activité de conception, souvent résumée à un savoir caché, devient tout aussi centrale que l'activité de réalisation. Le plan, le



cahier des charges de l'objet, le prototype, la conception d'un chablon, apparaissent comme autant de tâches particulièrement propices permettant de multiplier les actes de dévolution. De cette manière, l'élève est entraîné à se projeter et à anticiper la réalisation et l'utilisation de l'objet.

2.2 Réalisation et cahier des charges

La notion de cahier des charges apparaît comme un outil stratégique offrant la possibilité à l'enseignant de concevoir des situations variées de conception au sein de l'activité de réalisation. Ces situations peuvent englober un projet complet ou encore des micro-situations. Le cahier des charges permet de structurer et d'activer des démarches créatives nécessitant également des opérations cognitives face à des situations très pragmatiques concernant une des parties de l'objet à réaliser. Les différentes phases de conception se retrouvent ré-exploitées dans une micro-situation de l'activité de réalisation. La notion de cahier des charges, par sa capacité à diriger la conception en fonction de contraintes, peut donc intervenir dans les différentes phases du processus de fabrication de l'objet.

Le cahier des charges issu du monde professionnel se voit transposé de manière didactique afin d'habituer l'élève à identifier et à résoudre les contraintes de production liées aux coûts, aux matériaux, aux techniques, à la faisabilité et au temps nécessaire. La conscientisation des paramètres, induit par l'utilisation de l'objet et les besoins de l'utilisateur, participe également à l'identification et à la prise en compte du processus de production. Le cahier des charges invite l'élève à s'approprier l'analyse fonctionnelle de l'objet.

La créativité et les contraintes cohabitent ici aisément et offrent à l'enseignant et à l'élève un espace d'analyse et de réflexion. Le modèle « conception-réalisation-socialisation » propose à la discipline un renouvellement en reformulant une « contrainte historique » entre le concept de créativité et une tradition épistémologique fortement ancrée dans la réalisation.

3. Perspectives et formation

Les difficultés actuelles de l'enseignement des activités créatrices et techniques se fondent sur des habitudes intrinsèques à l'histoire, aux traditions et aux coutumes de la discipline. Son enseignement est confronté à deux phases décisives. En 1972, la créativité apparaît dans le programme général pour les classes enfantines et primaires, puis devient, à partir de 2010, une capacité transversale pour l'ensemble de la scolarité obligatoire. Dans les deux cas, l'institution se fonde sur le prescrit pour donner une nouvelle trajectoire à l'enseignement de cette discipline. Par le manque de moyens mis en place, les pratiques d'enseignements conservent et entretiennent un lien fort avec une vision traditionnelle des activités créatrices et techniques. Face à ce constat, il devient nécessaire de communiquer sur les dangers de se fonder sur une vision de la créativité réductrice et, par ce fait, inappropriée à l'enseignement. Ainsi, pour dépasser cette rencontre historique et sociale infructueuse, nous proposons un modèle didactique efficace et pragmatique en introduisant l'activité de conception comme une démarche créative. Ce modèle permet de développer la créativité dans la séquence d'enseignement de manière graduée, maîtrisée et encadrée par



l'enseignant. De ce fait, la créativité intervient dans l'ensemble du processus de production de l'objet tout en invitant l'élève à endosser les postures de chercheur, d'auteur, d'ingénieur, de bricoleur et d'artiste. En révélant précisément les enjeux liés à l'implémentation de la créativité en tant que capacité transversale, nous proposons d'exploiter notre modèle didactique (conception-réalisation-socialisation) comme un outil d'enseignement permettant d'articuler la créativité, les apprentissages et la production de l'élève.



RÉFÉRENCES

- Bonnardel, N. (2006). *Créativité et conception. Approches cognitives et ergonomiques*. Marseille : Solal.
- Bonnardel, N. (2009). Activités de conception et créativité : de l'analyse des facteurs cognitifs à l'assistance aux activités de conception créatives, *Le Travail Humain*, 72(1), 5-22.
- Choulier, D. (2008). *Comprendre l'activité de conception*. Belfort-Montbéliard : UTBM.
- Clerc, E. (1891). Conférence d'ouverture du Cours normal de la Société suisse pour la propagation des travaux manuels dans les écoles de garçons, *Perspectives*, 5, 27-28.
- Cometti, J.-P. (2002). *Art, représentation, expression*. Paris : PUF.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (s.d.). Plan d'études romand (PER). En ligne http://www.ciip.ch/per/sous-menu/historique_des_travaux, consulté le 07 septembre 2012.
- Davies, P. & Dunnill, R. (2008). « Learning Study » as a Model of Collaborative Practice in Initial Teacher Education, *Journal of Education for Teaching : International Research and Pedagogy*, 34(1), 3-16.
- Deforge, Y. (1990). *L'œuvre et le produit*. Seyssel : Champ Vallon.
- Didier, J. & Leuba, D. (2011). La conception d'un objet : un acte créatif, *Prismes*, 15, 32-33.
- Didier, J., Perrin, N. & Vanini De Carlo, K. (2013). Produire des objets pour construire des connaissances : enjeux d'une formation complémentaire à l'enseignement. Communication au colloque international *La professionnalisation des formations à l'enseignement en débat*. HEP BEJUNE, Bienne, 20 et 21 février.
- Falzon, P. (2005). Ergonomie, conception et développement. Conférence introductive, 40^e Congrès de la SELF, Saint-Denis, La Réunion, 21-23 septembre 2005.
- Lagoutte, D. (2002). *Enseigner les arts visuels*. Paris : Hachette.
- Le Goff, J.-P. (2008). Mai 68 : la France entre deux mondes, *Le Débat*, 149(2), 83-100.
- Lebahar, J.-C. (2004). Didactique de la conception. In R. Samurçay & P. Pastré (Eds.), *Recherches en didactique professionnelle* (pp. 137-159). Toulouse : Octarès.
- Leuba, D., Didier, J., Perrin, N., Puozzo, I. & Vanini De Carlo, K. (2012). Développer la créativité par la conception d'un objet à réaliser. Mise en place d'un dispositif de *Learning Study* dans la formation des maîtres, *Revue Éducation et Francophonie*, XL2, 177-193.
- Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris : Plon.
- Lubart, T. (2003). *Psychologie de la créativité*. Paris : Armand Colin.



- Pastré, P. (2006). Apprendre à faire. In É. Bourgeois & G. Chappelle, *Apprendre à faire apprendre*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Perrin, J. (2001). *Conception, entre art et science. Regards multiples sur la conception*. Lausanne : PPUR.
- Plan d'études romand, Capacités transversales – Formation générale (2010). Secrétariat général de la CIIP : Neuchâtel.
- Programme général des classes enfantines, primaires et supérieures (1972). Département de l'instruction publique et des cultes : Lausanne.
- Vérillon, P. (2005). Contribution à l'analyse d'activités de conception et de fabrication en écoles maternelle et primaire. In P. Vérillon, J. Ginestié, G. Hostein, J. Lebeaume, P. Leroux (Eds.), *Produire en technologie à l'école et au collège* (pp. 213-243). Lyon : INRP.



PARTIE 3 :

SAVOIRS DISCIPLINAIRES ET RAPPORT AU SAVOIR DES ENSEIGNANTS

Stéphane Clivaz
Thierry Dias

La délicate question du rapport au savoir des enseignants est l'objet d'étude de cet atelier qui profite, selon la thématique de ce colloque, du double éclairage des points de vue didactique et sociologique. La notion de transposition didactique est donc fondamentale dans cette série de propositions puisqu'il s'agit d'étudier le rapport au savoir situé dans un contexte sociologique très particulier : celui de l'environnement scolaire. Les frontières entre didactique et sociologie permettent dès lors d'interroger les liens et les points de rupture dans les différentes étapes d'une transposition didactique. La question du rapport de l'enseignant au savoir en général et à un savoir disciplinaire déterminé est également au cœur de cet atelier, car on peut penser que ce rapport conditionne non seulement sa capacité à transposer didactiquement, mais aussi à donner plus ou moins du sens aux savoirs scolaires pour les élèves.

Les articles de **Vincent** et de **Clivaz** interrogent la spécificité disciplinaire dans le rapport au savoir des enseignants, tant dans leurs pratiques didactiques et pédagogiques que dans les liens et les conséquences qui existent avec les apprentissages de leurs élèves.

Lenzen propose un regard spécifiquement socio-didactique sur l'influence des demandes sociales sur le curriculum réel mis en œuvre par des enseignants d'éducation physique dans le contexte genevois et sur les difficultés qu'ils rencontrent dans la concrétisation de leurs intentions.

Clerc et Martin étudient pour leur part l'effet de la formation initiale et interrogent plus particulièrement la construction du rapport au savoir des futurs enseignants dans une perspective actuelle d'universitarisation des hautes écoles pédagogiques.

« L'effet Marin » narré par **Maulini, Meyer et Mugnier** questionne le processus même du rapport au savoir en contexte d'enseignement réel. Les auteurs tentent de montrer que le savoir enseigné n'est pas « donné » en amont mais qu'il est constamment co-construit dans des confrontations à la contingence toutes spécifiques notamment du fait de leurs dépendances à un rapport sociologique incontournable.

Pour terminer cette série de textes, c'est la discipline artistique qui sert de point d'ancrage à une étude de transposition didactique opérée par le plan d'étude romand. À travers deux études de cas, **Rickenmann et Mili** montrent deux manières contrastées d'aborder cet axe. Ces deux manières sont fonction des rapports entre l'école et les pratiques sociales artistiques de référence, pour l'étude desquelles l'outillage sociologique et didactique est nécessaire.



Le rapport au savoir de l'enseignant à travers sa pratique. Comparaison de schèmes de formulation du savoir.....p 273

Valérie Vincent

Le lien entre les connaissances mathématiques pour l'enseignement et les choix didactiques de l'enseignant. Une occasion de questionner le rapport des enseignants au savoir mathématique.....p 290

Stéphane Clivaz

Les activités curriculaires des enseignants d'éducation physique dans le canton de Genève, entre prescription et liberté.....p 304

Benoît Lenzen

Dispositifs de formation et construction du rapport au savoir des futurs enseignants généralistes.....p 319

Anne Clerc & Daniel Martin

L'effet Marin, ou : la rationalité didactique est-elle une fiction sociologique ?..p 334

Olivier Maulini, Aline Meyer & Cynthia Mugnier

Enjeux didactiques et sociologiques du « domaine arts du PER » et de sa mise en œuvre.....p 347

René Rickenmann & Isabelle Mili



LE RAPPORT AU SAVOIR DE L'ENSEIGNANT À TRAVERS SA PRATIQUE

COMPARAISON DE SCHÈMES DE FORMULATION DU SAVOIR

Valérie Vincent
Université de Genève, Faculté de psychologie
et des sciences de l'éducation
valerie.vincent@unige.ch

Résumé

Dans le cadre d'une thèse de doctorat en cours, portant sur l'influence du rapport au savoir des enseignants sur leurs pratiques pédagogiques, cet article s'attache à une première étape d'analyse consistant en la comparaison de schèmes de formulation du savoir de trois enseignants primaires genevois, lorsqu'ils enseignent la préhistoire. Le but de cette analyse est de dégager des signes du rapport au savoir des enseignants observés.

Mots-clés

Rapport au savoir de l'enseignant – schèmes – habitus – savoirs – enseignement de la préhistoire

Introduction

Si le rapport au savoir est susceptible d'influencer les pratiques pédagogiques, comme les connaissances d'ailleurs (Clivaz, 2011), alors il est crucial d'analyser d'abord ces pratiques avant ce qui les gouverne. C'est le projet de cet article et plus exactement comprendre ce qui se joue dans l'interaction didactique et pédagogique et qui relèverait du rapport au savoir de l'enseignant. En se basant sur les données d'une thèse de doctorat en cours, portant sur l'influence du rapport au savoir de l'enseignant primaire sur ses pratiques d'enseignement de la préhistoire, notre contribution cherchera à répondre à cette question de manière empirique et théorique.

1. Cadre théorique

Nous envisageons *a priori* le rapport au savoir comme « l'ensemble (organisé) des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de "l'apprendre" et du savoir » (Charlot, 1997, p. 94). Cependant, certaines recherches ont utilisé ce concept sociologique et anthropologique pour analyser plus particulièrement le rapport au savoir de *l'enseignant* dans une discipline de référence donnée, et son impact sur



ses pratiques didactiques, en mathématiques ou en physique par exemple (Berdot, Blanchard-Laville & Bronner, 2000 ; Calmettes & Carnus, 2008 ; Venturini & Capiello, 2009). Elles ont ainsi reformulé le concept et l'ont défini comme un rapport à des savoirs mathématiques ou à des savoirs en physique. La plupart de ces recherches ont analysé le rapport au savoir des enseignants à partir d'entretiens et/ou d'entretiens d'autoconfrontation.

L'originalité de notre approche consiste dans la recherche du rapport au savoir par l'observation et par l'analyse de pratiques d'enseignement de la préhistoire. En effet, l'hypothèse centrale de notre travail de thèse est que le rapport au savoir de l'enseignant est une des variables explicatives de la mise en scène du savoir et de son organisation en situation de classe (Perrenoud, 1986 ; Vincent, 2010, 2012).

L'analyse des pratiques d'enseignement suppose un cadre conceptuel particulier. Le nôtre part de l'idée que les pratiques, à la suite de Bourdieu (1980, 1994) et de Perrenoud (1986, 1996), sont des ensembles de prises de positions observables dans des situations et sont engendrées par l'*habitus* :

Produit de l'histoire, l'*habitus* produit des pratiques individuelles et collectives [...] ; il assure la présence active des expériences passées qui, déposées en chaque organisme sous la forme de schèmes de perception, de pensée et d'action, tendent, plus sûrement que toutes les règles formelles et toutes les normes explicites, à garantir la conformité des pratiques et de leur constance à travers le temps. (Bourdieu, 1980, p. 91)

En tant que « système de *dispositions* durables et transposables » (*ibid.*, p. 88), nous considérons le rapport au savoir justement comme une de ces dispositions, un rapport, une posture envers le savoir. Notre hypothèse est que l'*habitus* et les rapports au monde qui le constituent peuvent peut-être se déceler par l'analyse des pratiques et, plus particulièrement, par une observation fine des régularités et variations des schèmes d'action et de perception mobilisés en situation d'interaction en classe.

Parmi les prises de position observables en classe et susceptibles de révéler le rapport au savoir des enseignants, nous pouvons cibler : (1) les savoirs formulés et validés par l'enseignant. Ces savoirs formulés et validés se repèrent pour nous selon des propositions syntaxiques « thème-prédicat », formulées explicitement ou implicitement dans le discours à travers l'interaction enseignant-élèves et qui *donnent* (à travers le prédicat) *un savoir* sur un thème, par exemple : « La Terre (thème) est ronde (prédicat). » Ainsi, par rapport à l'enseignement de la préhistoire, ciblerons-nous plutôt dans l'analyse des données des savoirs paléontologiques : la paléontologie étant vue ici comme la discipline scientifique fédérant l'ensemble de celles s'occupant de la naissance et de l'évolution de la Terre et des êtres vivants qui l'habitent ; (2) les processus de formulation et de validation de ces savoirs, c'est-à-dire les schèmes des manières de formuler et de valider les savoirs. À la suite de Maulini (2004), nous considérons par exemple les schèmes de questionnement, de formulation et validation des savoirs comme le reflet du rapport au savoir de l'enseignant, parce que ces schèmes montrent les *jeux* de pouvoirs et de savoirs que



jouent l'enseignant et les élèves au sein d'une interaction. Mais nous verrons surtout que c'est dans la dialectique régularité et/ou variations des schèmes que se joue peut-être le rapport au savoir.

Pour cette contribution, nous considérerons l'unité d'interaction de base pour produire un savoir ainsi : une *Initiative* (I) d'abord (une question) à laquelle réplique une *Réaction* (R) (une réponse) et un *Feed-back* (F) (validation de la réponse). Ce modèle schématique structurera l'analyse des données (Kerbrat-Orecchioni, 1991 ; Maulini, 2004).

2. Méthodologie

L'axe principal de la méthodologie de thèse est qualitatif et prend appui sur des observations filmées de trois enseignants primaires genevois, lorsqu'ils enseignent la préhistoire (Blanchet, 1987), et sur des entretiens d'autoconfrontation (Mollo & Falzon, 2004).

Tableau 1 : Présentation des trois enseignants observés et contexte

	Toni	Jean	Alice
Âge/années d'enseignement en 2009-2010	55/25	45/7	31/6
Formation pédagogique	Études pédagogiques	Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Licence mention <i>Enseignement</i>	Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Licence mention <i>Enseignement</i>
Contexte socio-économique du quartier de l'école	Populaire	Moyen-aisé	Populaire
Organisation physique de la classe/ Posture générale de l'enseignant face aux élèves	Pupitres élèves en colonnes par duo/devant la classe à une table, dos au tableau noir (TN)	Pupitres élèves par groupes de 4/devant la classe à une table, dos au tableau noir (TN)	Pupitres élèves en grand « U »/devant la classe à une table, dos au tableau noir (TN)
Degré de la classe/âge des élèves	Anciennement 4 ^e primaire, actuellement 6P Harmos (CIIP, 2010)/9-10 ans	Anciennement 4 ^e primaire, actuellement 6P Harmos/9-10 ans	Anciennement 4 ^e primaire, actuellement 6P Harmos /9-10 ans
Expérience de l'enseignement de la préhistoire	oui	non	non
Période d'enseignement de la préhistoire dans l'année ¹	Milieu d'année : novembre 09-janvier 10	2 ^e partie de l'année : mars-juin 10	1 ^{re} partie de l'année : octobre 09-janvier 10

1. Le programme d'histoire de l'époque (Département de l'instruction publique, 2007) imposait pour ce degré d'enseigner la préhistoire et l'Antiquité : charge à l'enseignant d'en décider le moment et le temps d'enseignement.



Organisation effective générale de la 1 ^{re} séance d'enseignement de la préhistoire observée	1) Recherche des représentations des élèves sur la préhistoire 2) Partage des réponses 3) Lecture d'un passage du roman historique <i>La Guerre du Feu</i> (Rosny, 1911) 4) Chaque élève reçoit un petit texte issu de la méthodologie ² dont il faut préparer la lecture à haute voix (activité arrêtée) 5) Lecture de <i>La Guerre du Feu</i>	1) Recherche des représentations des élèves sur la préhistoire 2) Partage des réponses 3) Collage des premières vignettes fournies par la méthodologie, lecture et discussion.	1) Recherche des représentations des élèves sur la préhistoire 2) Partage des réponses
Temps total	62'	82'	62'

Pour cette contribution, à travers une focale socio-pédagogique, nous procéderons par théorisation ancrée, donc par catégorisation croisée et inductive des régularités et des variations dans les prises de position des enseignants (Bourdieu, 1980 ; Glaser & Strauss, 2010 ; Maulini, 2004, 2012 ; Perrenoud, 1996). À curriculum prescrit égal – par exemple, l'enseignement du concept de *préhistoire* aux élèves – nous présenterons une comparaison des prises de positions des trois enseignants dans les situations observées, en établissant : (1) les savoirs paléontologiques qu'ils enseignent (ou non) dans ces moments-là ; (2) leurs manières de les apprêter (manières de poser ou pas des questions, de répondre ou pas à celles des élèves, d'instituer et de distribuer le pouvoir de savoir ou d'ignorer dans la classe, etc.). À ce titre, nous avons choisi d'analyser la première séance d'enseignement de la préhistoire chez les trois enseignants, moment qui nous a paru opportun pour observer comment le concept de préhistoire a été présenté aux élèves.

3. Analyse des douze premières minutes de la séance : régularités et variations de schèmes

Nous nous focaliserons sur les deux premières étapes de la séance de chacun des enseignants, et plus exactement sur les douze premières minutes. Nous le ferons non seulement pour respecter les limites de cet article, mais également pour cerner de manière fine certaines variations de pratiques entre les trois enseignants encore non analysées à ce jour.

2. Secteur de l'environnement, Enseignement primaire (1998/2001), chapitre I : « De la naissance de l'Univers à l'Homme », pp. 1-2.



3.1 Régularité : l'entrée par les représentations des élèves

Au regard du tableau 1 et de l'organisation effective de la première séance d'enseignement, nous constatons que les trois enseignants procèdent d'abord tous par une recherche des représentations des élèves sur la préhistoire et ensuite par un partage des réponses. Nous observons ainsi une pratique commune, qu'Alice ou Jean, par exemple, disent utiliser dans d'autres disciplines, dont ils ont l'habitude et qu'ils tirent de la formation qu'ils ont suivie à l'Université (1998-2002). Un des cours y proposait justement d'entrer dans les thématiques scientifiques par les représentations des élèves, selon le schéma pédagogique suivant : question de départ de l'enseignant ; formulation d'hypothèses par les élèves, l'enseignant restant neutre face à ces premières réponses ; confrontation des premières hypothèses avec le réel par des expérimentations ; constats (Giordan, 1978).

L'entrée commune et régulière par les représentations des élèves sur une thématique semble suffisamment significative pour que l'on puisse dire qu'elle relève d'un habitus commun aux trois enseignants, soit d'un système de schèmes probablement construits durant leur formation et/ou à travers d'autres expériences développées dans les entretiens.

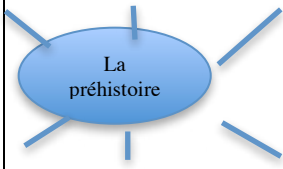
Cependant, à l'observation et à l'analyse de la manière dont ces schèmes réguliers se manifestent dans la pratique chez chacun d'eux, nous avons constaté des variations notoires.

3.2 Variation 1 : la sollicitation des ressources de conceptualisation des élèves

Dans un souci de catégorisation de ce que nous observions à la caméra, nous avons nommé la recherche de représentations des élèves sur la préhistoire sous l'intitulé de *schème de sollicitation des élèves de leurs ressources de conceptualisation de la préhistoire et/ou de l'évolution*. L'idée de sollicitation renvoie à celle de la question, de l'initiative de l'enseignant (Maulini, 2004) inscrite dans le schème. Nous nommons *ressources de conceptualisation* l'ensemble des représentations, des images, des concepts que posséderaient (ou pas) les élèves à propos de la préhistoire, leur rapport à cette thématique en somme, et que les enseignants sollicitent. Enfin, nous parlons de *conceptualisation de la préhistoire et/ou de l'évolution*, car la question de départ de Jean, par exemple, ne semble pas être consacrée à la préhistoire humaine, mais plutôt à l'évolution de la Terre et des êtres vivants qu'elle regroupe.



Tableau 2 : Comparaison des pratiques réelles à l'étape 1

	Toni	Jean	Alice
Étape 1 Schème de sollicitation des élèves de leurs ressources de conceptualisation de la « préhistoire » et/ou de l'évolution	Question : « Quelles sont les choses liées à la préhistoire ou qui en font partie ? » Réponse (implicitement) attendue : « La préhistoire est liée à... »	Question : « Que représente et à quoi vous fait penser ce schéma ? » Réponse (implicitement) attendue : « Le schéma représente... »	Question : « C'est quoi la préhistoire pour moi ? » Réponse (implicitement) attendue : « La préhistoire c'est... »
Support	Dessin d'un schéma elliptique au tableau noir avec ramifications à copier dans son cahier et à compléter 	Chaque élève reçoit un schéma sur feuille A4 nommé « Spirale des temps géologiques » ³ 	Chaque élève reçoit un document contenant 2 sollicitations à compléter par écrit et/ou par le dessin : 1. Pour moi, la préhistoire c'est... 2. Ce que j'aimerais savoir/mes questions sur la préhistoire...
Type de conceptualisation attendu	Concept en extension	Concept en extension, puis en compréhension à la 6 ^e minute	Concept en compréhension

Si le schème de sollicitation est régulier et commun, il en va autrement de la question posée dans la pratique, du support utilisé pour la lancer, et donc de la réponse implicitement attendue et ainsi des savoirs qui seront finalement formulés et validés. En effet, en posant cette question : « quelles sont les choses liées à la préhistoire ou qui en font partie ? », sous la forme d'un schéma elliptique à compléter, Toni cherche à ce que les élèves conceptualisent la préhistoire de manière extensive, ou « en extension » à la suite de Lalande (1927/2006). C'est-à-dire que les réponses qu'il validera en réponse à cette question seront du type : « la préhistoire est liée à... » telle ou telle chose, idée, concept. On peut faire l'hypothèse que, pour Toni, le savoir sur la

3. Schéma représentant une ligne du temps allant de la formation de la Terre à aujourd'hui, issu de la méthodologie (Secteur de l'environnement, Enseignement primaire, 1998/2001, p. 14).



préhistoire se construit par l'idée du *lien* à. À la manière d'un chercheur construisant son schéma conceptuel, le concept clef est situé au milieu et les autres concepts lui sont reliés par des ramifications.

Il en va tout autrement d'Alice par exemple, qui cherche plutôt à ce que les élèves conceptualisent la préhistoire de manière compréhensive ou « en compréhension » (Lalande, 1927/2006), c'est-à-dire qu'ils construisent une *définition* plutôt synthétique de la préhistoire, en tâchant de répondre à la question : « c'est quoi pour moi la préhistoire ? » En écrivant ou en dessinant ce qu'est la préhistoire pour eux, ils construiront ensemble, surtout dans l'étape 2, une définition commune de la préhistoire, du type : « la préhistoire c'est... » telle(s) ou telle(s) idée(s), concept(s).

Enfin, la pratique de Jean est plus complexe car, comme nous le verrons, il cherche d'abord (et probablement inconsciemment) à ce que les élèves se construisent une idée en extension de l'évolution de la Terre et de ses êtres vivants, à partir du schéma de la « spirale des temps géologiques ». En effet, avec sa question : « Que représente et à quoi vous fait penser ce schéma ? », le lien avec la préhistoire est pour lui implicite : il écrira d'ailleurs le mot au tableau au début de l'étape 2, sans jamais le prononcer. Il passera ensuite à une sollicitation des ressources de conceptualisation en compréhension (comme Alice, dans l'étape 2) et posera des questions de définition sur d'autres sujets scientifiques.

Ces variations nous ont semblé importantes à cerner, car elles nous renseignent peut-être sur les différentes manières de solliciter des ressources de conceptualisation de la préhistoire chez les élèves. Leurs suggestions dépendent du contenu de la question posée, de la conceptualisation qu'elle invite à faire et des réponses qu'elle attend implicitement.

3.3 Variation 2 : les schèmes de formulation et de validation des savoirs

Le tableau 3 ci-dessous nous présente une comparaison d'une partie des savoirs produits entre les trois enseignants. La partie 3.4 sera ensuite consacrée à la variation des schèmes de formulation et de validation de certains savoirs surlignés en gras dans ce tableau.



Tableau 3 : Comparaison des pratiques à l'étape 2

	Toni	Jean	Alice
Étape 2 Système de partage des réponses	Par oral par tour de classe	Par oral et par appel aléatoire d'élèves, note de termes au TN	Par oral par tour de classe, note de toutes les réponses sur une grande feuille au TN
Partie des savoirs formulés et validés répondant à la question de sollicitation En gras savoirs choisis pour la focale sur leur processus de formulation (voir chapitre 3.4)	« La préhistoire est liée... » (entre autres) : - au silex - aux outils - aux dinosaures - à l'homo sapiens - aux libellules géantes - ...	« Le schéma représente... » (entre autres) : - la remontée du temps - l'évolution - la présence d'algues d'abord - les algues, les premiers êtres vivants - ...	« La préhistoire c'est... » (entre autres) : Rien pendant les douze premières minutes... - l'époque des dinosaures - l'homme des cavernes - le passé - le passé lointain - raconter des histoires qu'il faut lire comme un conte - ...

Si l'on compare strictement les savoirs formulés et validés en réponse à la question initiale de chacun des enseignants, nous constatons *a priori* que les trois praticiens gardent leur intention de sollicitation des ressources de conceptualisation des élèves à propos de la préhistoire et/ou de l'évolution au moins durant les douze premières minutes.

Lors du partage des réponses, les savoirs formulés et/ou validés sont liés à la question de départ de chacun des enseignants. Il ne s'agit pas ici de déterminer si ces savoirs sont scientifiquement exacts, puisque ce sont des hypothèses exprimées dans le cadre d'une activité de sollicitation des conceptions et représentations des élèves. Ainsi peut-on constater que dans la classe de Toni, par exemple, la préhistoire est liée au silex, aux outils, à l'homo sapiens ou aux libellules géantes. Dans celle de Jean, le schéma en spirale représente entre autres la remontée du temps, l'évolution ou la présence des algues au tout début de l'évolution. Enfin chez Alice, la préhistoire c'est l'époque des dinosaures, le passé lointain ou encore c'est comme un conte.

Mais, si les variations de contenus sont importantes, la variation des processus de production de ces contenus – des systèmes de *schèmes de production*, bref du « comment » est formulé et validé le « quoi » – nous paraît elle aussi cruciale pour saisir le rapport au savoir qui s'exprime dans les pratiques.



3.4 Focalisation sur certains savoirs

Si les trois enseignants fonctionnent communément selon l'unité d'analyse IRF que nous avons établie au chapitre 2, comment cette séquence se déroule-t-elle plus exactement en pratique ? Voici des exemples d'interactions observés en classe, où chaque enseignant s'est engagé à sa manière à formuler et valider un savoir (voir savoirs surlignés en gras dans le tableau 3). Pour cette communication, nous présentons ici les premières analyses de résultats.

Italique : interactions retranscrites
[Entre crochets et en caractères droits : IE, Initiative enseignant – RE, Réaction enseignant – FE, Feed-back enseignant/focale sur les schèmes de formulation et validation de l'enseignant et essai de caractérisation]
(Entre parenthèses : (Ié) Initiatives élève(s) – (Ré) Réaction élève(s))

3.4.1 Toni

La préhistoire est liée aux outils

Él 8⁴ : *des outils...* (Ré)

T : oui tu as aussi un outil particulier ? [FE + IE/schème de validation explicite, direct]

Él 8 : [en parlant doucement] euh, je ne sais pas vraiment comment il s'appelle... (Ré)

T : pardon ? [FE + IE/schème d'invalidation implicite, direct, par demande de répétition et de clarté]

Él 8 : *j'ai oublié comment il s'appelle* (Ré)

T : hein hein, tu as une certaine culture là-dessus, mais tu as oublié. Si tu savais le nombre de choses que j'oublie ! [sourire] *Vas-y ! [...]* [FE/schème de signification de l'ignorance et de son autorisation]

L'appellation schème de validation *explicite* signifie que l'enseignant formule et valide ou invalide explicitement une réponse dans son discours. Lorsqu'il le fait implicitement, cela veut dire que son interlocuteur comprend implicitement que sa réponse est valide ou non. Si le schème de validation est *direct*, cela signifie que l'enseignant valide directement la réponse, s'il est *indirect*, c'est qu'il s'appuie sur la validation d'un tiers.

Toni valide d'abord le fait que les outils font partie de la préhistoire. Mais à sa nouvelle question, appelant un « outil particulier », l'élève (ne sachant pas répondre dès ce moment-là) répond d'abord très doucement qu'il ne sait pas. Toni ne comprenant pas la réponse, il demande sa reformulation en disant « pardon ? » Il est intéressant de noter que l'élève ne répète pas exactement la même chose, passant du « je ne sais pas » au « j'ai oublié », moins risqué du point de vue de l'estime de soi que le fait de ne pas savoir répondre à la question de Toni. Celui-ci a-t-il senti sa peur, sa

4. Él 1, 2, 3... = un élève en particulier ; T = Toni ; J = Jean ; A = Alice ; Éls = plusieurs élèves en même temps ; [...]= éléments du contexte et/ou gestes, expressions corporelles.



gêne, sa honte de ne pas savoir lorsqu'il dit : « hein hein, tu as une certaine culture là-dessus, mais tu as oublié. Si tu savais le nombre de choses que j'oublie ! [sourire] Vas-y ! [...] » ? C'est une des questions que nous nous sommes posées pour nommer le dernier schème de *signification de l'ignorance et de son autorisation*. Toni ne valide pas un outil particulier, mais explicitement et directement la dernière réponse de l'élève qui portait sur le fait qu'il a oublié. Sur la face analogique de la communication (Watzlawick, Helmick Beavin & Jackson, 1972), l'enseignant montre peut-être à l'élève que lui aussi peut oublier quelque chose et que son oubli et son ignorance n'ont donc pas d'importance capitale pour lui.

La préhistoire est liée aux libellules géantes

Él 13 : *libellules* (Ré)

T : pardon ? [n'a pas entendu] [FE]

Él 13 : *libellules* (Ré)

T : libellules ? Je... Je... vo... [fait des gestes interrogateurs avec les mains] [FE/schème d'invalidation par question implicite, direct]

Él 14 : *les grandes libellules* (Ré)

Él 13 : *les libellules géantes* [Toni accueille la réponse avec une expression validante de la tête] (Ré)

Él 13 : *j'ai lu dans un livre qu'elles avaient vécu au temps des dinosaures* (Ré – schème d'argumentation)

T : *Formidable, alors allons-y pour les libellules géantes ! [...]* [FE/schème de validation par emphase et exclamation, explicite, direct, souscripteur (vs instructeur)]

Face à la réponse de l'Él 13 « libellule », Toni est dubitatif. Il questionne le mot : « libellules ? », et invalide ainsi implicitement la réponse, invitant tout aussi implicitement l'élève à lui montrer en quoi il trouve ces animaux plus liés à la préhistoire qu'à notre époque, puisqu'ils existent encore. En réalité, l'Él 14 enrichira la réponse de son camarade, en la précisant et en donnant le critère « grande ». Puis un groupe d'élèves enchaînera avec celui de « géantes », donnant ainsi encore plus de poids au fait que, puisque les libellules géantes n'existent plus du tout maintenant, elles faisaient forcément partie de la préhistoire. On peut noter, même si les libellules géantes ont réellement existé, le rapport quelque peu fantastique que peuvent entretenir les enfants et/ou les adultes avec la préhistoire. On sait que les archéologues ont retrouvé des restes d'animaux plus grands que leurs descendants de la même espèce (mammouths-éléphants, aurochs-taureaux, dinosaures, etc.) : ces découvertes peuvent effectivement amener à *imaginer* qu'à la préhistoire les ancêtres de nos espèces animales contemporaines étaient *forcément* plus grands, « géants », puisqu'on n'en voit plus maintenant (Coquidé & Tirard, 2008 ; Semonsut, n. d.).

D'ailleurs Toni validera cette réponse avec un schème que nous avons qualifié *par emphase et exclamation, explicite, direct, souscripteur (vs instructeur)*. Enrichi de la dernière argumentation de l'Él 13 : « j'ai lu dans un livre qu'elles avaient vécu au temps des dinosaures », Toni *souscrit* finalement *explicitement, directement et emphatiquement* (« Formidable ! ») à la proposition argumentée d'une grande partie



de la classe. Le terme souscripteur (vs instructeur) veut ici montrer que Toni s'est rallié à la proposition de ses élèves (« libellules géantes »), alors qu'il était perplexe au départ. Pour nous, le caractère emphatique et souscripteur montre comme une *confiance* vis-à-vis de ce que propose l'élève, au contraire d'une posture plus *instructrice* qui imposerait ce qu'il faut penser. D'ailleurs, Toni n'institutionnalisera pas cette proposition, laissant le bénéfice du doute aux élèves, le temps de vérifier éventuellement.

3.4.2 Jean

Le schéma représente une présence d'algues d'abord [les premiers dessins en bas]

Él 7 : *mais j'ai une question, mais au tout début la première chose...* (Ié)

J : *c'est-à-dire la première chose ?* [en fronçant les sourcils] [IE]

Él 7 : *la première chose, ces deux petits points, qui sont là, c'est quoi ?* [parle des deux premiers petits dessins au bas du schéma, voir image] (Ié)



J : *ben je sais pas* [les yeux fixés sur ses documents. Puis, relevant la tête] *Qu'est-ce que ça pourrait être ?* [RE/schème de déclaration d'ignorance, explicite, direct – IE]

Él 8 : *des étoiles de mer* (Ré)

J : *des étoiles de mer, oui pourquoi pas...* [appelle tout de suite du regard un élève] [FE/schème de validation par litote, explicite, direct]

Él 8 : *une araignée* (Ré)

J : *une araignée ? Vous pensez vraiment... ça tu sais... C'est vrai que ça pourrait être... Mais en général les araignées, elles ont combien de pattes ?* [FE/schème d'invalidation implicite, direct, puis schème de validation implicite, direct, souscripteur/IE]

Éls : 8, 30 ! (Ré)

J : 30, les araignées ? [FE/schème d'invalidation implicite, direct, par question]

Éls : 6, 8 ! (Ré)

(...)

J : [sourire de l'enseignant] *une araignée n'a pas 30 pattes, Él 10, non* [FE/schème d'invalidation explicite, direct]

(...)

Él 10 : *c'est des algues* (Ré)

J : *ça peut être des algues, qu'est-ce qui te fait penser que c'est des algues ?* [FE/schème de validation explicite, direct – IE/schème de demande d'argumentation par question]

Él 10 : *ben moi j'ai vu dans un livre* [Jean exprime une validation par le regard et un signe de tête positif au mot « livre »], *que les premiers apparus sur la Terre, c'est des algues* (Ré)

J : *effectivement* [regarde d'autres élèves], *c'est juste* [FE/schème de validation explicite, direct]



Él 10 : parce qu'il y en a qui ont trouvé des fossiles d'algues (Ré)

J : ...qui ont trouvé des fossiles d'algues [FE/schème de validation par répétition de la réponse] Effectivement : la première chose qui est apparue sur la Terre, après qu'elle se soit formée eh bien les premiers êtres vivants, entre guillemets, eh bien c'était des algues [FE/schème de validation par synthétisation de la réponse de l'élève, explicite, direct, instructeur (vs souscripteur)]

Nous avons ici affaire à une intrication complexe et plus rare, dans le sens où la question vient d'un élève et pas de l'enseignant, et où finalement la réponse viendra aussi d'un autre élève. Ces deux aspects ne sont pas sans importance du point de vue des jeux de pouvoirs (Bourdieu, 1980) très subtils qui se jouent entre les élèves et l'enseignant pour montrer qui détient ou pas le savoir. En effet, la séquence d'interaction commence par une question d'un élève à propos des premiers dessins de formes en bas de la spirale. La question de l'interprétation de ce *que ça pourrait bien représenter* ne porte pas ici que sur la forme, mais plus profondément sur un contenu paléontologique : s'il s'agit des premières formes dessinées en bas de la spirale, et que le bas de celle-ci représente la formation de la Terre, alors quelles sont les premières choses à être apparues ?

À cette question à la fois graphique et paléontologique, Jean répondra d'abord qu'il ne sait pas, mais renverra tout de suite la question à la classe, la trouvant sûrement valide et intéressante (Maulini, 2004) et entrant ainsi dans le jeu de l'interaction. Il reste d'abord sur des échanges à propos des formes dessinées qui ne peuvent pas représenter des araignées, puisqu'elles ne possèdent pas huit pattes. Cette partie sur les araignées met en évidence le *schème d'invalidation implicite, direct, puis le schème de validation implicite, direct, souscripteur* comme nous l'avions vu pour Toni : « une araignée ? Vous pensez vraiment... [...] C'est vrai que ça pourrait être... » À l'issue de cette partie de l'interaction, Jean valide finalement le fait que ces dessins ne peuvent pas représenter des araignées, mais l'argumentation est restée sur un plan plutôt zoologique (nombre de pattes des araignées) que paléontologique (étaient-ce les premiers êtres vivants ?). C'est en réalité l'Él 10 avec sa proposition d'algues qui va cristalliser la réponse valide à la fois dans sa forme et dans son contenu : les premiers petits dessins ont non seulement une forme d'algues, mais sont aussi les premiers êtres vivants, selon le livre lu par l'élève. Après l'avoir questionné, comme pour reprendre un peu le pouvoir des questions, Jean validera d'ailleurs ce savoir et, à la différence notoire de Toni, mobilisera un schème de validation plutôt *instructeur* en reprenant à son compte le savoir émis par l'Él 10 et en l'institutionnalisant tout de suite, ne laissant pour ainsi dire pas de place à une ambiguïté potentielle, alors que scientifiquement (et graphiquement d'ailleurs) il pourrait effectivement se discuter...

3.4.3 Alice

La préhistoire c'est le passé, le passé lointain

Él 14 : le passé... (Ré)

A : le passé... et tu avais mis quoi encore ? [FE/schème de validation +/- implicite, direct + IE]



Él 16 : *le passé lointain* (Ré)

A : *le passé lointain, d'accord...* [l'écrit dans la liste, même s'il y a déjà le mot « passé »] *Lointain, ça veut dire quoi lointain ?* Intéressant [FE/schème de validation explicite, direct + IE]

Él 16 : *c'est le passé avant, pas, par exemple, hier* (Ré)

A : *par rapport à Él 14 [s'adressant à l'Él 14 qui a dit le passé], pour toi le passé c'était quand ? Tu parlais du passé quand ?* [IE]

Él 14 : *ben... hier* (Ré)

A : *parce que hier c'était le passé... Hier pour toi c'est la préhistoire ?* [FE + IE/ schème d'invalidation implicite, direct, par question]

Él 14 : ... (Ré)

A : *non c'est une question, je pose une question, hein moi... C'est ça que tu voulais dire ?* [FE/schème de justification de sa pratique/IE]

Él 14 : ... (Ré)

A : *Él 14 tu as le droit de dire « oui »... de dire « oui ben c'était ça que je voulais dire »* [FE/schème de validation sur ce que l'élève peut dire ou non]

Él 14 : ... [son acquiescement ne se voit pas à l'écran]

A : *D'accord ? Toi [s'adressant à Él 16] par contre, c'est pas hier, mais c'est encore plus avant. C'est ça ?* [IE]

Él 16 : [acquiesce en silence] (Ré)

A : *D'accord* [FE/schème de validation explicite, indirect, souscripteur]

La réponse « le passé » ne semble pas suffire à Alice. Elle est d'ailleurs intriguée par la réponse de l'Él 16, dans le sens où elle la valide, tout en questionnant le mot « lointain » et l'adjectivant comme « intéressant ». La question porte ensuite sur la différence entre le « passé » et le « passé lointain ». À la réponse « hier » de l'Él 14, Alice invalide implicitement, comme l'ont fait aussi Toni et Jean, en questionnant de manière un peu provocatrice la réponse, avec « hier pour toi c'est la préhistoire ? », mobilisant un schème d'invalidation implicite, direct, par question. La provocation est ici bien sûr légère et pourrait se caractériser par une ruse pédagogique assez typique pour faire réagir les élèves sur le caractère bizarre ou faux d'une réponse. D'ailleurs, face au silence de l'Él 14, Alice révisera un peu sa question : « non c'est une question, je pose une question, hein moi » en mobilisant un schème inédit, formulant non plus un savoir sur ce qu'est la préhistoire, mais sur sa manière d'interroger, que nous avons appelé : *schème de justification de sa pratique*. Il s'agit peut-être de rassurer l'élève en lui expliquant son action tout de suite après l'avoir provoqué un peu.

Au silence répété de l'Él 14, il est intéressant de voir l'évolution des feed-back de l'enseignante, passant d'un souci de bien comprendre la pensée de l'élève : « c'est ça que tu voulais dire ? » à un deuxième plus axé sur le droit (et/ou la capacité) d'assumer cette pensée : « Él 14 tu as le droit de dire "oui"... de dire "oui ben c'était ça que je voulais dire" ». Le feed-back d'Alice ne porte à nouveau plus sur ce qu'est la préhistoire, mais sur les droits de l'élève et même des élèves en général dans sa classe. L'enseignante transmet ici un savoir plutôt social propre à ses valeurs, dans les interstices de l'interaction, exprimant non seulement qu'assumer ce que l'on dit est un droit, mais aussi une capacité transversale qu'elle cherche à développer implicitement.



Conclusion : des schèmes observables au rapport au savoir

Pour chaque enseignant, la somme des schèmes de *sollicitation des élèves de leurs ressources de conceptualisation de la « préhistoire » et/ou de l'évolution et de formulation/validation des savoirs* esquisse une figure de l'enseignement, une posture sans doute significative du rapport au savoir de chacun. Malheureusement, nous n'avons pas pu traiter précisément de cette relation dans notre article. Cependant, nous pouvons proposer quelques pistes d'interprétation, en guise de conclusion.

Bien que l'entrée par les représentations des élèves soit certainement un héritage de la formation pédagogique pour l'enseignement des sciences, elle est sans doute aussi (et de ce fait même ?) le reflet des manières contemporaines de considérer le savoir et le pouvoir de celui qui détient ce savoir. Entrer par les représentations des élèves suppose en effet que l'enseignant accepte, du moins en apparence, que les élèves *aient déjà et comme lui* des ressources de conceptualisation, des savoirs sur la préhistoire. Cependant, les subtiles variations, dans les schèmes de formulation et de validation des savoirs, entre des postures plutôt *souscriptrices* ou *instructrices* observées chez Toni, Jean et Alice témoignent peut-être du fait que, dans l'interaction IRF, le savoir n'est pas validé par n'importe qui ni n'importe comment : comment le rapport au savoir influe-t-il sur cet aspect ?

Nous constatons que Toni et Alice font souvent preuve des mêmes régularités de schèmes : celles du schème de *validation souscripteur*, de peu de régularité du schème de *demande d'argumentation et/ou de définition*, c'est-à-dire qu'ils ne questionnent pas souvent les réponses de leurs élèves et ne mobilisent pas du tout le schème de validation instructeur. Jean est quant à lui beaucoup plus investi dans le jeu des questions-réponses, questionnant un grand nombre de fois les réponses des élèves et les validant enfin par instruction du savoir, en l'institutionnalisant tout de suite en quelque sorte. Que signifie cette différence entre les trois enseignants du point de vue de leur rapport au savoir ? Est-ce que questionner ou pas les réponses de ses élèves de manière régulière signifie une confiance ou une défiance vis-à-vis de leurs propositions ? Est-ce qu'en gardant le pouvoir des questions (Maulini, 2004), ou en le reprenant régulièrement, l'enseignant veut garder le pouvoir de savoir ou encore le pouvoir tout court ? Quels sont les liens entre rapport au savoir et rapport au pouvoir ? Toutes sont des questions que nous ne manquerons pas de traiter dans notre recherche doctorale.



RÉFÉRENCES

- Beillerot, J., Blanchard-Laville C. & Mosconi, N. (Ed.) (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Berdot, P., Blanchard-Laville, C. & Bronner, A. (2000). Savoir mathématique et rapport au savoir des professeurs de mathématiques. Traumatismes en chaînes et résonances identitaires. In J. Beillerot, C. Blanchard-Laville & N. Mosconi (Ed.), *Formes et formation du rapport au savoir* (pp. 119-150). Paris : L'Harmattan.
- Blanchet, A. (1987). Observer. In A. Blanchet, R. Ghiglione, J. Massonat & A. Trognon (Ed.) *Les techniques d'enquêtes en sciences sociales* (pp.17-79). Paris : Dunod.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris : Seuil.
- Calmettes, B. & Carnus, M.-F. (2008). Étude des évolutions du rapport au savoir des étudiants de première année IUFM et des professeurs stagiaires en physique-chimie et en EPS. In Térissse, A., Carnus, M.-F. & Garcia Debanc, C. (Dir.). *Analyses de pratiques des enseignants débutants, approche didactique*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Chevallard, Y. (2003). Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. In S. Maury et M. Caillot (Ed.), *Rapport au savoir et didactiques* (pp. 81-104). Paris : Fabert.
- Clivaz, S. (2011). *Des mathématiques pour enseigner. Analyse de l'influence des connaissances mathématiques d'enseignants vaudois sur leur enseignement des mathématiques à l'école primaire*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Coquidé, M. & Tirard, S. (coord.) (2008). *L'évolution du vivant. Un enseignement à risque ?* Paris : vuibert-adapt-snes.
- Département de l'instruction publique (DIP), Enseignement primaire, Service de l'enseignement (2007). *Plan d'études de l'enseignement primaire*. Genève : DIP.
- Giordan, A. (1978). *Une pédagogie pour les sciences expérimentales*. Paris : Éditions du Centurion.
- Glaser, B. & Strauss, A. (2010). *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative* (M.-H. Soulet & K. Oeuvery, trad.) Paris : Armand Colin. (Original publié, 1967).
- Kerbrat-Orecchioni, C. (Ed.) (1991). *La question*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.



- Lalande, A. (1927/2006). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, revu par MM. les membres et correspondants de la Société française de philosophie et publié, avec leurs corrections et observations, par André Lalande, membre de l'Institut, professeur à la Sorbonne, secrétaire général de la Société (2 volumes). Paris : Presses universitaires de France.
- Maulini, O. (2004). *L'institution scolaire du questionnement. Interaction maître-élèves et limites de la discussion à l'école élémentaire*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Maulini, O. (2012). *Penser l'éducation par l'induction croisée des régularités et des variations. Une méthode de recherche ancrée dans les observations*. Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Mollo, V. & Falzon, P. (2004). Auto- and allo-confrontation as tools for reflective activities. *Applied ergonomics*, 35(6), 531-540.
- Perrenoud, P. (1986). *Vers une lecture sociologique de la transposition didactique*. Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, P. (1996). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (Ed.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 181-208). Bruxelles : De Boeck.
- Rosny, A. (1911/1970). *La Guerre du Feu*. Paris : Presses de la Cité.
- Secteur de l'environnement, Enseignement primaire (1998/2001), *La Préhistoire*. Genève, Département de l'instruction publique (DIP).
- Semonsut, P. (n. d.). La préhistoire sous le signe de l'ambiguïté. *Hominidés.com. Les évolutions de l'homme*. Consulté le 3 août 2009 dans <http://www.hominides.com/html/prehistoire/prehistoire-perception-representation.php>
- Venturini, P. & Capiello, P. (2009). Comparaison des rapports aux savoirs de la physique et des SVT. *Revue française de pédagogie*, 166, 45-58.
- Vincent, V. (2010). *L'influence du rapport au savoir de l'enseignant sur ses pratiques pédagogiques. Le cas du traitement de la préhistoire à l'école primaire à Genève*, Canevas de thèse accepté le 29 janvier 2010, Collège des Docteurs de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, direction : Olivier Maulini.
- Vincent, V. (2012, juin). L'organisation des savoirs enseignés et les difficultés d'apprentissage des élèves : l'effet du rapport au savoir de l'enseignant. In C. Marlot & M. Thery (coord.), *Diversification des parcours des élèves : pratiques enseignantes et organisations scolaires en question, Recherches en Education, Hors série 4*, pp. 68-80.



Watzlawick, P., Helmick Beavin, J. & Jackson, D. D. (1972). *Une logique de la communication*. Paris : Seuil.



LE LIEN ENTRE LES CONNAISSANCES MATHÉMATIQUES POUR L'ENSEIGNEMENT ET LES CHOIX DIDACTIQUES DE L'ENSEIGNANT

UNE OCCASION DE QUESTIONNER LE RAPPORT DES ENSEIGNANTS AU SAVOIR MATHÉMATIQUE

Stéphane Clivaz

HEP Vaud, UER MS, laboratoire 3LS

stephane.clivaz@hepl.ch

Résumé

Ce texte présente deux exemples de l'influence des connaissances mathématiques d'enseignants sur leur enseignement de l'algorithme de la multiplication. Cette influence est analysée d'un point de vue didactique et elle est mise en rapport avec certains éléments de la théorie du rapport au savoir formulés par Charlot.

Mots-clés

Connaissances mathématiques – enseignants primaires – pertinence – lesson study – conceptions des mathématiques

Sociologie et didactique peuvent avoir plusieurs questions en commun qu'elles traitent de manières différentes. La question du savoir et plus particulièrement du rapport au savoir en est un exemple d'autant plus intéressant que, dans les deux champs, cette question a d'abord été construite et théorisée pour l'élève – ou pour l'apprenant de manière plus générale – avant que d'être posée pour l'enseignant. Si certains groupes de recherche comme RESEIDA¹ mettent directement en dialogue les deux approches, il nous semble aussi intéressant de mettre en dialogue des résultats issus d'une approche purement didactique avec l'approche sociologique.

Notre recherche doctorale en didactique des mathématiques et ses ancrages théoriques seront d'abord présentés. Deux exemples de résultats liés à l'enseignement de l'algorithme de la multiplication seront ensuite développés d'un point de vue didactique en dialogue avec la théorie sociologique du rapport au savoir telle que formulée par Charlot (1997 et 2003). La question de l'évolution des connaissances et du rapport au savoir des enseignants dans un processus de formation continue/recherche comme celui des *lesson study* ouvrira enfin des perspectives de recherche.

1. REcherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages, fondé par Jean-Yves Rochex et Élisabeth Bautier et actuellement soutenu par l'Université Paris 8.



1. La recherche

La recherche vise à décrire l'influence des connaissances mathématiques des enseignants primaires sur leur gestion didactique de tâches mathématiques.

1.1 Cadre de la recherche

Au cours des dernières années, les recherches portant sur les connaissances mathématiques pour l'enseignement ont pris de l'ampleur dans la communauté scientifique internationale (Bednarz & Proulx, 2009). Ce mouvement s'observe également dans le monde francophone, toutefois plus au Québec qu'en Europe.

Si de nombreuses recherches, en particulier étasuniennes, tentent d'établir un lien entre les connaissances mathématiques des enseignants et les performances des élèves, les résultats sont souvent mitigés, voire contradictoires. De plus, même quand un effet est mesuré, les mécanismes permettant de décrire l'influence des connaissances mathématiques des enseignants sur leur enseignement restent mystérieux (Hill, Rowan & Ball, 2005, p. 401). Suite aux comparaisons internationales des performances des élèves, certains auteurs ont comparé les connaissances des enseignants. L'étude de Ma (1999) en particulier analyse les connaissances mathématiques d'enseignants chinois et étasuniens au travers d'un questionnaire mettant les enseignants en situation de classe.

Par ailleurs, si la théorie des situations didactiques (Brousseau, 1986a) s'est d'abord axée sur la modélisation de situations d'apprentissage quasi isolées, ne se préoccupant pas de modéliser le rôle du professeur (Bloch, 2005, pp. 59-61), les travaux de didactique des mathématiques francophone étudiant le rôle de l'enseignant se développent depuis les années 1980. Plusieurs études mettent particulièrement en évidence les connaissances du professeur (en particulier Bloch, 2009 ; Comiti, Grenier & Margolinas, 1995 ; Coppé, 2007 ; Grugeon, 2008 ; Margolinas, 1992 ; Margolinas, Coulange & Bessot, 2005 ; Pian, 1999 ; Robert, 2001 et 2005).

Pour catégoriser les connaissances mathématiques de l'enseignant, nous avons utilisé les catégories de connaissances mathématiques (Ball, Thames & Phelps, 2008). Pour décrire l'effet de ces connaissances, nous avons utilisé deux modélisations issues de la théorie des situations didactiques : les critères de pertinence mathématique du professeur élaborés par Bloch (2009) afin d'analyser l'effet de ces connaissances sur l'enseignement d'une part, la structuration du milieu (Margolinas, 1995) et sa déclinaison en niveaux d'activité du professeur (Margolinas, 2002) afin de lire de manière détaillée les interactions entre connaissances et pertinence en situation professionnelle ordinaire d'autre part. Ces cadres permettent d'éclairer les questions de rapport au savoir que nous développerons ci-dessous, nous allons donc très rapidement les présenter.

1.1.1 Les connaissances mathématiques pour l'enseignement

Ball, Thames et Phelps (2008) proposent de classer les différentes connaissances mathématiques pour l'enseignement selon le découpage suivant :



Connaissances du sujet :

- Connaissances mathématiques communes
- Connaissances de l'horizon mathématique
- Connaissances mathématiques spécifiques à l'enseignement
- Connaissances pédagogiques du contenu :
- Connaissances du contenu et de l'enseignement du sujet
- Connaissances des élèves et de l'apprentissage du sujet
- Connaissances des programmes et des moyens d'enseignement². (p. 403)

Les connaissances mathématiques spécifiques à l'enseignement sont des connaissances dont ne disposent pas d'autres professionnels utilisant les mathématiques. C'est le cas par exemple quand il s'agit d'expliquer pourquoi « pour multiplier par 10, on ajoute un zéro », quand il faut analyser des erreurs d'élèves ou quand il faut décider si une procédure originale proposée par un élève est correcte. Une situation particulière nécessitant ces connaissances mathématiques spécifiques à l'enseignement est celle de l'enseignement de l'algorithme de la multiplication (Ball, Hill & Bass, 2005, pp. 17-21). Ces connaissances mathématiques spécifiques se distinguent des connaissances mathématiques communes, mais aussi des connaissances pédagogiques du contenu :

Knowing mathematics for teaching demands a kind of depth and detail that goes well beyond what is needed to carry out the algorithm reliably. [...] Important to note is that each of these common tasks of teaching involves mathematical reasoning as much as it does pedagogical thinking³. (Ball et al., 2005, p. 21)

1.1.2 La pertinence mathématique

Afin de discerner les effets sur l'enseignement des connaissances mathématiques que possède l'enseignant, Bloch (2009) propose de considérer la *pertinence mathématique des interventions du professeur* :

Une intervention mathématique est pertinente si elle rend compte dans une certaine mesure de la fonctionnalité de l'objet mathématique visé ; ou, s'agissant d'enseignement, si elle permet au moins de progresser dans l'appréhension de cette fonctionnalité, avec des énoncés de propriétés mathématiques contextualisées ou non, des arguments appropriés sur la validité de procédures ou sur la nature des objets mathématiques. (p. 32)

2. Ma traduction des termes de Ball et al. (2008).

3. « Connaître des mathématiques en vue de les enseigner demande un type de profondeur et de détail qui va bien au-delà de ce qui est nécessaire pour effectuer l'algorithme de manière fiable. [...] Il est important de remarquer que chacune de ces tâches ordinaires d'enseignement implique un raisonnement *mathématique* autant qu'une pensée pédagogique. » L'italique est de Ball et ses collègues, la traduction est la mienne.



1.1.3 La structuration du milieu

Pour « analyser les activités usuelles du professeur » et « démêler des pratiques qui sont imbriquées », Margolinas a enrichi la structuration du milieu de Brousseau (1986b) et a développé un modèle de l'activité du professeur qui peut être résumé par le tableau 1. Les niveaux d'activité du professeur ne sont pas réduits au temps de la leçon en classe, même si certaines phases d'une situation didactique sont partiellement caractérisées par des situations de niveaux différents. Elles ne sont pas non plus temporellement successives (Margolinas, 1995, p. 96), et chaque niveau peut être considéré dans le présent de l'action, mais aussi dans le passé ou le futur. Par exemple, durant le travail en classe, le professeur peut travailler au niveau P_{+1} en projetant une future leçon ou en se souvenant de son travail passé de préparation. De la même manière, il est en tension entre son ambition, qu'elle concerne la leçon (niveau P_{+1}), le thème (niveau P_{+2}) ou plus généralement l'enseignement (niveau P_{+3}), et ce qu'il pense que les élèves pourront répondre (niveau P_0) ou la façon dont il souhaite les observer (niveau P_{-1}).

Tableau 1 : Niveaux d'activité du professeur, d'après Margolinas (2002, p. 142)

P_{+3}	Niveau noosphérique ou idéologique	[...] activité du professeur qui réfléchit de façon très générale à l'enseignement, ou bien, toujours en général, à l'enseignement des mathématiques. À ce niveau, l'activité du professeur n'est pas finalisée
P_{+2}	Niveau de construction ou de conception d'un thème	[...] activité du professeur est de concevoir les grandes lignes de l'enseignement d'un thème. Du point de vue de l'ingénierie didactique, c'est à ce niveau qu'intervient de façon caractéristique la recherche d'une situation fondamentale. Si l'on considère l'observation des pratiques ordinaires, on pourrait parler à ce niveau de recherche de problématique
P_{+1}	Niveau de projet de leçon	[...] activité du professeur qui détermine le scénario d'une leçon
P_0	Niveau de la situation didactique	[...] action du professeur en classe. Il s'agit du <i>niveau de base</i> dans lequel les élèves et le professeur interagissent en qualités ; et c'est pourquoi il reçoit le numéro zéro
P_{-1}	Niveau d'observation ou de dévolution	[Niveau] de la dévolution ou de l'observation de l'activité des élèves

1.2 Dispositif de recherche

Le dispositif de recherche comporte deux parties. Dans une première partie, au moyen d'un entretien semi dirigé repris de Ma (1999), mettant en scène des situations d'enseignement et nécessitant le recours aux connaissances mathématiques de l'enseignant, seize enseignants primaires vaudois ont été interrogés et leurs connaissances ont été comparées à celles relevées par Ma auprès d'enseignants chinois et étasuniens.

Dans une seconde partie, nous avons observé toutes les leçons à propos de l'algorithme de la multiplication par un nombre à deux chiffres chez quatre enseignants de 4^e primaire⁴. Le nombre de séances varie entre deux et neuf. Il s'agit d'une observation de type « naturaliste » (Comiti et al., 1995, pp. 98-99), c'est-à-dire

4. Élèves de 9 à 10 ans, équivalent CM1 en France.



que nous ne sommes pas intervenus sur le choix des activités laissé au libre arbitre de chaque enseignant. Les observations ont été précédées et suivies d'un entretien semi-dirigé. Les leçons ont été filmées et quelques passages significatifs du point de vue des connaissances mathématiques pour l'enseignement ont été mis en évidence. Les enregistrements des séquences et des entretiens ont été traités à l'aide du logiciel Transana (Fassnacht & Woods, 2002-2011) afin de relever pour chaque extrait le niveau d'activité du professeur et, pour les passages où des connaissances mathématiques sont utilisées, leur type et leur pertinence. Ces extraits peuvent être situés dans la séquence grâce à la réalisation d'un synopsis (Schneuwly, Dolz & Ronveaux, 2006) et d'une macrostructure (Dolz & Toulou, 2008).

1.3 Quelques résultats

Les résultats obtenus sont de plusieurs types. Nous en esquissons trois ici. Chacun sera illustré au paragraphe 2 en lien avec la question du rapport au savoir des enseignants.

La première série de résultats concerne la corrélation entre les types de connaissances mathématiques pour l'enseignement, plus particulièrement les connaissances mathématiques spécifiques à l'enseignement, et la pertinence mathématique des interventions de l'enseignant.

La deuxième série de résultats porte sur une analyse par enseignant et une comparaison de moments particuliers entre les quatre enseignants observés (Clivaz, 2012b).

Le troisième type de résultat porte sur l'analyse fine d'un épisode de vingt-sept minutes qui a été menée en termes de structuration du milieu. Cette analyse du moment d'explication de l'algorithme met en évidence une démultiplication des situations au niveau de la situation didactique et un sentiment d'incommunicabilité, voire de quiproquo entre le maître et les élèves. Elle pointe les causes de ces bifurcations didactiques (Margolinas, 2004, pp. 59-63) dans les choix de l'enseignant et permet de rattacher ces choix aux connaissances mathématiques pour l'enseignement de l'enseignant (Clivaz, 2012a).

2. Pertinence et rapport au savoir mathématique

Les approches quant au lien entre les savoirs disciplinaires, dans notre cas les savoirs mathématiques, et les enseignants sont nombreuses et variées. Parfois ces approches se développent pour analyser ce rapport chez les élèves, d'autres fois elles sont spécifiques aux enseignants. Dans le cadre de notre recherche, nous avons décrit les concepts proches des cadres théoriques utilisés, en particulier les concepts de *belief* (Thompson, 1992), de conception, voire de philosophie, des mathématiques (par exemple Lerman, 1987). Nous y avons surtout rappelé la distinction entre savoir et connaissance, fortement présente, quoique pas définie de manière uniforme, dans la didactique francophone des mathématiques (Brousseau & Centeno, 1991 ; Conne, 1992). Toutefois notre objet étant de décrire l'influence des connaissances des enseignants et étant donné le terme unique de *knowledge* utilisé en anglais par Ball, nous avons décidé de ne pas introduire ces concepts dans notre analyse et d'utiliser uniquement le terme de connaissances. Le thème de l'atelier 3 du colloque



« Sociologie et didactiques : vers une transgression des frontières ? » est donc une occasion de nous reposer cette question du rapport au savoir mathématique des enseignants et de relire certains résultats à la lumière de quelques éléments de la théorie du rapport au savoir telle que formulée par Charlot (1997 et 2003), en particulier des figures de l'apprendre, identifiées à partir de discours de collégiens. Cette partie 2 sera ainsi constituée dans un premier temps du rappel de quelques éléments issus de cette théorie d'une part et de la théorie des situations didactiques d'autre part et, dans un second temps, de l'exemple du rapport au savoir mathématique de deux enseignants sur une connaissance mathématique très ponctuelle.

2.1 Rapport au savoir et aux situations didactiques

Charlot définit le rapport au savoir comme « l'ensemble organisé des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de "l'apprendre" et du savoir » (1997). Cette définition est générale et semble s'appliquer au savoir en général en tant qu'ensemble des savoirs. Toutefois, il considère aussi que :

[...] les recherches sur le rapport au savoir peuvent également se définir en référence aux savoirs eux-mêmes (ou aux activités, formes relationnelles, etc. que le sujet doit apprendre à maîtriser). [...] Ce sont les rapports aux savoirs (ou aux « apprendre ») qui sont alors au centre de la recherche, les rapports à des savoirs envisagés dans leurs spécificités épistémologiques, cognitives, didactiques. (Charlot, 2003, p. 45)

Ainsi le rapport au savoir peut-il se particulariser, mais aussi se définir en référence aux activités ou, dirions-nous peut-être, aux situations. On retrouve ici, quoique sous une forme très différente, l'idée du lien « modélisant » entre situation et savoir qui est une hypothèse épistémologique fondamentale de la théorie des situations didactiques selon laquelle il existe pour tout savoir une situation fondamentale permettant de modéliser ce savoir (Bessot, 2003, p. 16).

Le modèle de la structuration du milieu que nous avons utilisé permet d'ailleurs de lire cette particularisation du rapport au savoir et aux situations en permettant de distinguer les diverses situations vécues par l'enseignant et celles vécues par les élèves :

Le développement de la structuration du milieu comme une technique d'analyse des situations ordinaires m'a permis de différencier : la situation envisagée par le professeur ; les situations effectives qu'il installe ; les situations investies par les élèves. (Margolinas, 2010)

La distinction des situations pourrait ainsi permettre d'introduire une forme de rapport au savoir distincte pour le professeur et pour les élèves et de considérer l'affirmation de Charlot : il n'est pas de savoir sans rapport au savoir (1997, p. 68) et ce rapport n'est jamais uniquement épistémique et didactique (p. 79). D'un point de vue méthodologique, Charlot déclare même que ce rapport doit être premier.



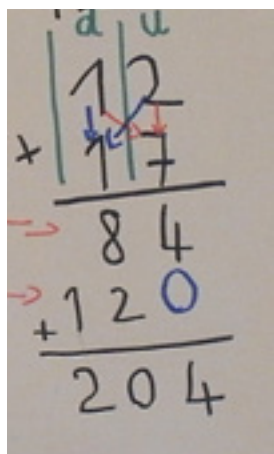
Si l'on se donne d'abord le sujet, pour partir à la recherche du savoir, ou d'abord le savoir, pour partir à la recherche du sujet, on ne peut pas penser le rapport au savoir. C'est ce rapport lui-même qu'il faut se donner, d'emblée. (p. 74)

Dans le cadre de notre recherche en didactique, nous sommes entrés par le savoir et nous allons tenter de mettre en relation deux exemples avec les éléments de la théorie du rapport au savoir.

2.2 Le rapport au « zéro de la deuxième ligne »

Un exemple intéressant de manifestation et d'utilisation des connaissances mathématiques pour l'enseignement mis en avant tant par Ma (1999) que par Ball et ses collègues (2005) est celui de l'enseignement de l'algorithme de la multiplication par un nombre à plusieurs chiffres. Grâce à une des questions de Ma, nous avons ainsi interrogé les seize enseignants vaudois au sujet de cet enseignement. Une des difficultés d'enseignement le plus souvent évoquée est celle du « zéro » devant être placé à droite avant de commencer le calcul de la deuxième ligne dans l'algorithme en colonnes classique⁵ (voir figure 1).

Figure 1 : Le zéro de la seconde ligne dans la multiplication 12x17 effectuée par Dominique sur un panneau



Presque tous les enseignants interrogés (12 sur 16) et tous les enseignants observés déclarent qu'ils souhaitent que leurs élèves « comprennent » ce zéro. Toutefois la signification de ce verbe comprendre et le rapport des enseignants à ce savoir du « zéro de la deuxième ligne », à son enseignement et à son apprentissage doivent être examinés plus finement, c'est ce que nous allons faire sur les exemples de deux enseignants, Dominique et Nicole.

5. Il est également possible de décaler la deuxième ligne d'un rang vers la gauche, mais cette façon de faire est peu utilisée en Suisse romande. Pour une discussion des aspects mathématiques et épistémologiques liés à l'algorithme de la multiplication, voir Clivaz (2011, pp. 121-141).



2.2.1 C'est 1x1 ou c'est 10x10 ?

Dans son explication de l'algorithme de la multiplication, Dominique a appuyé son explication sur la *règle du zéro* : « pour multiplier par 10, on ajoute un zéro ». Dans l'épisode de vingt-sept minutes consacré à l'explication de l'algorithme, que nous avons analysé en détail avec le découpage de la structuration du milieu (Clivaz, 2012a), Dominique explique l'algorithme de la multiplication sur l'exemple 12x17. Au moment de commencer la seconde ligne, la raison donnée par Dominique pour placer le zéro est le fait qu'on travaille avec des dizaines, et que, lorsqu'on travaille avec des dizaines, on ajoute un zéro.

Dominique : C'est 1, ça ?

Élève : 10

Dominique : C'est 10 ! Donc attention, quand on travaille avec les dizaines, qu'est-ce qu'on doit rajouter ?

Élève : Un zéro.

Dominique s'appuie ici directement sur plusieurs rappels effectués, en particulier durant la leçon précédente, à propos de cette *règle du zéro*. Cette formulation est correcte, pour autant qu'on ne la sorte pas de ce contexte et, en particulier, qu'on ne cherche pas à l'appliquer à d'autres moments dans l'algorithme. En effet, si on la prend au pied de la lettre, elle conduit à ajouter d'autres zéros à chaque fois que la multiplication concerne un chiffre des dizaines. Certains élèves le font d'ailleurs et habitent ainsi une situation didactique différente de celle de l'enseignant, créant des bifurcations didactiques (Clivaz, 2012a). En fait cette règle, dans le cadre de l'algorithme de la multiplication, est un raccourci de propriétés mathématiques correctes. Le problème est pourtant qu'un raccourci efficace, une connaissance mathématique commune, encapsulée, ne permet pas une interaction mathématiquement pertinente si elle n'est pas explicitée et développée, se transformant alors en une connaissance mathématique pour l'enseignement.

L'analyse de cet épisode montre que, pour Dominique, le zéro de la seconde ligne comme d'autres connaissances liées à l'algorithme sont bien des connaissances mathématiques, mais elles n'ont pas de lien entre elles et ne se justifient pas, ne s'expliquent pas. Il renvoie donc généralement les élèves à l'énoncé d'une règle, d'une connaissance mathématique commune, sans pouvoir la décortiquer, sans pouvoir interagir au plan proprement mathématique, sans que son intervention soit analysée comme pertinente. Cela constitue ainsi une bonne illustration de la corrélation négative que nous avons constatée entre connaissances mathématiques communes et pertinence. Quand connaissance mathématique commune et connaissance spécifique sont correctes et conjointement présentes, il y a corrélation avec la pertinence alors que, quand la connaissance mathématique commune seule est correcte ou présente, il y a corrélation avec l'absence de pertinence mathématique des interventions de l'enseignant. En termes de rapport épistémique au savoir mathématique, on pourrait dire que Dominique a bien un rapport nommé par Charlot d'« objectivation-dénomination ». Toutefois nous pourrions dire, du point de vue des représentations du savoir mathématique, que Dominique a une représentation des



mathématiques comme étant « morcelées ». Il ne considère pas les liens entre les concepts mathématiques, alors même que, au niveau noosphérique P_{+3} , il affirme que la difficulté de l'enseignement, tant en français qu'en mathématiques, est de faire des liens entre différentes notions pour les utiliser correctement.

2.2.2 Super zéro

Pour expliquer l'apparition d'un zéro dans la deuxième ligne de l'algorithme de la multiplication en colonnes, Nicole déclare :

Pour passer au deuxième rang, il me manque ce zéro. Alors pour qu'il tienne, je l'ai appelé « Super Zéro ». Il y a Super Zéro qui arrive et qui vient nous aider. [...] Et puis ce Super Zéro, je lui ai mis un visage, parce qu'ils doivent se rappeler que c'est Super Zéro, qu'il existera toujours et qu'il vient nous aider pour faire ces calculs. C'est ce système que j'ai trouvé. [...] Et le Super Zéro est en rouge ! Toujours en rouge. [...] Maintenant, nous on est à deux, mais on va passer à trois chiffres, donc Super Zéro, ben il s'est marié, et puis ils sont Super Zéro et Madame Super Zéro, de nouveau des gentils, bien sûr, et puis ces deux vont maintenant nous aider, et je les laisse aussi en rouge, puisque c'est mari et femme, et puis on continue l'exercice dans ce sens-là. Au début, je leur explique simplement Super Zéro, comment faire, qu'il existe, qu'il faut le mettre, et, quand ils ont bien compris ce calcul de base, je leur fais faire, comparer pourquoi on le met. Donc je leur fais faire le calcul sans le zéro et puis le calcul avec, et qu'ils voient pourquoi est-ce qu'il y a ce Super Zéro qui est là. Et ils remarquent tout de suite que ben ça donne pas le même résultat. [...] Je vais peut-être pas aller aussi loin, pour montrer le décalage, pourquoi ça fait ça.

Le reste de l'entretien avec cette enseignante montre qu'elle ne dispose pas de la connaissance du « pourquoi on fait ça ». Pourtant, avec son « bon sens pédagogique », elle pallie cette absence de connaissance par un enseignement vraisemblablement efficace à court terme et peut-être même à long terme, du moins si l'efficacité de l'enseignement est mesurée selon la capacité des élèves à effectuer correctement l'algorithme de la multiplication. Nicole est en tous les cas satisfaite du « système » qu'elle a trouvé et n'a aucune raison d'en changer. En revanche, l'usage de *trucs pédagogiques* empêche la création de liens entre la notion étudiée et les autres connaissances, ici entre l'algorithme de la multiplication et la numération décimale de position ou avec les propriétés des opérations. « Super Zéro » permet également aux élèves d'éviter de tisser ces liens et de considérer l'algorithme de la multiplication comme un *truc*, un peu magique, contribuant ainsi à la construction d'une conception des mathématiques comme une collection de *trucs*.

Interrogée sur le fait d'utiliser un zéro plutôt qu'un autre symbole, comme un trait, ou une étoile, ou encore de laisser un espace vide, Nicole répond également par des considérations de non-mathématiques : « C'est tout simplement pour pas qu'ils mélangent avec le fois, le moins... un autre signe. »

En termes de rapport épistémique au savoir mathématique, Nicole se situe dans ce que Charlot appelle « imbrication du Je dans la situation », dans le sens où il s'agit



de maîtriser une activité. Toutefois, Nicole s'inscrit dans un processus qui donne à l'activité « l'apparence d'un savoir objet » (1997, p. 81). *Apprendre à faire des additions*, qui est le but effectif de l'enseignante, devient *apprendre l'addition*. On peut faire l'hypothèse, selon la figure de l'apprendre décrite par Charlot (1997, pp. 86-88), que la cause est à chercher dans son « rapport social au savoir » qui donne une forme particulière à ce rapport épistémique. Le problème est ici que la connaissance mathématique permettant ce processus n'est pas disponible pour Nicole.

3. Évolutions possibles au travers des *lesson study*

Quand elle examine les causes des différences entre les enseignants chinois et étasuniens sous l'angle de leur vision des mathématiques du primaire, Ma (1999) met en avant la pratique asiatique de travail collaboratif et d'études de leçon. Ces *lesson study* (Fernandez, 2002), déjà pratiquées à la HEP Vaud en formation initiale et continue (Clerc & Martin, 2012), sont des leviers prometteurs d'évolution des connaissances mathématiques des enseignants, mais aussi de leur rapport au savoir mathématique. Dans notre perspective elles permettront surtout de travailler le rapport entre le rapport au savoir mathématique de l'enseignant et son rapport à l'« apprendre » et à l'« apprendre les maths » de l'élève. Ce processus fait l'objet à la HEP Vaud d'un projet de recherche et de formation continue réunissant des chercheurs portant un regard didactique, un regard psychologique et un regard sociologique. Il constitue donc un prolongement du colloque « Sociologie et didactiques » de Lausanne, en transgressant les frontières tout en les respectant, afin de tirer parti des apports de plusieurs champs.



RÉFÉRENCES

- Ball, D. L., Hill, H. C. & Bass, H. (2005). Knowing mathematics for teaching, who knows mathematics well enough to teach third grade, and how can we decide ? *American Educator (Fall 2005)*, 14-22, 43-46. Consulté le 4 octobre 2013, dans http://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/2027.42/65072/4/Ball_F05.pdf
- Ball, D. L., Thames, M. H. & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching : What makes it special ? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407. Consulté le 4 octobre 2013, dans <http://jte.sagepub.com/cgi/content/abstract/59/5/389>
- Bednarz, N. & Proulx, J. (2009). Knowing and using mathematics in teaching conceptual and epistemological clarifications. For the learning of mathematics, 29(3), 11-17. Consulté le 7 novembre 2014, dans <http://flm-journal.org/Articles/90007B35446B191D39748441966D2.pdf>
- Bessot, A. (2003). *Une introduction à la théorie des situations didactiques*. Grenoble : Laboratoire Leibniz-IMAG. Consulté le 4 octobre 2013, dans <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/07/87/94/PDF/CLLeib91.pdf>
- Bloch, I. (2005). *Quelques apports de la théorie des situations à la didactique des mathématiques dans l'enseignement secondaire et supérieur : contribution à l'étude et à l'évolution de quelques concepts issus de la théorie des situations didactiques en didactique des mathématiques*. HDR. Paris 7, Paris.
- Bloch, I. (2009). Les interactions mathématiques entre professeurs et élèves. Comment travailler leur pertinence en formation ? *Petit x*, 81, 25-52.
- Brousseau, G. (1986a). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 7(2), 33-115.
- Brousseau, G. (1986b). La relation didactique : le milieu. In *Actes de la 4^e école d'été de didactique des mathématiques*. IREM de Paris 7.
- Brousseau, G. & Centeno, J. (1991). Rôle de la mémoire didactique de l'enseignant. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 11(2.3), 167-210.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B. (2003). La problématique du rapport au savoir. In S. Maury & M. Caillot (Eds.), *Rapport au savoir et didactiques* (pp. 33-50). Paris : Fabert.
- Clerc, A. & Martin, D. (2012). L'étude collective d'une leçon, une démarche de formation pour développer et évaluer la construction des compétences professionnelles des futurs enseignants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27(2). Mis en ligne le 16 janvier 2012. Consulté le 4 octobre 2013, dans <http://ripes.revues.org/514>



- Clivaz, S. (2011). *Des mathématiques pour enseigner, analyse de l'influence des connaissances mathématiques d'enseignants vaudois sur leur enseignement des mathématiques à l'école primaire*. Thèse de doctorat. Université de Genève, Genève. Consulté le 4 octobre 2013, dans <http://www.emf2012.unige.ch/images/stories/pdf/Actes-EMF2012/Actes-EMF2012-GT1/GT1-pdf/EMF2012GT1CLIVAZ.pdf>
- Clivaz, S. (2012a). Connaissances mathématiques de l'enseignant et bifurcations didactiques : analyse d'un épisode. *Recherches en Didactique*, 14, 29-46.
- Clivaz, S. (2012b). Connaissances mathématiques des enseignants et enseignement de l'algorithme de la multiplication. In J.-L. Dorier & S. Coutat (Eds.), *Enseignement des mathématiques et contrat social : enjeux et défis pour le 21^e siècle – Actes du colloque EMF2012* (pp. GT1, 172-182). Genève. Consulté le 4 octobre 2013, dans <http://www.emf2012.unige.ch/index.php/actes-emf-2012>
- Comiti, C., Grenier, D. & Margolinas, C. (1995). Niveaux de connaissances en jeu lors d'interactions en situation de classe et modélisation de phénomènes didactiques. In G. Arsac, J. Gréa, D. Grenier & A. Tiberghien (Eds.), *Différents types de savoirs et leur articulation* (pp. 91-127). Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Conne, F. (1992). Savoir et connaissance dans la perspective de la transposition didactique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 12(2.3), 221-270.
- Coppé, S. (2007). Les connaissances antérieures des professeurs de mathématiques à travers la préparation de séances de classe. Cas de stagiaires en fin de formation initiale. In G. Gueudet & Y. Matheron (Eds.), *Actes du séminaire national de didactique des mathématiques, Année 2006* (pp. 139-168). Paris : IREM Paris 7.
- Dolz, J. & Toulou, S. (2008). De la macrostructure de la séquence d'enseignement du texte d'opinion à l'analyse des interactions didactiques. *Travail et formation en éducation*, (1). Consulté le 4 octobre 2013, dans <http://tfe.revues.org/index596.html>
- Fassnacht, C. & Woods, D. K. (2002-2011). Transana (Version 2.42) [Mac]. Madison, WI : University of Wisconsin. Consulté le 18 juillet 2011, dans <http://www.transana.org/>
- Fernandez, M. L. (2002). Learning from Japanese approaches to professional development : The case of lesson study. *Journal of Teacher Education*, 53(5), 393-405.
- Grugeon, B. (2008). Quelle évolution des pratiques d'un professeur stagiaire de mathématiques pendant son année de formation à l'IUFM. In F. Vandebrouck (Ed.), *La classe de mathématiques : activités des élèves et pratiques des enseignants* (pp. 383-419). Toulouse : Octarès.
- Hill, H. C., Rowan, B. & Ball, D. L. (2005). Effects of Teachers' Mathematical Knowledge for Teaching on Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 42(2), 371-406.



- Lerman, S. (1987). Problem solving or knowledge centered : The influence of philosophy on mathematics teaching. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 14(1), 59-66.
- Ma, L. (1999). *Knowing and teaching elementary mathematics : Teachers' understanding of fundamental mathematics in China and the United States*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Margolinas, C. (1992). Éléments pour l'analyse du rôle du maître : les phases de conclusion. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 12(1), 113-158. Consulté le 4 octobre 2013, dans <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00458309/fr/>
- Margolinas, C. (1995). La structuration du milieu et ses apports dans l'analyse a posteriori des situations. In C. Margolinas (Ed.), *Les débats de didactique des mathématiques : actes du Séminaire national 1993-1994* (pp. 89-102). Grenoble : La Pensée Sauvage. Consulté le 4 octobre 2013, dans <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00418815/fr/>
- Margolinas, C. (2002). Situations, milieux, connaissances : Analyse de l'activité du professeur. In J.-L. Dorier, M. Artaud, M. Artigue, R. Berthelot & R. Floris (Eds.), *Actes de la 11^e école d'été de didactique des mathématiques* (pp. 141-155). Grenoble, France : La Pensée Sauvage. Consulté le 4 octobre 2013, dans <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00421848>
- Margolinas, C. (2004). *Points de vue de l'élève et du professeur. Essai de développement de la théorie des situations didactiques*. HDR. Université de Provence – Aix-Marseille I. Consulté le 4 octobre 2013, dans <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00429580/en/>
- Margolinas, C. (2010). Recherches en didactiques des mathématiques et du français : par-delà les différences. Table ronde – Recherches et didactique. *Pratiques*, 145-146, 21-36. Consulté le 4 octobre 2013, dans <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00713004>
- Margolinas, C., Coulangue, L. & Bessot, A. (2005). What can the teacher learn in the classroom ? *Educational Studies in Mathematics*, 59, 205-234. Consulté le 4 octobre 2013, dans <http://www.jstor.org/stable/25047171>
- Pian, J. (1999). *Diagnostic des connaissances de mathématiques des étudiants de CAPES vers une interprétation cognitive des apprentissages individuels*. Paris : IREM Paris 7.
- Robert, A. (2001). Les recherches sur les pratiques des enseignants et les contraintes de l'exercice du métier d'enseignant. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 21(1-2), 57-79.



- Robert, A. (2005). Recherches en didactique des mathématiques et formations professionnelles des enseignants du second degré en mathématiques – L'exemple d'une formation de formateur. In C. Castela & C. Houdement (Eds.), *Actes du séminaire national de didactique des mathématiques 2005* (pp. 137-176). Paris : ARDM et IREM de Paris 7.
- Schneuwly, B., Dolz, J. & Ronveaux, C. (2006). Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés. In M.-J. Perrin-Glorian & Y. Reuter (Eds.), *Les méthodes de recherche en didactiques : actes du premier séminaire international sur les méthodes de recherches en didactiques de juin 2005* (pp. 175-189). Villeneuve d'Ascq, France : Presses univ. du Septentrion.
- Thompson, A. G. (1992). Teachers'beliefs and conceptions : A synthesis of the research. In A. D. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 127-146).



LES ACTIVITÉS CURRICULAIRES DES ENSEIGNANTS D'ÉDUCATION PHYSIQUE DANS LE CANTON DE GENÈVE, ENTRE PRESCRIPTION ET LIBERTÉ

Benoît Lenzen

Institut des sciences du mouvement et de la médecine du sport & IUFE, UNIGE

Benoit.Lenzen@unige.ch

Résumé

S'appuyant sur deux recherches distinctes mais complémentaires, ce texte analyse l'impact des demandes sociales sur le curriculum réel mis en œuvre par les enseignants d'éducation physique genevois. Ces derniers interprètent de manière hétérogène les demandes sociales à l'égard de leur discipline scolaire et éprouvent certaines difficultés à concrétiser leurs intentions dans le curriculum réel.

Mots-clés

Sociologie – didactique – éducation physique – curriculum

1. Introduction

Dans le système scolaire genevois, l'éducation physique (EP) constitue un candidat de choix pour étudier l'impact de la « demande sociale » de savoirs sur le curriculum réel. En effet, d'un côté, les finalités assignées à l'EP via les manuels fédéraux d'EP¹ se sont superposées depuis la première édition de ceux-ci en 1876 (Bussard, 2007) : développement des capacités utiles aux conduites motrices ; acquisition d'éléments culturels relatifs aux activités physiques, sportives et artistiques (APSA) ; accès aux connaissances relatives à l'organisation et à l'entretien de sa vie physique. Les problèmes d'obésité, de diabète, de maladies cardio-vasculaires, etc., en augmentation dans notre société et pour lesquels on sait désormais que la sédentarité constitue un facteur aggravant, renforcent aujourd'hui le poids de ces demandes sociales adressées à l'EP.

Mais d'un autre côté, les autorités publiques se montrent peu enclines à doter les acteurs de l'EP de moyens leur permettant véritablement de répondre à ces demandes. Ainsi, alors que l'ordonnance fédérale sur l'encouragement des sports du 21 octobre 1987, qui faisait référence au moment du recueil des données présentées ci-après, stipulait que « les cantons veillent à ce que, dans le cadre de l'enseignement ordinaire, trois leçons d'éducation physique hebdomadaire en moyenne soient dispensées dans les écoles primaires, dans les écoles du degré secondaire I et dans les écoles de formation générale du degré secondaire II », les autorités cantonales

1. Sorte de manuels scolaires propres à l'EP, édités et régulièrement réactualisés, jusqu'en 1998, par l'Office fédéral du sport suisse. Aucune nouvelle édition n'est prévue à ce jour.



genevoises n'en programmaient que deux. Cette réalité était d'ailleurs déplorée par certains participants à nos enquêtes. Un éditorial paru dans le quotidien romand *24 Heures* du 8 mars 2010, dans lequel Fathi Derder, à l'époque rédacteur en chef d'une télévision locale et aujourd'hui conseiller national suisse, plaidait pour la suppression du sport des programmes scolaires, en constitue un autre exemple.

Ce contexte, empreint de tensions, se caractérise en outre par une instabilité relative du système de formation à l'enseignement de l'EP qui a vu défiler, en moins de trente ans, pas moins de six formations distinctes. Les enseignants d'EP en place se caractérisent donc par des niveaux de formation hétérogènes, sans compter que certains d'entre eux ont suivi une partie voire l'intégralité de leur formation à l'étranger, essentiellement en France en raison de la situation frontalière du canton.

Dans ce contexte, à quoi se réfèrent les enseignants d'EP genevois pour « fabriquer » le curriculum réel ? Quels choix opèrent-ils et quels sont les « déterminants » de ces choix ? Quel curriculum réel en résulte-t-il ? Telles sont les questions auxquelles nous avons tenté de répondre dans deux recherches distinctes, mais complémentaires, que nous synthétiserons dans la partie empirique de cet article.

2. Littérature

Dans une revue de littérature récente (Lenzen, 2012a²), nous avons relevé que les enseignants d'EP privilégiaient leurs propres conceptions (niveau de référence curriculaire micro-structurel selon Briot, 1999) et les références curriculaires plus locales (niveau méso-structurel) dans l'élaboration de leurs curricula, tout en étant partiellement contraints par des déterminants institutionnels (niveau macro-structurel) et relatifs au public scolaire cible. Les curricula qui en résultaient apparaissaient largement référés à un univers culturel existant en dehors de l'école, principalement alimenté par les APSA pratiquées dans les associations sportives fédérales. Ces APSA faisaient toutefois majoritairement l'objet d'un traitement didactique spécifique, destiné à leur faire rencontrer les missions éducatives de l'institution scolaire : sensibilisation des élèves aux « savoirs d'accompagnement », i.e. l'échauffement, la mise en place de surfaces de travail sécurisées... ; mobilisation des rôles sociaux propres à la culture singulière de ces APSA, i.e. l'arbitrage, l'aide, l'observation, le coaching... ; transmission de savoirs sécuritaires et éthiques ; etc. Plus rarement, dans des APSA moins institutionnalisées et/ou moins connues des enseignants d'EP, ces derniers construisaient des curricula relevant d'une « culture scolaire spécifique », en mêlant des références provenant de diverses pratiques culturelles existant en dehors de l'école.

Cette revue de littérature souffrait toutefois de trois limites méthodologiques : (a) le contexte français était surreprésenté et les rares études qui caractérisaient le curriculum en EP dans d'autres contextes géographiques en donnaient une vision quelque peu différente ; (b) l'enseignement secondaire était surreprésenté ; et (c) la proportion d'études dans lesquelles le curriculum réel était observé sur le terrain s'avérait relativement faible, la plupart des chercheurs ayant privilégié l'investigation du curriculum déclaré à partir de questionnaires ou d'entretiens. Ces limites, et le

2. Voir cet article pour les sources bibliographiques.



résultat selon lequel les curricula en EP sont plutôt localement déterminés, renforcent l'intérêt d'étudier les activités curriculaires des enseignants d'EP à l'échelle du canton de Genève et de ses différents ordres d'enseignement.

3. Cadre théorique³

La fabrication des curricula en EP est une problématique située à la croisée des chemins de la sociologie et de la didactique. Le croisement des postures sociologique et didactique constitue précisément le projet de l'approche socio-didactique en intervention (Poggi, Verscheure, Musard & Lenzen, 2010), dans laquelle nous inscrivons nos travaux actuels et que nous ancrons personnellement dans la sociologie des organisations, dans la sociologie du curriculum, ainsi que dans une vision élargie de la théorie de la transposition didactique. En effet, selon Forquin (1984) :

On peut étudier ce qui se passe à l'intérieur d'un établissement scolaire avec les mêmes méthodes qu'à l'intérieur d'un service administratif ou d'une unité de production. On peut observer les rapports de pouvoir, les conflits, les processus de décision avec les moyens conceptuels et méthodologiques de la « sociologie des organisations ». La sociologie du curriculum suppose cependant qu'on adopte un point de vue plus conforme à ce qui fait la spécificité des institutions d'enseignement, à savoir le fait d'être par destination des lieux de transmission et d'acquisition de connaissances, de capacités et d'habitus. Les processus interactionnels au sein de l'institution ne l'intéressent donc qu'en référence à cet enjeu éducationnel et culturel que constituent la structuration et la circulation des savoirs. (p. 214)

3.1 La sociologie des organisations

Le projet de la sociologie des organisations consiste à donner des clés de compréhension et d'action aux acteurs engagés dans des situations organisationnelles (Amblard, Bernoux, Herreros & Livian, 2005). Les apports conceptuels et méthodologiques successifs de ce courant sociologique ont été rassemblés dans l'ouvrage d'Amblard *et al.* (2005) pour constituer ce que ces auteurs ont appelé une « sociologie des logiques d'action ». Dans cette dernière, les actions sociales sont interprétées comme la résultante de deux dimensions : celle de l'*acteur* (social-historique, stratégique, groupal et pulsionnel) et celle de la *situation d'action* (contexte historique et institutionnel, instance symbolique et mythique, dispositif de la situation, histoire de l'organisation). Nous allons en développer quelques éléments fondateurs.

3.1.1 L'analyse stratégique

Généralisée et formalisée pour la première fois dans *L'acteur et le système* (Crozier & Friedberg, 1977), l'*analyse stratégique* repose sur trois prémisses (Friedberg, 1994) : (a) l'idée d'un acteur capable d'une stratégie ; (b) le pouvoir comme médium d'échange ; et (c) le recours à la notion de système. À la suite de plusieurs auteurs (Briot, 1999 ;

3. Plusieurs parties de cette section s'appuient sur des textes antérieurs (Lenzen, 2004 et 2012a ; Lenzen, Poussin, Dénervaud & Cordoba, 2012).



Delvaux & Van Zanten, 2006), nous postulons que l'institution scolaire s'apparente effectivement à un *système d'action concret*, défini par Crozier et Friedberg (1977) comme « un ensemble humain structuré qui coordonne les actions de ses participants par des mécanismes de jeux relativement stables et qui maintient sa structure par des mécanismes de régulation qui constituent d'autres jeux » (p. 246). Les enseignants ne sont pas des agents de l'institution scolaire, simples applicateurs des instructions officielles, mais bien des acteurs capables de stratégies à l'intérieur de ce système d'action concret. Entendues comme le choix de solutions avantageuses, les stratégies des acteurs ne deviennent intelligibles pour le chercheur qu'au regard des enjeux qui animent ces derniers, des contraintes qui pèsent sur eux et des atouts qu'ils possèdent (Crozier & Friedberg, 1977).

3.1.2 La théorie de la régulation sociale

Sur un plan organisationnel, les activités individuelles semblent devoir faire l'objet d'une régulation plus ou moins constante. La *théorie de la régulation sociale* élaborée par Reynaud (1979) repose sur la formation et le maintien de règles. Celles-ci ne présentent ni l'universalité, ni la stabilité des normes juridiques. L'ensemble des règles ne forme pas davantage un ordre complet et couvrant toute éventualité, il sert tout au plus d'étalon et de référence. Reynaud (1995) distingue trois formes de régulation : (a) la *régulation de contrôle* correspond aux règles qui viennent de la direction, qui descendent du sommet vers la base. Elle se définit essentiellement par son orientation stratégique, consistant à peser de l'extérieur sur la régulation d'un groupe social ; (b) la *régulation autonome* trouve son origine dans les règles qui sont produites dans l'organisation, par les groupes d'exécutants eux-mêmes. Elle représente la construction, avec ce que cela comporte de contrainte et d'apprentissage, d'un ensemble de normes sociales ; (c) la *régulation conjointe* crée un ensemble de règles qui sont acceptables par les parties en présence. Elle résulte d'une négociation explicite et s'inscrit dans un accord.

3.1.3 Les économies de la grandeur

L'approche des *économies de la grandeur* (Boltanski & Thévenot, 1991) s'intéresse aux accords justifiés, légitimes entre les membres d'une société. Elle postule que pour qu'il y ait échange et coordination, il faut qu'il y ait des « conventions » entre les personnes concernées, que celles-ci soient écrites ou pas. D'un point de vue théorique, ces auteurs ont élaboré un ensemble de six mondes idéaux-typiques, tous ayant une cohérence interne dans leur grandeur, leur système d'équivalence. Nous nous limiterons ici à décrire les trois mondes qui nous semblent pouvoir trouver un écho dans les données que nous présenterons ci-après : (a) le *monde de l'inspiration* renvoie à la création, au jaillissement de l'inspiration ; (b) le *monde domestique* a comme figures de référence la famille, la tradition, les anciens. La grandeur des êtres y tient davantage à leur position hiérarchique qu'à leurs compétences rationnelles ; (c) enfin, dans le *monde industriel*, la performance technique, la science, l'analyse rationnelle sont considérées comme les fondements de l'efficacité. Chacun de ces mondes n'a d'existence que théorique mais Boltanski et Thévenot font l'hypothèse que l'identification de ces mondes et de leurs différentes dimensions (principe



supérieur commun, état de grandeur...) est un préalable à la construction des accords et à la résolution des conflits entre les membres d'une organisation ou d'une société donnée. D'un point de vue méthodologique, Boltanski et Thévenot (cités par Amblard et *al.*, 2005) avancent l'idée que « les situations ne peuvent se comprendre, s'analyser qu'à partir de la représentation qu'en donnent, à travers leurs justifications, les personnes qui les font » (p. 78). Il convient donc de recueillir le point de vue des acteurs concernés, dans une démarche compréhensive qui n'exclut cependant pas, parallèlement, le recours à des méthodes et un paradigme davantage explicatifs (Delas & Milly, 2009)⁴.

3.2 La sociologie du curriculum

La sociologie du curriculum s'est tout particulièrement intéressée aux conditions sociales de production des contenus du curriculum, lequel est défini comme « l'ensemble, institutionnellement prescrit et fonctionnellement différencié et structuré, de tout ce qui est censé être enseigné et appris, selon un ordre déterminé de programmation et de progression, dans le cadre d'un cycle d'études donné » (Forquin, 2008, p. 8). Ce courant a généré plusieurs idées fortes, dont la principale est formulée de la sorte par Forquin (1983) :

Saisir le savoir véhiculé par l'enseignement non plus comme une entité « absolue » et douée d'une valeur intrinsèque, mais comme une construction sociale et un enjeu social, comme ce qui est produit dans une « arène » institutionnelle et constitue le résultat précaire d'interactions et d'interprétations « négociées » entre des groupes aux « perspectives » divergentes, tel nous semble être l'objet par excellence, l'apport spécifique de cette sociologie de l'éducation d'inspiration « antifonctionnaliste » et « antipositiviste ». (p. 63)

On n'est pas très loin de la vision défendue par l'analyse stratégique (Crozier & Friedberg, 1977 ; Friedberg, 1994), si ce n'est que l'objet des luttes d'influence, voire de pouvoir, ainsi décrites est essentiellement confiné à la légitimité de la chose enseignée (Poggi et *al.*, 2010) : qu'est-ce qui mérite vraiment d'être enseigné ? Quels sont les déterminants, les mécanismes et les enjeux de cette sélection culturelle scolaire ? Quels sont les critères de hiérarchisation des éléments culturels retenus ? La « nouvelle sociologie de l'éducation » n'a malheureusement pas réussi à répondre de manière satisfaisante à ce type de questions, ce qui lui a notamment valu plusieurs critiques (Forquin, 1984 ; Trottier, 1987) : difficulté à articuler les perspectives micro-sociologique et macro-sociologique de son projet, accent sur les orientations théoriques au détriment des recherches empiriques qui auraient permis de les vérifier ou d'en montrer la pertinence, relativisme excessif de sa vision de l'organisation des connaissances. Les travaux récents des principaux théoriciens de ce courant

4. Dans la recherche n°1 (voir plus loin), nous combinons ainsi (a) une démarche explicative, en cherchant des relations entre les réponses fournies par les répondants à un questionnaire et leurs données biographiques, et (b) une approche compréhensive visant à donner du sens aux relations statistiques obtenues, en nous appuyant sur les commentaires libres des répondants au questionnaire et sur des entretiens complémentaires.



montrent qu'ils ont tenu compte de ces critiques en réorientant leur pensée vers une perspective moins constructiviste (et relativiste) et davantage réaliste (*social realist approach*) (Moore & Young, 2001 ; Young, 2008).

Parmi les derniers développements proposés, nous retiendrons les idées suivantes : (a) le caractère social de la connaissance est intrinsèque à son statut épistémologique, dans la mesure où la reconstruction logique de la « vérité » est toujours un dialogue avec d'autres, empreint de codes et de valeurs collectifs particuliers (Collins, 1998, cité par Moore & Young, 2001) ; (b) les connaissances devenant rapidement obsolètes, un curriculum centré sur les connaissances héritées du passé ne convient plus. Les connaissances et compétences existantes doivent être transmises non plus en tant qu'acquis immuables, mais bien en tant que bases pour créer de nouveaux savoirs et développer des pratiques novatrices, ce dont rend compte le concept de curriculum de l'avenir (Young, 2001) ; (c) la connaissance peut être différenciée en *knowledge of the powerful* (ou « *high-status* » *knowledge*) et *powerful knowledge* (Young, 2008). La première désigne, dans une perspective marxienne, la connaissance possédée par la classe dominante, celle qui est valorisée, légitimée par elle et lui a permis de maintenir sa position sociale au fil du temps. La seconde se réfère à ce qu'elle permet d'accomplir, à la puissance intellectuelle qu'elle procure à celui qui l'acquiert. Ces développements récents de la sociologie du curriculum nous semblent entretenir une certaine proximité avec les évolutions de la théorie de la transposition didactique, que nous allons maintenant brièvement développer.

3.3 Une vision élargie de la théorie de la transposition didactique

L'idée à la base de la théorie de la transposition didactique, initiée par Verret (1975) et reprise par Chevallard (1985), est que la volonté de transmettre un savoir passe nécessairement par la transformation, la mise en forme, l'« apprêt » de ce savoir pour le rendre enseignable. Verret (1975, cité par Musard, Mahut & Robin, 2002) énonce cinq conditions nécessaires à l'élaboration du « savoir scolarisable » : la désyncrétisation⁵, la dépersonnalisation⁶, la programmabilité de l'organisation du savoir, la publicité du savoir et le contrôle social des apprentissages. La place trop grande donnée au savoir savant, point de départ de la transposition, a été passablement critiquée (e.g., Johsua, 1996 ; Perrenoud, 1998). D'autres propositions ont émergé quant aux sources possibles du savoir scolaire : savoirs experts (Johsua, 1996) ; pratiques sociales de référence (Martinand, 1981) ; savoirs naïfs, savoirs quotidiens, savoirs professionnels plus ou moins stabilisés, savoir-faire, savoir-être, attitudes, valeurs... (Perrenoud, 1994, cité par Léziart, 1997). Plus largement, c'est la vision descendante de la société vers l'école, véhiculée par la théorie initiale de la transposition didactique, qui a été remise en cause, au profit d'une vision plus dialectique des rapports entre l'école et la société :

5. C'est-à-dire la division de la pratique théorique en champs de savoirs délimités donnant lieu à des pratiques d'apprentissage spécialisées (Verret, 1975).

6. Un exemple désormais classique de dépersonnalisation du savoir en EP est celui de la technique révolutionnaire de saut en hauteur utilisée avec succès par Dick Fosbury en 1968 (Léziart, 2003). À noter qu'une recontextualisation des connaissances scolaires et non scolaires en classe est préconisée par certains auteurs (Young, 2008).



L'école ne se contente pas en effet d'emprunter à la culture ambiante [...] le processus inverse existe aussi, selon lequel certains segments de la société, certaines régions de la culture empruntent à l'école des connaissances, des valeurs, des habitus intellectuels qui avaient été engendrés dans le cadre de l'école et en fonction de ses finalités didactiques propres. (Forquin, 1984, p. 212)

Pour illustrer ce phénomène en EP, soulignons que le basket-ball et le volley-ball, APSA emblématiques des curricula scolaires, ont été construits de toutes pièces par l'école à la fin du ^{xix}^e siècle pour contribuer à la transmission des valeurs de solidarité et d'entraide (Poggi *et al.*, 2010). Pourtant, ce que les enseignants semblent en retenir aujourd'hui à titre de référence pour leur enseignement de l'EP, c'est la forme fédérale et olympique, celle pratiquée par les champions.

4. Recherche n° 1

4.1 Méthodologie

Un questionnaire en ligne portant sur le rapport des enseignants d'EP aux instructions officielles et à d'autres références curriculaires potentielles a été adressé à l'ensemble des enseignants d'EP du canton de Genève, tous ordres d'enseignement confondus (n=291). Les répondants devaient exprimer sur une échelle à quatre niveaux leur degré d'accord avec des propositions fermées. Chaque question était suivie d'une case « remarque » dans laquelle les répondants pouvaient commenter leur réponse initiale. Cent trente-huit enseignants ont répondu au questionnaire.

En prolongement de cette enquête par questionnaire, nous avons mené des entretiens semi-structurés avec quatre jeunes enseignants d'EP qui se distinguaient de la majorité de leurs collègues à deux égards : (a) ils avaient suivi une partie, voire l'intégralité de leur formation en France ; (b) ils résidaient en France, bénéficiant dès lors du statut de travailleur frontalier. Le questionnement visait d'abord à recueillir des données biographiques. Il se focalisait ensuite sur les expériences de formation des participants. Il abordait finalement leur expérience professionnelle en cours, la manière dont ils vivaient leur statut de travailleur frontalier et les différentes dimensions de leur identité.

4.2 Résultats et discussion

4.2.1 L'effet « ancienneté »⁷

Dans l'enquête par questionnaire, plus leur ancienneté augmente, moins les enseignants disent (a) adhérer aux plans d'études, (b) s'appuyer sur les plans d'études, les contenus de leur formation pédagogique/professionnelle, les revues professionnelles et Internet pour élaborer les contenus de leurs cycles d'enseignement. Les justifications exprimées à cet égard par les enseignants les plus anciens traduisent (a) une préférence pour les aspects pratiques, couplée à

7. Publié dans Lenzen *et al.* (2012).



une certaine défiance à l'encontre de la théorie et des concepts scientifiques, et (b) une distanciation des références curriculaires et une élaboration plus autonome du curriculum réel permises par l'acquisition d'expérience.

Ces résultats sont discutés au regard de plusieurs éléments de notre cadre théorique. Ainsi, plusieurs caractéristiques du contexte historique et institutionnel (Amblard et al., 2005) favorisent la distanciation observée : absence d'inspection scolaire, anciennes formations ne correspondant plus aux conceptions et aux besoins sociétaux actuels, faiblesse de la formation continue... Par ailleurs, les justifications des enseignants font apparaître un désaccord entre le monde industriel (Boltanski & Thévenot, 1991) dans lequel nous situons la noosphère genevoise, incluant nous-même en tant que formateur et donc émetteur de « prescriptions secondaires » (Goigoux, 2007) d'une part, et le monde domestique et dans une moindre mesure le monde de l'inspiration dans lesquels évoluent les enseignants d'EP les plus anciens d'autre part.

4.2.2 L'effet « frontalier »⁸

Dans l'enquête par questionnaire, les enseignants formés intégralement ou partiellement à l'étranger, en France pour la quasi-totalité d'entre eux, se distinguent de leurs homologues formés intégralement en Suisse à plusieurs égards. Ils déclarent s'appuyer davantage sur les contenus de leur formation initiale, les contenus de leur formation pédagogique/professionnelle, les revues professionnelles, les livres spécialisés et les contenus trouvés sur Internet pour concevoir leurs cycles d'enseignement. Deux thèmes relatifs à la construction identitaire des enseignants d'EP frontaliers ressortent des entretiens et contribuent à donner du sens aux données du questionnaire : (a) la formation comme vecteur de différenciation identitaire ; et (b) les instructions officielles comme vecteur de différenciation identitaire. Ainsi, les parcours de formation différents suivis par les enseignants d'EP frontaliers et leurs homologues genevois, reflets de contextes politiques et culturels différents, ont alimenté deux identités professionnelles distinctes : une identité de didacticien spécialiste côté français et une identité de technicien polyvalent côté suisse. Par ailleurs, les textes officiels français, plus prescriptifs et formalisés que les suisses, ont eu un effet structurant sur l'identité en construction des jeunes enseignants d'EP frontaliers. Ce constat est quelque peu surprenant quand on sait que la plupart des recherches centrées sur les déterminants des pratiques curriculaires des enseignants d'EP s'accordent sur le faible impact du déterminant macro-structurel que constituent les instructions officielles (Lenzen, 2012a). Il peut néanmoins être discuté au regard des caractéristiques particulières de la situation d'action (Amblard et al., 2005) rencontrée par ces acteurs eux-mêmes particuliers que sont les enseignants frontaliers. Disposant de peu de repères, ne partageant pas de « référentiel commun » avec leurs collègues locaux, éprouvant parfois de réelles difficultés d'intégration et ne pouvant guère s'appuyer sur les déterminants méso-structurels habituellement très influents dans les décisions curriculaires des

8. Publié dans Lenzen (2012b).



enseignants d'EP (projets d'établissement, structures de formation continues...) car ceux-ci sont très peu présents dans le contexte genevois, les enseignants frontaliers s'évertuent à trouver dans les plans d'études genevois et dans la littérature de quoi alimenter leur réflexion curriculaire.

5. Recherche n° 2

5.1 Méthodologie

Dans cette seconde recherche, nous avons adopté un modèle d'étude de cas multiple (Yin, 1990), consistant à étudier le processus d'élaboration du curriculum réel dans un ou deux cycles d'enseignement chez six enseignants d'EP. Quatre d'entre eux – que nous désignerons par E₁, E₂, E₃ et E₄ – enseignaient à l'école primaire (enseignement obligatoire entre 6 et 12 ans) tandis que les deux autres – que nous désignerons par E₅ et E₆ – enseignaient au Collège (enseignement post-obligatoire conduisant à la maturité gymnasiale, entre 15 et 19 ans). Chez chaque enseignant du primaire, des documents de planification relatifs à deux cycles d'enseignement distincts, évaluations comprises, ont été recueillis et un entretien a été mené. Chez chaque enseignant du Collège, des documents de planification relatifs à une « tâche emblématique⁹ » et à la situation d'évaluation dans deux cycles d'enseignement distincts ont été recueillis. Ces « tâches emblématiques » et ces situations d'évaluation ont été observées et filmées et un entretien a été mené.

5.2 Résultats et discussion

Nous n'avons pas la possibilité ici de développer les résultats obtenus dans chacun des cas étudiés. Par conséquent, nous nous limiterons à présenter les thématiques majeures qui ressortent d'une analyse comparative de ces cas singuliers.

5.2.1 Un rapport aux instructions officielles différent selon l'ordre d'enseignement

La comparaison des curricula et des discours des quatre enseignants d'EP du primaire et de leurs deux homologues du Collège témoigne d'un rapport aux instructions officielles différent selon l'ordre d'enseignement. En effet, les enseignants du primaire adoptent majoritairement les quatre thèmes prescrits par le plan d'études genevois pour la période 2007-2011 (Service de l'enseignement primaire, 2007) : connaître son corps ; se situer dans l'espace et dans le temps ; se mouvoir ; participer à une action collective. Ils se réfèrent également à la classification en six domaines d'activités structurant ce même plan d'études : vivre son corps, s'exprimer, danser ; se maintenir en équilibre, grimper, tourner ; courir, sauter, lancer ; jouer ; agir en plein air ; s'opposer, lutter. À l'opposé, les enseignants du Collège ignorent jusqu'à l'existence du plan d'études censé les concerner (Conférence des directeurs du Collège de Genève, 2009), quand bien même celui-ci n'est effectivement pas très détaillé : « Nous n'avons pas d'instructions officielles. Pour le Collège, il n'y a pas grand-chose [...] il n'y a pas

9. C'est-à-dire une situation d'apprentissage qui représentait le mieux possible la conception que l'enseignant avait de l'enseignement de l'APSA concernée en EP, et que l'enseignant sélectionnait lui-même comme telle à la demande du chercheur.



de plan d'études fixé » (E5). Nous pensons que cette différence – qui, à l'inverse de la recherche n° 1, ne peut pas être généralisée à la population des enseignants d'EP genevois dans son ensemble – tient essentiellement au mode d'organisation très contrasté de ces deux ordres d'enseignement. Au primaire, les nouveaux enseignants engagés reçoivent une formation pédagogique/professionnelle dispensée par la Direction générale de l'enseignement primaire, durant laquelle il est fréquemment fait référence au plan d'études. Par ailleurs, ils ont l'obligation de fournir en début d'année leur planification annuelle au coordinateur de l'EP. Au Collège, la formation pédagogique/professionnelle se fait avant l'engagement, au sein d'une institution de formation externe à la Direction générale du post-obligatoire. À l'inverse du primaire, il n'y a aucun contrôle de la planification des enseignants :

Comme je dis : on rend de comptes à personnes. [...] Ça fait vingt ans que je suis ici et il n'y a jamais personne qui est venu me demander ce que je faisais, qui est venu voir ce que je faisais, rien du tout (E6).

5.2.2 Des conceptions hétérogènes des finalités de l'EP et des APSA

Les conceptions que les enseignants d'EP ont des finalités de leur discipline scolaire apparaissent hétérogènes. Pour certains, l'EP doit générer des apprentissages et contribuer à l'éducation des élèves :

Ils sont là à l'école pour apprendre quelque chose. [...] Alors éducation d'abord, éducation, parce que faire du physique avec des jeunes qui se tapent dessus, oui pourquoi pas tapons-nous c'est aussi du physique, mais maintenant si on veut chercher des choses un peu plus... justement participer à une action collective, coopérer, s'opposer, fair-play, ça c'est des valeurs¹⁰. C'est ça aussi la notion qui est importante, la notion de valeur (E₄).

Pour d'autres, l'important est que les élèves bougent, soient perpétuellement en activité : « Mon objectif, vraiment que j'ai toujours en tête, c'est de les faire bouger, c'est l'objectif-noyau¹¹, clé pour moi, d'ailleurs pour eux aussi » (E₃). L'EP aurait également vocation à aider chaque élève à trouver sa voie sportive : « Ce qui a de bonnard avec le sport, c'est trouver à chaque enfant le sport qu'il devrait continuer à faire, c'est ça mon but » (E₂). Enfin, la contribution de l'EP à la santé est mise en avant dans le discours : « Je pense que le numéro 1 actuellement pour nous, c'est le sport-santé, c'est que l'élève doit être capable d'être... ça doit lui faire du bien » (E₆).

Les conceptions que les enseignants d'EP ont des APSA qu'ils enseignent apparaissent aussi hétérogènes, à l'exemple de la gymnastique. Pour certains, il s'agit que l'élève apprenne à gérer prise de risque (difficulté) et maîtrise du risque (exécution), conformément à la logique interne de cette activité fédérale (Robin,

10. On retrouve dans les propos de cet enseignant la terminologie employée dans le plan d'études de l'enseignement primaire, ce qui traduit une certaine intériorisation de celui-ci (Briot, 1999).

11. À nouveau, on retrouve dans les propos de cet autre enseignant une notion fondamentale du plan d'études de l'enseignement primaire, celle d'objectif-noyau. En revanche, ces propos traduisent une vision réductrice de l'objectif-noyau « organiser son action motrice » qui constitue le cœur du plan d'études.



2012). Pour d'autres au contraire, l'essentiel, « c'est oser faire quelque chose et puis réussir. Puis réussir pas comme le gymnaste. Que ça soit les pieds tendus ou pas tendus, pourvu qu'ils passent par-dessus un mouton » (E₂).

5.2.3 Une difficulté à concrétiser les conceptions de l'EP et des APSA dans le traitement didactique des APSA

Un décalage apparaît entre les conceptions de l'EP et des APSA véhiculées dans le discours des enseignants et les curricula observés et/ou inférés des documents de planification. Ainsi les objectifs fixés par les enseignants à leurs enseignements dans le domaine des jeux sportifs collectifs renvoient le plus souvent simultanément aux trois conceptions (techniciste, structuraliste et dialectique) répertoriées par Brau-Antony (2001). À l'inverse, les situations d'apprentissage et surtout d'évaluation proposées par ces mêmes enseignants se réfèrent quasi exclusivement à la conception techniciste, pourtant jugée contre-productive et obsolète par de nombreux auteurs (e.g., Bunker & Thorpe, 1982 ; Kirk, 2012). De même, il est difficile de trouver une cohérence entre la conception de l'EP comme « sport-santé » mise en avant par E₆, qui devrait logiquement déboucher sur un curriculum de l'avenir (Young, 2001) et sa façon très techniciste d'enseigner les jeux sportifs collectifs, renvoyant à l'« éducation physique et sportive d'hier » (Marsenach, 1991).

6. Discussion générale et conclusion

Les demandes sociales adressées aux enseignants d'EP évoluent au fil du temps. Les instructions officielles constituent *a priori* leur principal véhicule. Pourtant, ce niveau d'influence macro-structurel n'est habituellement pas le plus prégnant (Briot, 1999 ; Lenzen, 2012a). Le contexte historique et institutionnel genevois semble renforcer ce faible impact du déterminant macro-structurel sur les stratégies curriculaires des enseignants, avec des nuances pour les jeunes enseignants frontaliers, confrontés à une *situation d'action* différente, et pour les enseignants du primaire, soumis à un contrôle institutionnel, certes restreint à leur planification, mais qui constitue néanmoins une forme de régulation de contrôle (Reynaud, 1995) absente dans les autres ordres d'enseignement. Finalement, à défaut d'un déterminant méso-structurel influent à Genève, c'est surtout le niveau micro-structurel qui pèse sur les décisions curriculaires des enseignants d'EP genevois. Ces derniers développent des conceptions hétérogènes des finalités de l'EP et des APSA¹², qui peuvent les conduire à s'auto-assigner les demandes sociales auxquelles ils ont à répondre dans leur enseignement. En témoigne le commentaire suivant émanant d'un des répondants à l'enquête de la recherche n° 1 :

Plus j'enseigne, plus j'axe mes cours sur la pratique du sport, sans trop insister sur la théorie. Nos élèves ont besoin de mouvement, de bouger et de se dépenser à nos cours car ils sont assez sédentaires par leur vie actuelle.

12. Ces conceptions personnelles s'élaborent évidemment sous l'influence de facteurs sociaux, notamment la formation et les réformes scolaires ainsi que nous l'avons montré par ailleurs (Lenzen, Poussin, Deriaz, Dénervaud & Cordoba, 2010).



Qu'elles soient institutionnellement véhiculées ou localement élaborées par les enseignants, ces demandes sociales nécessitent d'être concrétisées dans des situations d'apprentissage et d'évaluation. En EP, cela passe par un traitement didactique spécifique des pratiques sociales de référence (Martinand, 1981) que constituent les APSA, en adaptant aux capacités et représentations des élèves les savoirs experts (Johsua, 1996) sur ces APSA. Ce passage des intentions au curriculum réel semble poser problème aux enseignants, qui se rabattent alors sur l'enseignement et l'évaluation de gestes techniques décontextualisés, reproduisant ainsi des pratiques culturellement obsolètes datées des années 50 mais qui continuent d'être le lot de l'enseignement de l'EP un peu partout dans le monde (Kirk, 2012). La formation initiale et continue des enseignants d'EP dans le canton de Genève, davantage préoccupée qu'auparavant par la dimension didactique de l'intervention en EP, devrait doter ces derniers de connaissances leur permettant de « passer de la parole aux actes » de manière plus cohérente. Néanmoins, une réflexion reste encore largement à mener en EP sur les contenus d'un *curriculum de l'avenir* (Young, 2001) et la définition de la *powerful knowledge* (Young, 2008), pistes prometteuses selon nous afin que les enseignants d'EP du ^{xxi}e siècle puissent fournir une réponse adéquate aux demandes sociales exigeantes qui leur sont adressées.



RÉFÉRENCES

- Amblard, H., Bernoux, P., Herreros, G. & Livian, Y.-F. (2005). *Les nouvelles approches sociologiques des organisations* (3^e édition). Paris : Seuil.
- Boltanski, L. & Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- Brau-Antony, S. (2001). Les conceptions des enseignants d'éducation physique et sportive sur l'enseignement des jeux sportifs collectifs : résultats d'une enquête. *STAPS*, 56, 93-108.
- Briot, M. (1999). Les stratégies des enseignants d'EPS dans le choix de leurs contenus d'enseignement. *Revue Française de Pédagogie*, 129, 73-85.
- Bunker, D. & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.
- Bussard, J.-C. (2007). *L'éducation physique suisse en quête d'identité (1800-1930)*. Paris : L'Harmattan.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Conférence des directeurs du Collège de Genève (2009). Plan d'études. Collège de Genève. Genève : DIP.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Seuil.
- Delas, J.-P. & Milly, B. (2009). *Histoire des pensées sociologiques* (3^e édition). Paris : Armand Colin.
- Delvaux, B. & Van Zanten, A. (2006). Les établissements scolaires et leur espace local d'interdépendance. *Revue Française de Pédagogie*, 156, 5-8.
- Forquin, J.-C. (1983). La « nouvelle sociologie de l'éducation » en Grande-Bretagne : orientations, apports théoriques, évolution (1970-1980). *Revue Française de Pédagogie*, 63, 61-79.
- Forquin, J.-C. (1984). La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne : une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation. *Revue Française de Sociologie*, 25(2), 211-232.
- Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Friedberg, E. (1994). Le raisonnement stratégique comme méthode d'analyse et comme outil d'intervention. In F. Pavé (Ed.), *L'analyse stratégique. Colloque de Cerisy* (pp. 135-152). Paris : Seuil.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation & Didactique*, 1(3), 47-70.



- Johsua, S. (1996). Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ? In C. Raïski & M. Caillot (Eds.), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs* (pp. 61-73). Bruxelles : De Boeck.
- Kirk, D. (2012). Physical Education Futures : Can we reform physical education in the early 21st Century ? *eJRIEPS*, 27, 120-131.
- Lenzen, B. (2004). Analyse de la relation entraîneur-sportif. La rationalité des acteurs : études de cas. Thèse de doctorat non publiée, Université de Liège, Liège.
- Lenzen, B. (2012a). Les activités curriculaires des enseignants d'EPS, entre prescription et liberté : une revue de littérature. *eJRIEPS*, 27, 27-44.
- Lenzen, B. (2012b). Jeune enseignant d'EPS frontalier. Une identité particulière. In G. Carlier, C. Borges, M. Clerx & C. Delens (Eds.), *Identité professionnelle en éducation physique. Parcours des stagiaires et enseignants novices* (pp. 217-232). Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.
- Lenzen, B., Poussin, B., Dénervaud, H. & Cordoba, A. (2012). Les références curriculaires des enseignants d'éducation physique : influence de l'ancienneté. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 34(1), 137-164.
- Lenzen, B., Poussin, B., Deriaz, D., Dénervaud, H. & Cordoba, A. (2010). Conceptions de futurs enseignants généralistes et d'EPS à propos de l'évaluation dans les jeux sportifs collectifs. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 11, 91-113.
- Léziart, Y. (1997). Savoir savant et transposition didactique en éducation physique et sportive. *STAPS*, 42, 59-71.
- Léziart, Y. (2003). Transposition didactique et savoirs de référence : illustration dans l'enseignement d'une pratique particulière de saut, le Fosbury-flop. *Science & Motricité*, 50, 81-101.
- Marsenach, J. (1991). *Éducation Physique et Sportive. Quel enseignement ?* Paris : INRP.
- Martinand, J.-L. (1981). Pratiques sociales de référence et compétences techniques. À propos d'un projet d'initiation aux techniques de fabrication mécanique en classe de quatrième. In A. Giordan (Ed.), *Diffusion et appropriation du savoir scientifique : enseignement et vulgarisation. Actes des Troisièmes Journées Internationales sur l'Éducation Scientifique* (pp. 149-154). Paris : Université Paris 7.
- Moore, R. & Young, M. (2001). Knowledge and the curriculum in the sociology of education : Towards a reconceptualisation. *British Journal of Sociology of Education*, 22(4), 445-461.
- Musard, M., Mahut, N. & Robin, J.-F. (2002). Quel processus de construction des activités scolaires en EPS ? *eJRIEPS*, 2, 43-54.



- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 487-514.
- Poggi, M.-P., Verscheure, I., Musard, M. & Lenzen, B. (2010). Vers une approche socio-didactique en intervention. In M. Musard, M. Loquet & G. Carlier (Eds.), *Sciences de l'intervention en EPS et en sport* (pp. 159-178). Paris : Éditions EP&S.
- Reynaud, J.-D. (1979). Conflit et régulation sociale. Esquisse d'une théorie de la régulation conjointe. *Revue Française de Sociologie*, 29, 5-18.
- Reynaud, J.-D. (1995). *Le conflit, la négociation et la règle*. Toulouse : Octarès.
- Robin, J.-F. (2012). La gymnastique : un jeu de règles. *eJRIEPS*, 25, 27-42.
- Service de l'enseignement primaire (2007). *Plan d'études de l'enseignement primaire*. Genève : DIP.
- Trottier, C. (1987). La « nouvelle » sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne : un mouvement de pensée en voie de dissolution ? *Revue Française de Pédagogie*, 78, 5-20.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Paris : Champion.
- Yin, R. K. (1990). *Case study research. Design and methods*. Newbury Park, CA : Sage.
- Young, M. (2001). Du « curriculum en tant que construction sociale » à la « spécialisation intégrative ». Quelques réflexions sur la sociologie du curriculum au Royaume-Uni (1971-1999). *Revue Française de Pédagogie*, 135, 29-34.
- Young, M. (2008). From constructivism to realism in the sociology of the curriculum. *Review of Research in Education*, 32, 1-28.



DISPOSITIFS DE FORMATION ET CONSTRUCTION DU RAPPORT AU SAVOIR DES FUTURS ENSEIGNANTS GÉNÉRALISTES

Anne Clerc

HEP Vaud, UER Enseignement, Apprentissage et Évaluation, Laboratoire 3LS
anne.clerc-georgy@hepl.ch

Daniel Martin

HEP Vaud, UER Enseignement, Apprentissage et Évaluation, Laboratoire 3LS
daniel.martin@hepl.ch

Résumé

En Suisse, la tertiarisation de la formation des enseignants s'est matérialisée par la création de hautes écoles pédagogiques. Les formations, faisant alterner cours en institution et stages pratiques dans les classes de la région, se voient confrontées aux difficultés des étudiants à donner du sens à ce qu'ils nomment théorie et qu'ils opposent à la pratique. Dans ce contexte, nous avons construit et fait évoluer un module de formation sur l'enseignement et l'apprentissage, destiné aux futurs enseignants primaires. Les analyses des formes successives données à ce dispositif de formation (cadres théoriques proposés, liens avec la pratique enseignante, modalité d'évaluation) ont montré l'évolution des effets des choix pédagogiques sur les conceptions des étudiants à propos de l'enseignement, de l'apprentissage ou encore du rôle de la théorie dans la formation. Cette recherche nous permet de proposer quelques principes pour la formation des enseignants en regard du rapport au savoir qu'elle favorise chez les étudiants.

Mots-clés

Formation des enseignants – dispositif de formation – rapport au savoir – articulation théorie-pratique

En Suisse, la tertiarisation de la formation des enseignants s'est matérialisée par la création des hautes écoles pédagogiques (HEP) au début des années 2000. En réponse à la complexité croissante de la profession d'enseignant, aux exigences d'une plus grande efficacité de l'école et à la recherche d'une amélioration de l'expertise enseignante, les nouvelles institutions de formation se sont construites dans la perspective d'une *professionnalisation* des enseignants. Ce processus, fondé essentiellement sur des savoirs objectivés de la pratique (Lang, 1999), a pour conséquences une universitarisation de la formation professionnelle, une augmentation des exigences et un renforcement significatif de la part accordée aux savoirs issus des sciences de l'éducation (Hofstetter & Schneuwly, 2007).



À ces enjeux de professionnalisation est associée, souvent sans que cela soit questionné, la notion de compétence (Jobert, 2002). La logique de la compétence a ainsi pris « naturellement » place dans la formation sous prétexte d'accroître les performances des enseignants et de résoudre la question de l'inertie des savoirs (Whitehead, 1929). Avec Crahay (2006), nous pensons que cette recherche d'un « agir juste » favorise potentiellement une perspective *utilitariste* de la formation. Avec cette logique, la théorie est subordonnée à la pratique (Jobert, 2002), les savoirs théoriques sont réduits à des ressources pour l'action au lieu d'être des outils pour penser, conceptualiser ou comprendre l'action. Dans notre institution, comme dans bien d'autres, cette logique est portée par un *référentiel de compétences* en regard duquel les étudiants sont évalués.

À ces deux premiers éléments, il convient d'ajouter un troisième élément constitutif de l'ingénierie de formation dans le contexte des HEP : l'alternance. Cette modalité semble être une « loi de la nature » (Mayen, 2007) et les possibilités d'en discuter l'usage sont très rares. La formation en alternance est caractérisée par une composante universitaire, fondée sur des savoirs théoriques et scientifiques, et une composante pratique, fondée sur les savoirs d'action et la transmission de l'expérience par les professionnels (Durand & Fillietaz, 2009). Elle prétend résoudre la question des savoirs théoriques puisqu'elle leur attribue une place dans l'une de ses composantes. Dans notre contexte, les contacts entre formateurs de l'institution et formateurs praticiens sont très rares et l'articulation entre les deux composantes de l'alternance repose essentiellement sur l'étudiant, l'alternant.

Dans le cadre de la formation des futurs enseignants généralistes des premiers degrés de la scolarité, nous assumons la responsabilité d'un module de formation de première année sur l'enseignement-apprentissage. Depuis 2005, notre équipe mène différents travaux de recherche en lien avec les effets des interventions de formation. Les données récoltées et leur analyse nous permettent de relever un certain nombre de changements dans les conceptions ou dans le « rapport » que les étudiants entretiennent avec l'apprentissage, leur formation, les savoirs théoriques, cela en regard de nos choix pédagogiques et des dispositifs proposés. Dans cet article, nous analyserons et discuterons dans quelle mesure le contexte institutionnel favorise ou non chez les étudiants la construction d'un rapport au savoir propice tant à leur propre formation qu'aux apprentissages de leurs futurs élèves.

Nous montrerons comment, à partir d'un état des lieux des conceptions des étudiants à l'entrée en formation, nous avons conçu une première version d'un module¹ et comment, à partir des effets de formation évalués en fin de module, nous avons progressivement modifié le dispositif de formation pour tenter de répondre à nos visées. Pour terminer, nous discuterons des obstacles engendrés par les contraintes institutionnelles dans la poursuite de nos objectifs.

1. À la HEP du canton de Vaud, la formation est organisée en modules semestriels qui comprennent généralement un cours magistral et un séminaire en petits effectifs.



1. Conceptions des étudiants à l'entrée en formation

Depuis 2007, nous récoltons régulièrement, en début de formation, des données à propos des conceptions des étudiants qui se destinent à l'enseignement dans les premiers degrés de la scolarité². Cela se fait sous la forme de questionnaires anonymes qui traitent des qualités (ou compétences) attendues chez un enseignant, des raisons de leur choix professionnel, des enjeux (objectifs) des premiers degrés de la scolarité et de leur rapport aux disciplines. Ces questionnaires sont traités par analyse de contenu et catégorisation des items. Les analyses nous ont permis de construire le portrait de l'étudiant lors de son entrée en formation tel que décrit ci-après.

Tout d'abord, lorsqu'on demande aux étudiants de définir la profession en dix mots, la plupart d'entre eux mentionnent³ *patience, écoute, créativité et organisation*. Une minorité cite *apprentissage* ou *transmission de savoirs*. L'étudiant qui s'engage en formation a donc préalablement construit une image du rôle qu'il aura à jouer.

En ce qui concerne les raisons invoquées pour justifier leur choix professionnel, ces dernières sont liées à des facteurs personnels (souvenir, attirance pour les activités propres au degré, goût pour les jeux, horaire compatible avec une vie de famille), émotionnels (amour des enfants, motivation spontanée des jeunes élèves), et aux représentations qu'ils ont des enjeux de ces premiers degrés (absence d'objectifs et d'évaluation). Pour Bautier (2006) ces représentations se basent sur les mythes fondateurs de l'école maternelle et remettent en cause l'utilité même d'une formation.

À la question des objectifs poursuivis par les premiers degrés de la scolarité, les étudiants nomment prioritairement la *socialisation*, la *découverte*, la *motricité*, *l'autonomie* et *l'expression*. Du point de vue des apprentissages scolaires, seuls ressortent l'apprentissage de l'entrée dans l'écrit (souvent réduite au simple graphisme) et l'apprentissage des nombres (souvent réduit au comptage).

Enfin, du point de vue de leur rapport aux disciplines, s'ils se réjouissent d'enseigner le bricolage ou l'écriture (graphisme), ils expriment souvent des craintes envers les disciplines (mathématiques, allemand, histoire, musique...) qu'ils estiment souvent ne pas suffisamment maîtriser ou encore pour lesquelles certains ne perçoivent pas le sens de l'apprentissage dans ces degrés.

Nous avons pu ainsi décrire un choix professionnel des futurs enseignants qui n'intégrait que rarement le rôle des savoirs et celui de l'enseignant dans les apprentissages des élèves. Au contraire, le métier est choisi par « amour des enfants », pour le plaisir de « faire » des activités motivantes avec les élèves ou plus trivialement pour son confort horaire. La question des savoirs et de leur transmission ainsi que le rôle de l'appropriation de savoirs dans le développement de l'élève sont souvent absents de la conception qu'ils ont de leur future profession. C'est pourquoi, dans nos visées de formation, nous intégrons un travail sur les conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage et de la formation.

2. Degrés 1 à 4 de la scolarité obligatoire correspondant aux élèves âgés de 4 à 8 ans.

3. Résultats 05-06-07, environ 150 étudiants par année.



2. Première version du module dans la perspective de faire évoluer ces conceptions et en respect des injonctions institutionnelles

Le module *concevoir, mettre en œuvre et analyser des situations d'enseignement-apprentissage*⁴ a lieu durant toute la première année de formation. Il articule un cours magistral et un séminaire. À l'origine, le cours magistral proposait un panorama des différentes théories de l'apprentissage et des sciences de l'éducation. Ce choix répondait au souci de ne pas « formater » les étudiants en privilégiant une théorie plutôt qu'une autre. Ensuite et dans la perspective d'établir des liens avec leur pratique (alternance), les séminaires proposaient des consignes à mettre en œuvre en stage et demandaient aux étudiants de rédiger un récit de ces mises en œuvre et de l'analyser à la lumière des apports théoriques présentés dans le cours. Enfin, pour répondre à l'injonction d'évaluer les étudiants en regard du référentiel de compétences, la certification portait sur un dossier individuel contenant une planification d'une leçon, un récit de sa mise en œuvre et une analyse critique, argumentée à l'aide des concepts théoriques abordés dans le module.

3. Analyse des effets de formation de cette première version du module

3.1 Nature et cadres d'analyse des données

Pour évaluer les effets de formation, nous avons tout d'abord analysé les critiques formulées dans les questionnaires qualité⁵. Nous les avons catégorisées et ne retiendrons ici que les deux catégories les plus fréquentes, à savoir l'écart entre théorie et pratique ainsi que l'inutilité des théories. À ces données nous avons ajouté les réponses à un questionnaire spécifique, élaboré par l'équipe de formateurs du module, à partir de la définition de la clarté cognitive (Downing & Fijalkow, 1984), reprise par Bernardin (2002)⁶, à savoir le fait que l'apprenant sache qu'il apprend, ce qu'il apprend, comment il apprend et pourquoi il apprend. L'analyse des réponses à ce questionnaire a été effectuée à l'aide des travaux de Marton, Quifang & Nagle (1996) qui identifient des niveaux d'apprentissage à partir des conceptions des étudiants. Ces auteurs distinguent deux niveaux d'apprentissage qu'ils relient à six conceptions possibles. Ainsi, les réponses des étudiants ont été classées dans ces six catégories de conceptions.

4. Le titre du module est l'héritage d'un ancien plan d'étude ; il s'appelle désormais et de façon plus appropriée avec nos intentions de formation « enseignement et apprentissage ».

5. Les questionnaires qualité sont anonymes et réalisés par l'institution. Ils sont utilisés systématiquement pour évaluer chaque module de la formation. Ils portent notamment sur le degré de satisfaction des étudiants, sur l'atteinte des objectifs et sur les modalités de formation. Par ailleurs, des questions ouvertes permettent aux étudiants de relever les points positifs ou négatifs du module évalué.

6. Nous avons demandé aux étudiants de nommer les trois principaux apprentissages réalisés dans le cadre du module, d'identifier les éléments qui auraient aidé ces apprentissages et ceux qui au contraire n'auraient pas fait sens ainsi que les effets de ces apprentissages sur leur posture d'enseignant.



L'apprentissage en surface :

- a. augmenter ses connaissances (« j'ai appris le guidage, la métacognition ») ;
- b. mémoriser et reproduire (« la zone proximale de développement (ZPD) constitue le lieu où l'apprentissage est le plus efficace ») ;
- c. appliquer (« il faut être attentif à... », « il faut éviter les malentendus », « il faut prendre en compte la zone proximale de développement »).

L'apprentissage en profondeur :

- d. comprendre (« j'ai compris l'importance d'un lexique propre à chaque discipline ») ;
- e. voir quelque chose d'une autre façon (« je suis étonnée de voir remises en cause toutes les pratiques que j'ai pu observer lors de mes stages ») ;
- f. changer en tant que personne (« désormais, je vais souvent me remettre en question »).

En plus des questionnaires décrits ci-dessus, nous avons aussi analysé les bilans de formation rédigés par les étudiants à la fin du module. Dans ces bilans, il leur est demandé de développer deux acquis du module et de les articuler avec leur expérience en stage. Ces productions sont analysées ici du point de vue de leur contenu, des savoirs auxquels les étudiants se réfèrent et surtout de la centration de leur attention (sur l'enseignant comme personne ou comme professionnel, sur l'élève, sur les contenus, sur les processus d'apprentissages ou encore sur la relation enseignement-apprentissage).

Enfin, nous avons pris en compte les réponses à une question d'examen où il était demandé d'expliquer la citation suivante : « L'enseignement/apprentissage scolaire [...] n'est efficace que dans la mesure où il devance le développement de l'enfant et travaille sur des savoirs et savoir-faire dont les bases psychiques ne sont pas encore développées, ne sont pas encore arrivées à maturité » (Schneuwly, 2008, p. 47), de l'illustrer, de la commenter et d'établir des liens entre cet extrait et un élément observé ou mis en œuvre dans le cadre du stage. Ces réponses ont été analysées avec comme cadre de référence les travaux de l'équipe ESCOL (par exemple, Bautier & Goigoux, 2004) sur la *secondarisation*.

3.2 Présentation des résultats consécutifs à la première version du module

Lors de l'évaluation qualité du module par les étudiants, bien que le taux de satisfaction soit élevé, les critiques se focalisaient massivement sur le manque de lien entre la théorie et la pratique ainsi que sur l'inutilité de ces théories. Pour répondre à ces critiques, nous avons modifié le cours magistral en proposant un cours interactif, mettant les étudiants dans des situations concrètes et leur proposant systématiquement d'établir des liens avec leurs expériences en stage. Cette tentative



s'est révélée inadéquate, les critiques des étudiants portant toujours sur l'absence de liens entre théorie et pratique⁷.

L'analyse des réponses au questionnaire spécifique au module a montré que les perceptions des étudiants au sujet de leurs apprentissages relevaient de *l'apprentissage en surface* (augmenter ses connaissances, appliquer). Les étudiants décrivent leurs apprentissages du point de vue de leur application pratique. Ils observent des changements dans leurs façons de faire, et mettent en exergue que ce sont les outils proposés en formation qui leur ont permis d'apprendre (taxonomie des habiletés cognitives, questions métacognitives exemplaires, scénario de préparation de l'enseignement). Une conception *applicatinniste* de la théorie apparaît donc explicitement. Du point de vue de leur rapport à la pratique, les propos des étudiants sont centrés sur leur propre pratique qu'ils évaluent en termes de « juste ou faux ». De plus, ils valorisent l'expérience pour l'expérience (*c'est en faisant qu'on se forme*). Enfin, quand les étudiants notent des changements dans leur conception du métier, ces changements relèvent soit de l'identification du travail enseignant qu'ils n'avaient pas anticipé (*je ne pensais pas qu'il fallait planifier son enseignement*) soit de l'affirmation de ce qu'il convient de faire, souvent formulée de manière très générale (*il faut prendre en compte les élèves*).

L'analyse des bilans de fin de module ne nous permet pas de postuler de réelle évolution entre les conceptions des futurs enseignants à leur entrée en formation et celles en fin de première année. Ils centrent leur attention sur l'enseignant, la lourdeur du métier ou encore sur la complexité des actions à mener. Les apprentissages ne sont que très rarement évoqués et le rôle de l'enseignant dans les apprentissages des élèves se limite souvent à des actions du type planification, référence au plan d'étude, etc.

Enfin, une analyse approfondie des réponses fournies à l'examen certificatif a montré une faible appropriation des concepts proposés dans le cours et les lectures ainsi qu'une grande difficulté à utiliser ces concepts dans l'analyse des expériences pratiques relatées. Dans les exemples tirés de cette cohorte d'étudiants, nous avons pu relever une forme de plaquage de concepts dont on ne connaît pas toujours l'origine. Les étudiants convoquent des termes qui ne sont pas toujours reliés au sujet de la question. Ces éléments « théoriques » sont maladroitement juxtaposés avec des éléments tirés de l'observation de la pratique. Cette dernière est d'ailleurs présente sous la forme de récit ou même d'anecdote. On retrouve là cette logique d'*anecdotalisation* décrite par Bautier et Rochex (2004) au sujet des étudiants en difficulté.

3.3 Quelques hypothèses sur les difficultés rencontrées

Ces différents résultats nous ont conduits à poser quelques hypothèses sur l'origine des difficultés que nous avons rencontrées.

Tout d'abord, nous avons favorisé chez les étudiants une conception *applicatinniste* de la théorie. Premièrement, dans le souci de respecter l'exigence de

7. Dans la suite de ce paragraphe, nous avons analysé les données issues de la version légèrement remaniée du module.



n'évaluer les étudiants qu'en regard de leurs compétences, nous leur avons demandé de réaliser des leçons en stage et de les analyser à la lumière des théories proposées. Ce travail faisant l'objet d'une évaluation, il n'a pu que les conduire à entrer dans une logique de la « preuve », logique qui visait à démontrer aux formateurs la bonne mise en œuvre d'une théorie traduite en prescription. Deuxièmement, parce que nous ne leur avons pas permis d'apprendre à analyser des phénomènes de la pratique avant de devoir le faire à propos de situations qui les concernent. Troisièmement, parce que le questionnaire qualité leur demande si le module est un apport pour la pratique.

Ensuite, dans le souci d'éviter un éventuel « formatage » des étudiants et pour répondre à l'item du questionnaire qualité portant sur la diversité des modèles théoriques proposés, nous avons multiplié les apports théoriques et privilégié ainsi un apprentissage en surface.

Enfin, l'absence de lien entre les formateurs de la HEP et la formation pratique, le fait par exemple que nous ne visitons pas les étudiants sur leur lieu de stage, nous a conduits à leur demander de nous raconter cette pratique, à nous donner des indices de cette pratique. Exigence qu'ils ont rapidement traduite en « raconter une pratique qui démontre une mise en œuvre conforme aux attentes des formateurs ». La multiplication des « dossiers » comme forme de certification privilégiée dans l'institution relève probablement d'un mélange entre cette absence de lien et l'exigence de valider des compétences chez les étudiants.

4. Adaptations du dispositif

Face à ces résultats peu encourageants, l'équipe de module a entrepris des modifications profondes du dispositif de formation. Le pari a été fait de construire et d'assumer la rupture entre les apports théoriques du module et la pratique émergente des étudiants débutants (Clerc & Ducrey, 2014). Pour Vygotski (1934/1985), le développement est rendu possible par l'appropriation de concepts scientifiques qui rompent avec les concepts spontanés des étudiants et avec certaines pratiques de formation usuelles. Cette rupture provoque une tension dans la zone proximale de développement interne, tension dont la potentielle résolution est génératrice de transformation des fonctions psychiques supérieures et de développement. Avec Schneuwly (2008), nous pensons que la formation se doit d'assumer les ruptures imposées par un enseignement systématique et d'en faire des leviers du développement d'un contrôle conscient et volontaire des processus de pensée des étudiants (Clerc, 2011).

Tout d'abord, nous avons agi sur le contenu du cours magistral et provoqué une première rupture avec la pratique. Aujourd'hui, le cours magistral présente un choix restreint de cadres théoriques, et demande aux étudiants de s'approprier ces derniers en profondeur sans chercher à établir des liens avec leur pratique, effectuée et observée en stage auprès d'enseignants experts. Ces cadres théoriques étudiés en profondeur mais peu nombreux sont proposés comme des offres de signification (Vygotski, 1934/1985), comme des outils pour penser, comprendre ou encore conceptualiser les phénomènes de l'enseignement-apprentissage, et non plus comme un éventail d'informations issues des sciences de l'éducation. Le choix



des théories s'est fait dans l'intention de favoriser le développement intellectuel des étudiants et plus particulièrement pour provoquer une prise de conscience quant au rôle de l'enseignant et des savoirs dans les apprentissages et le développement des élèves.

Une deuxième rupture a été effectuée au niveau des modalités de formation. Les séminaires ne prennent plus appui sur la pratique des étudiants novices, mais guident les étudiants tant dans leur appropriation des cadres théoriques proposés que dans l'analyse d'éléments issus des pratiques. Si, dans la première version du module, les étudiants devaient ramener des récits de leurs expériences, actuellement ce sont les formateurs qui proposent des tâches ou des protocoles d'interaction ne concernant pas directement les étudiants.

Tableau 1 : Évolution du module

	Module 2007/2008	Module 2010/2011
Apports théoriques	Nombreux et superficiels Visée panoramique et sans « formatage »	Peu de cadres traités en profondeur Visée : offres de signification
Modalités de formation	Activités exemplaires ou « pour de vrai » et liens avec des éléments théoriques Convocation et appui permanents de/sur la pratique des étudiants novices Cours magistral avec « activités » visant les liens avec la pratique Séminaire « travaux pratiques » : planification et analyse de situations menées par les étudiants	Appropriation de la théorie par un travail de lecture et d'écriture pour analyser des dimensions précises de l'enseignement-apprentissage : objets, tâches, interactions... Convocation et appui de/sur LES pratiques Cours magistral assumant la théorie comme ayant un intérêt en soi Séminaire : guidage de l'appropriation des cadres théoriques (notamment au travers de séminaires de lecture)
Liens cours-stages	Consignes de stage : mise en œuvre de situations planifiées dans le module (visée applicationniste), puis restitution sous forme de récit et analyse a posteriori (visée vérificatrice)	Absence de consignes de stage et de comptes rendus Lien avec la pratique (pas celle des étudiants) fait seulement sur des dimensions précises de la pratique : objets d'apprentissage, tâches, interactions enregistrées
Certification	Dossier : planification, mise en œuvre (récit) et analyse d'une situation réellement menée en stage	Deux examens écrits : – connaissances théoriques – analyse de tâches tirées des pratiques

Une troisième rupture a été provoquée par la suppression des consignes de stage. Dans la première version du module, les étudiants devaient planifier, mettre en œuvre, faire le récit et analyser leur pratique balbutiante. Ces tâches renforçaient leur conception *applicationniste* de la théorie et les mettaient souvent dans la situation délicate (et parfois impossible à concrétiser) de démontrer leur « obéissance » aux prescriptions des formateurs. Actuellement, il n'y a plus de consigne de stage dans ce module de première année.

Enfin, une dernière rupture s'est effectuée au niveau de la certification. Au début, et par souci de répondre à la prescription d'évaluer les étudiants en regard d'un référentiel de compétences, nous avons opté pour des dossiers comportant la planification conforme aux modèles proposés dans le séminaire, le récit visant à prouver que la situation avait bien été mise en œuvre et l'analyse a posteriori de



cette situation. Cette formule mettait les étudiants dans une situation paradoxale, puisqu'ils devaient à la fois répondre aux exigences de leur praticien-formateur, qui évaluait leur stage, ainsi qu'aux exigences, parfois difficiles à faire cohabiter avec la réalité d'une classe, des formateurs du module qui évaluent leur dossier et visent avant tout un enjeu de formation. Le tableau 1 résume les différences entre les versions initiales et actuelles du module. Aujourd'hui, les étudiants sont soumis à deux examens écrits, un examen de connaissances au terme du premier semestre et un examen d'analyse de tâches à l'aide des outils théoriques proposés par le module à la fin du deuxième semestre.

5. Nouveaux constats

Lors de l'évaluation qualité du module par les étudiants, le taux de satisfaction est resté élevé. Le changement principal, à notre grande surprise, est la quasi-disparition des critiques sur l'absence de liens entre la théorie et la pratique. Notre choix de proposer peu de cadres théoriques mais d'exiger une appropriation en profondeur a semble-t-il permis de donner du sens à ces éléments théoriques. Ces résultats sont d'ailleurs renforcés par un constat identique auprès des étudiants se destinant à l'enseignement secondaire (Clerc & Martin, 2012a).

L'évolution des résultats de l'évaluation qualité est résumée dans le tableau 2. L'analyse des questionnaires spécifiques au module a permis de relever que les perceptions que les étudiants ont de leurs apprentissages relèvent beaucoup plus souvent de *l'apprentissage en profondeur* (une meilleure compréhension des processus enseigner et apprendre, un changement dans la façon de percevoir les pratiques enseignantes).

Tableau 2 : Évolution du taux de satisfaction et des critiques du lien théorie-pratique

	Module 2007/2008	Module 2010/2011
Taux de satisfaction	+ de 95%	+ de 95%
Lien théorie et pratique⁸	Critique massive à propos de l'absence de liens Inutilité de la théorie	Quasi-disparition de la critique sur l'absence de liens

Ils décrivent leurs acquis du point de vue des changements de conception de la profession, des liens entre les actions de l'enseignant et la qualité des apprentissages des élèves et de la prise de conscience du rôle de l'enseignant dans ces apprentissages. Du point de vue de leur rapport à la pratique, les étudiants centrent leurs propos sur les pratiques en général, sur lesquelles ils portent un regard critique. Quand ils relèvent des changements à propos de leur conception du métier, les étudiants portent un regard critique sur leurs représentations initiales. Ces étudiants ont plus souvent conscience de ce qui les a formés, de leurs processus de formation. Le verbe « comprendre » apparaît dans leur discours et les lectures sont pour la

8. Il est fait référence ici aux commentaires des étudiants en fin de questionnaire. Il n'est donc pas possible de calculer des pourcentages.



première fois citées comme participant à la formation. Nous avons d'ailleurs montré (Clerc & Ducrey, 2014) qu'il y avait une corrélation entre l'appropriation en profondeur des concepts scientifiques proposés dans le module et le sens donné à la lecture. Les principales différences entre les deux versions du dispositif de formation sont résumées dans le tableau suivant :

Tableau 3 : Évolution des conceptions des étudiants

	Module 2007/2008	Module 2010/2011
Conceptions de l'apprentissage	En surface	En profondeur
Rôle de la théorie	La théorie pour agir (application)	La théorie pour comprendre
Choix et analyse des acquis	Centration sur les changements du point de vue du faire	Centration sur les changements du point de vue de la conception de la profession Prise de conscience du rôle de l'enseignant dans la qualité des apprentissages des élèves
Rapport à la pratique	Centration sur SA propre pratique	Centration sur LES pratiques
Conception de la profession	Beaucoup à faire, plus que ce que je croyais	Regard critique des étudiants sur leurs conceptions antérieures
Trajet de formation		Conscience des apprentissages effectués et de ce qui a permis d'apprendre (ex. : lectures)

Enfin, l'analyse des réponses à la même question d'examen montre que, même si les propos restent parfois maladroits, les concepts ne semblent plus plaqués mais « parlés » par la plupart des étudiants. À ce constat, massif dans la comparaison entre les réponses des étudiants des deux volées, s'ajoute celui lié à la façon de convoquer la pratique, de la reconfigurer, d'en faire un objet de questionnement. Cette fois, c'est une logique de *secondarisation* qui est mise en œuvre.

La comparaison des réponses à la question d'examen entre ces deux groupes d'étudiants est synthétisée dans le tableau 4.



Tableau 4 : Synthèse

	Module 2007/2008	Module 2010/2011
Relations théorie et pratique	Juxtaposition d'éléments théoriques et pratiques Plaquage de termes issus des théories et mêlant des cadres conceptuels différents Les situations sont résumées	Tissages entre les éléments théoriques et pratiques Concepts insérés adéquatement dans le discours et cohérents dans le cadre théorique proposé Théorie convoquée pour analyser les situations
Perspective critique	Absence de perspective critique Logique de la « preuve » : j'ai observé ou mené ce qui est dit dans le texte Jugements de valeurs sur les pratiques en termes de juste ou faux	Les situations sont souvent constituées en objet de questionnement Adéquation entre la situation décrite et la théorie mobilisée ou critiques étayées
Secondarisation	Logique d'anecdotalisation et de dé-théorisation ; les situations ne sont pas constituées en objets de questionnement Utilisation maladroite des concepts sous forme de « jargon » pédagogique	Logique de reconfiguration de la situation ; la théorie est convoquée pour « voir les situations autrement » Mobilisation adéquate et pertinente des concepts

6. Quelques principes pour la formation

Ces résultats nous permettent de poser quelques principes pour une formation qui permette aux étudiants de développer un rapport au savoir, et plus particulièrement aux apports théoriques de la formation, qui soit propice à leur formation et à leur enseignement futur. Nous cherchons tout d'abord à former des praticiens qui puissent se référer à ces apports théoriques pour comprendre, conceptualiser et analyser leur pratique en adoptant une posture de *secondarisation*, posture qui leur permette de ne pas construire de fausses généralisations. Ensuite, nous visons à former des enseignants qui soient conscients de leurs processus d'apprentissage, des postures requises par et pour l'apprentissage scolaire, et qui puissent ainsi guider leurs futurs élèves dans des apprentissages de qualité. C'est dans cette perspective que nous pensons aujourd'hui qu'une formation devrait :

1. favoriser l'appropriation en profondeur de cadres théoriques (Marton, Quifang & Nagle, 1996) proposés aux étudiants comme « figures de signification », comme cadres d'intelligibilité (Clerc, 2011 ; Clerc & Martin, 2012a ; Vanhulle, 2009 ; Brossard, 2002 ; Vygotski, 1934/1985) ;
2. choisir les cadres théoriques proposés pour leur potentiel à centrer l'attention de l'enseignant sur les apprentissages des élèves, le rôle des savoirs et celui de l'enseignement dans ces apprentissages et le développement des élèves ;

Pour notre part, nous avons accordé la priorité à l'approche historico-culturelle, en particulier aux textes de Vygotski, parce que cette théorie articule les dimensions de l'apprentissage scolaire et du développement de l'enfant. C'est aussi de cette théorie que découlent des concepts largement divulgués en sciences de l'éducation et en didactique, celui de ZPD par exemple, mais de façon souvent réduite et mal comprise (Schneuwly, 2008). Nous abordons ensuite les travaux de l'équipe ESCOL



(Bautier, 2006 ; Bautier & Rochex, 2004) et tout particulièrement la question du rôle de l'enseignement dans la réussite ou l'échec des élèves. À ces deux cadres principaux sont ajoutés quelques apports issus des sciences cognitives :

3. guider les étudiants dans leur appropriation des cadres théoriques proposés et dans l'usage de ces cadres théoriques afin de favoriser le développement d'une conception de la théorie pour comprendre et non pas pour agir ;
4. développer une relation dialectique, non applicationniste, avec la pratique, pour éviter une centration sur le « faire » au détriment de l'« apprendre » (Bautier, 2006) ;

Pour favoriser ce principe, nous avons fait le choix de construire une rupture par rapport à la pratique propre des étudiants lors de la première année de formation. Le but est bien de s'approprier l'usage des cadres théoriques comme figures d'intelligibilité sans devoir justifier d'une pratique qui réponde aux prescriptions des formateurs. Ce n'est qu'en deuxième année que nous travaillons sur des traces de leur propre pratique et toujours en les accompagnant dans un guidage serré de l'analyse de cette pratique (Clerc & Martin, 2012b).

5. respecter une certaine progression dans le développement des compétences professionnelles en privilégiant d'abord l'acquisition de ressources solides (apprentissage en profondeur), puis en guidant les étudiants dans ce développement plutôt que d'évaluer des compétences balbutiantes qui ne mettent en œuvre que les traits de surface du travail enseignant ;

C'est dans cette perspective que nous avons opté pour un examen de connaissances en début de formation.

6. accompagner et guider le développement de compétences d'analyse et d'une posture de secondarisation de la pratique d'abord centrées sur des pratiques neutres et par lesquelles les étudiants ne sont pas directement concernés, puis sur des traces de leur activité réelle de leur pratique (Clerc & Martin, 2012b), et enfin sur leur propre pratique relatée.

Sans ce guidage serré de l'analyse et des généralisations construites par les étudiants, nous risquons de les laisser généraliser des traits de surface ou des dimensions secondaires à partir des situations analysées.

7. Quelles visées pour la formation du point de vue du rapport au savoir ?

Notre première visée de formation porte sur le développement par les étudiants d'une posture favorable à la formation. Bautier, Charlot et Rochex (2000) ont montré que certaines postures sont plus propices à l'apprentissage et à la formation que d'autres. Ces auteurs ont défini deux logiques adoptées par les élèves en regard de leur parcours scolaire : la logique du cheminement et la logique de l'apprentissage.



En transposant ces travaux au contexte de la formation des enseignants, il est possible de faire l'hypothèse que les étudiants qui se situent dans la seule logique du cheminement ne valorisent les apports de la formation que dans la mesure où ils les considèrent comme directement utiles pour leur pratique. Ils réduiront ainsi souvent leur parcours à la seule effectuation de consignes données par les formateurs dans le but de réussir leurs examens. Ces étudiants ne verront dans les situations de formation qu'une suite de tâches à accomplir, sans en saisir les enjeux de formation, sans établir de liens entre ces tâches et sans en identifier les éléments généralisables. À l'inverse, les étudiants qui se situeraient dans une logique de l'apprentissage verront au-delà des situations de formation proposées, les considéreront comme des contextes à un apprentissage dont ils saisiront petit à petit l'enjeu. Ainsi, ils identifieront dans les tâches proposées les éléments de formation à généraliser et établiront des liens entre les différentes situations de formation. Ces étudiants adopteront une posture intellectuelle qui leur permettra de décontextualiser les activités de formation et d'en identifier les enjeux. Force est de constater que, confrontés à une même situation, tous les étudiants ne l'interprètent pas de la même façon et certains, bien que très motivés, passent à côté des visées de la formation.

Les messages institutionnels, notamment en lien avec la logique des compétences et une réification de l'alternance pour l'alternance comme principe fondateur de cette logique, nous ont conduits, dans un premier temps, à faire des choix pédagogiques contre-productifs en regard des postures que nous visions à développer chez les étudiants. Nos choix actuels entrent parfois en dissonance avec ces messages institutionnels. Cependant, ces contraintes institutionnelles sont suffisamment floues et offrent un cadre suffisamment large pour que chacun ait l'impression d'y trouver son compte et sans qu'un débat s'instaure quant à la nature et aux conditions de la formation proposée aux étudiants. Les dissensions ne s'expriment pas ou guère et nous gardons l'illusion d'un consensus apparent. C'est à l'étudiant de gérer les contradictions et les messages paradoxaux qui lui sont transmis. Bien que nous adhérions au principe de ne pas proposer aux étudiants une perspective unique de l'enseignement et de l'apprentissage et que nous militions pour une formation qui permette de comprendre les enjeux des choix pédagogiques et didactiques, l'absence de conscience des messages contradictoires qui sont donnés aux étudiants ne peut que renforcer le fait qu'ils puissent choisir, parmi les apports proposés, ceux qui bousculent le moins possible leurs conceptions initiales. Or, nous l'avons montré, les conceptions initiales des futurs enseignants des premiers degrés de la scolarité ne prennent en compte ni le rôle des savoirs dans le développement de l'élève, ni le rôle de l'enseignant dans la réussite des apprentissages. Ainsi, nous craignons que l'absence d'une réflexion en profondeur sur l'enseignant que nous souhaitons former, sur les moyens de le faire et sur les conséquences des messages institutionnels n'empêche de faire évoluer cette situation. Dans cette perspective, nous pouvons faire l'hypothèse que ces futurs enseignants ne seront pas outillés pour permettre à tous leurs élèves de développer un rapport au savoir propice aux apprentissages et qu'ils ne pourront pas mettre en œuvre des pratiques à même de lutter contre l'échec scolaire et l'exclusion.



RÉFÉRENCES

- Bautier, É. (2006). Le rôle des pratiques enseignantes dans les difficultés scolaires des élèves. Une analyse de pratiques intégrant la dimension des difficultés socialement différenciées. *Recherche et formation*, (51), 105-118.
- Bautier, É. (2005). Formes et activités scolaires, secondarisation, reconfiguration, différenciation sociale. In N. Ramognino & P. Vergès (Eds.), *Le Français hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires*. Études offertes à V. Isambert-Jamati, Publications de l'Université de Provence.
- Bautier, É. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, (148), 89-100.
- Bautier, É. & Rochex, J.-Y. (2004). Activité conjointe ne signifie pas significations partagées. In C. Moro & R. Rickenmann (Eds.), *Situation éducative et significations*. Bruxelles : De Boeck, Raisons Éducatives.
- Bautier, É., Charlot, B. & Rochex, J.-Y. (2000). Entre apprentissages et métier d'élève : le rapport au savoir. In A. van Zanten (dir.), *L'école, état des savoirs* (pp. 179-188). Paris : La Découverte.
- Beckers, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*. Bruxelles : Labor.
- Bernardin, J. (2002). *Comment les enfants rentrent dans la culture écrite*. Forum Éducation Culture. Paris : Retz.
- Bru, M. (2001). Introduction. In J. Donnay et M. Bru (Eds.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (pp. 7 à 13). Bruxelles : De Boeck.
- Brossard, M. (2002). Apprentissage et développement : tensions dans la zone proximale. In Y. Clot (Éds.), *Avec Vygotski* (pp. 233-244). Paris : La Dispute.
- Clerc, A. (2011). Écrire ses acquis pour favoriser l'intégration des savoirs académiques et leur articulation avec la pratique. In M. Morisse, L. Lafortune & F. Cros (Eds.), *Écritures réflexives et professionnalisantes* (pp. 61-82). Québec : PUQ, collection Recherche.
- Clerc, A. & Ducrey, M. (2014). Une mise en abyme propice au développement professionnel dans la formation des futurs enseignants. In J.-P. Bernié & M. Brossard, *Vygotski et l'école. Apports et limites d'un modèle théorique pour penser l'éducation et la formation*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.
- Clerc, A. & Martin, D. (2012a). L'étude collective d'une leçon, une démarche de formation pour développer et évaluer la construction des compétences professionnelles des futurs enseignants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27(2), mis en ligne le 16 janvier 2012, consulté le 13 février 2012. URL : <http://ripes.revues.org/514>



- Clerc, A. & Martin, D. (2012b). Évolution d'un module transversal sur l'apprentissage à l'intention des futurs enseignants des degrés secondaires : vers une rupture assumée entre théorie et pratique. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 15, 53-72.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, (154), 97-110.
- Downing, J. & Fijalkow, J. (1984). *Lire et raisonner*. Toulouse : Privat, éducation et culture.
- Durand, M. & Fillietaz, L. (2009). Des liens entre travail et formation : vers une nouvelle épistémologie. In M. Durand & L. Fillietaz (Eds.), *Travail et formation des adultes* (pp. 1-25). Paris : PUF.
- Hofstetter, R., Schneuwly, B. et al. (2007). *Émergence des sciences de l'éducation en Suisse. À la croisée de traditions académiques contrastées (fin du 19^e – première moitié du 20^e siècle)*. Berne : Peter Lang.
- Jobert, G. (2002). La professionnalisation entre compétence et reconnaissance sociale. In M. Altet, L. Paquay & P. Perrenoud (Eds.), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* (pp. 247-260). Bruxelles : De Boeck.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : PUF.
- Marton, F., Quifang, W. & Nagle, A. (1996). Views on learning in different cultures. Comparing patterns in China and Uruguay. *Anales de psicologia*, 12(2), 123-132.
- Mayen, P. (2007). Passer du principe d'alternance à l'usage de l'expérience en situation de travail comme moyen de formation et de professionnalisation. In F. Merhan, C. Ronveaux & S. Vanhulle (Eds.), *Alternance en formation* (pp. 83-100). Bruxelles : De Boeck.
- Schneuwly, B. (2008). *Vygotski, l'école et l'écriture* (Cahiers de la Section des sciences de l'éducation No 118). Genève : Université de Genève.
- Vanhulle, S. (2009). *Des savoirs en jeu au savoir en je : cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Berne/Neuchâtel : Peter Lang.
- Vygotski, L.-S. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Whitehead, A. N. (1929). *The Aims of Education*. New York : MacMillan.



L'EFFET MARIN, OU : LA RATIONALITÉ DIDACTIQUE EST-ELLE UNE FICTION SOCIOLOGIQUE ?

Olivier Maulini
Université de Genève
Olivier.Maulini@unige.ch

Aline Meyer
Université de Genève
Aline.Meyer@unige.ch

Cynthia Mugnier
Université de Genève
Cynthia.Mugnier@unige.ch

Résumé

Dans le livre et le film Entre les murs, le professeur de français François Marin-Bégaudeau enseigne à ses élèves que l'Autriche est un pays... à ignorer. Si l'« effet Marin » désigne le moment où les enseignants font autre chose que ce que la rationalité didactique présupposerait, il pose la question de ce que sont les pratiques pédagogiques en réalité, et du rapport entre ces pratiques et les fictions sociologiques qui les rendent possibles et/ou prétendent les faire évoluer.

Mots-clés

Didactique – sociologie – pratiques pédagogiques – savoir – ignorance

Un cuisinier est payé pour cuisiner. Un juge pour juger. Un enseignant pour enseigner. Jusqu'ici, rien d'étonnant. La rationalité didactique repose sur un raisonnement *a priori* cohérent : pas d'enseignement sans intention d'enseigner un savoir donné ; pas de savoir donné sans *texte du savoir* instituant, du dehors et en amont, la forme scolaire d'apprentissage ; et pas de texte du savoir, finalement, sans *société humaine* pour le produire et chercher à le transmettre de manière méthodique, à la manière dont Comenius voulait assurer la progression simultanée des élèves en décomposant et graduant les difficultés (Piaget, 1957/1993 ; Vincent, Lahire & Thin, 1994 ; Maulini & Perrenoud, 2005).

Mais on connaît les limites de ce raisonnement : le savoir enseigné est-il vraiment « donné » en amont de la rencontre et des interactions observables entre un maître¹ et ses élèves, ou se donne-t-il plutôt à voir *dans* et *par* leur interlocution située ? Si tout est dit et joué dans l'intention et la formalisation initiale, alors les pratiques

1. Le masculin utilisé dans ce texte est purement grammatical. Il renvoie à des collectifs composés aussi bien d'hommes que de femmes, de maîtres que de maîtresses, d'enseignants que d'enseignantes, etc.



en découlent, et il ne reste rien à étudier. Et si tout s'élabore et se négocie en situation, alors que reste-t-il de proprement didactique à analyser ? D'un point de vue sociologique, la rationalité didactique peut se surestimer, soit en naturalisant les phénomènes étudiés (« tout ce qui est scolaire est didactique »), soit en invalidant les pratiques réelles au nom de ce qu'on en attend idéalement (« rien n'est didactique tel qu'il le *faudrait* ») : dans les deux cas, cette rationalité est moins un fait qu'une fiction théorique.

Peu importe, au demeurant. Nous souhaitons moins prendre position dans ce débat que partir du paradoxe d'un idéal didactique le plus souvent déçu, pour nous demander comment les pratiques pédagogiques ordinaires composent objectivement entre le travail prescrit et le travail réel des enseignants, et comment la recherche en éducation peut étudier et éventuellement contribuer à l'évolution de leur métier. Nous procéderons pour cela en trois temps :

1. À partir d'un extrait du livre et du film éponyme *Entre les murs* (Bégaudeau, Cantet & Campillo, 2008), nous montrerons comment le professeur de français François Marin cherche non seulement à enseigner certains savoirs, comment il fait bien d'autres choses (peut-être moins nobles) afin que « tienne la situation » (Derouet, 1992), mais également de quelle manière il entérine parfois de l'ignorance plutôt que de la connaissance face à sa classe.

2. Des observations conduites dans plusieurs écoles primaires genevoises nous permettront ensuite d'identifier les différentes déclinaisons de cet « effet Marin » dans les interactions pédagogiques ordinaires². Nous commencerons par catégoriser les schèmes grâce auxquels l'enseignant neutralise certaines questions de ses élèves, puis, en deçà du visible, les raisons conscientes ou inconscientes qu'un maître peut avoir de taire certains savoirs.

3. Nous prendrons appui sur les résultats obtenus pour reprendre et prolonger le débat relatif au développement des pratiques, des connaissances et des compétences professionnelles des enseignants. Nous verrons en particulier quelles contributions – complémentaires ou non – les différentes sciences humaines peuvent apporter à la compréhension et à la problématisation des écarts observables entre nos mondes souhaitables et le monde réel qu'il nous faut bien partager.

1. « L'Autriche, c'est pas la peine... », ou l'effet Marin

Dans le livre et le film *Entre les murs*, François Marin-Bégaudeau tente donc d'enseigner le français à une classe du second degré. Les élèves ont lu un texte qu'il s'agit maintenant d'expliquer : les mots incompris ont été notés au tableau noir, le professeur donne leur signification, formule des exemples ou interroge la classe à ce propos. « Un Argentin ? – C'est un habitant de l'Argentine... » « Succulent ? – Ça veut dire qui a très bon goût. » Vient le tour de Wei, élève chinois qui ne sait pas ce qu'est l'« Autriche ». Et Marin de répondre : « En fait, c'est un pays tout petit. Bon, franchement, c'est pas la peine de s'esquinter le cerveau là-dessus, parce qu'en gros, c'est un pays qui n'a aucune importance dans le monde, et pas même en Europe.

2. Les observations ont été conduites dans huit classes des degrés -2 à +2 sociologiquement contrastées, à raison de deux jours complets par classe (Maulini, 2005).



Est-ce que quelqu'un connaît un Autrichien célèbre... ? » Boubacar crie fièrement « Mozart ! », mais la question finit tout de même en queue de poisson : « Si une bombe rayait l'Autriche de la carte, personne ne s'en rendrait compte », conclut le maître ironiquement. Autant dire qu'il n'y a là rien de sérieux à savoir ni à enseigner, en tout cas d'après le professeur impliqué.

Au-delà de l'anecdote, qu'illustre ce que nous proposons d'appeler cet *effet Marin* ? Au moins quatre choses :

1. Un enseignant ne pense pas qu'à enseigner : il peut aller jusqu'à légitimer de l'ignorance, l'encourager, la valider, *l'institutionnaliser* – consciemment ou inconsciemment, à bon ou à mauvais escient, c'est une autre question. Marin prend du temps pour convaincre Wei qu'ignorer un savoir sans intérêt (ce qu'est l'Autriche et qui furent les Autrichiens...) vaut mieux que s'efforcer de l'apprendre inutilement : voilà un enseignement paradoxal, qui sous-tend peut-être plus qu'on ne le pense le travail réel des professeurs et des élèves.

2. On ne peut d'ailleurs pas enseigner Mozart, Strauss, Freud, Musil, Wittgenstein ou Hitler (liste qui pourrait, au passage, sortir l'Autriche de la liste des pays « qui n'ont aucune importance »...) sans que chacun de ces choix n'élimine en même temps des artistes, des penseurs ou des leaders politiques d'autres continents ou d'autres temps. Viser un savoir, c'est toujours se priver de beaucoup d'autres : sans quoi les programmes et les manuels scolaires se rédigeraient sans conflit d'intérêts, sans rapports de force, sans luttes d'influence... donc sans sociologues de l'éducation pour étudier les effets d'arbitraire culturel, de violence symbolique ou de malentendu cognitif sur les destins scolaires et les inégalités qui peuvent en découler.

3. La rationalité didactique – si elle ignore ce phénomène – se condamne à condamner un enseignement ordinaire qui ne sera jamais digne, en somme, de l'idée qu'elle s'en fait. Car si le « système didactique » devient *situation a-didactique* dès que disparaît l'intention d'enseigner un savoir *a priori* défini, alors tout le temps que passent les praticiens à faire autre chose qu'à placer ce savoir au sommet du modèle théorique à trois pôles (maître-élève-savoir) est un temps gaspillé. Et si Marin fait cela volontairement, et au détour d'une question, que savons-nous de tout ce qu'il censure inconsciemment, en arrière-fond ?

4. On pourrait rétorquer que Marin enseigne bien ce qu'est l'Autriche : « un pays tout petit, sans aucune importance ». On pourrait aussi dire qu'il écarte ce détail du revers de la main parce que la question de Wei est précisément hors sujet, et que la leçon en cours vise bien un savoir, mais un savoir d'un autre ordre (enseigner la grandeur du français ?...). Dans les deux cas, une intention didactique serait de retour, même tue ou impensée. Mais l'enjeu est-il de se rassurer à ce propos ? Peu importe, en l'occurrence, la noblesse ou la clarté de ses intentions : la réaction du maître montre seulement qu'il *peut avoir ses raisons* de ne pas se soumettre à la rationalité et/ou à l'éthique qu'on peut vouloir lui attribuer de l'extérieur. Et que reconnaître ces raisons n'est ni soupçonner les praticiens de mal faire, ni les inciter à ne pas s'interroger : ce n'est qu'une quittance donnée à la réalité.

Posons ainsi deux principes face à face : 1. Le travail réel des enseignants est aussi fait de tous les moments où ils choisissent (ou sont contraints) de ne pas se consacrer à ce qu'une didactique (ou une pédagogie) idéale pourrait préconiser. Réduire l'état de



l'art à ce qu'il *devrait* être empêche de pleinement le comprendre, donc de le discuter lucidement à partir de ce qu'il est. 2. En retour, donner quittance aux pratiques telles qu'elles sont risque de briser la tension entre la marche ordinaire des écoles et le souci pédagogique d'enseigner « mieux », « au mieux » ou « suffisamment bien » suivant le cadre normatif qu'on s'est donné. Si tout expliquer revient à tout justifier, que reste-t-il à améliorer ?

C'est entre ces deux principes – celui qui considère le triangle didactique comme une fiction sociologique, et celui qui y voit une modélisation socialement et pédagogiquement nécessaire – que notre analyse va se situer. Revenons donc aux pratiques de terrain qui ont inspiré Bégaudeau, et voyons ce que les enseignants n'enseignent pas (forcément) à leurs élèves. Nous procéderons sans préjuger de ce qu'ils devraient faire ou non, donc en partant du principe que la part de leur comportement que l'on pourrait déplorer didactiquement est toujours explicable sociologiquement.

2. Les pratiques ordinaires : des questions neutralisées aux savoirs écartés

Il est par définition difficile de dresser l'inventaire des savoirs susceptibles d'avoir manqué pendant une heure de classe. Et il n'est guère plus aisé de comprendre lesquels de ces savoirs l'enseignant a choisi – sciemment ou non – de laisser de côté. Il faudrait être capable de deviner ce que le sujet observé... a ignoré !

L'ensemble des enseignements possibles dans une situation donnée n'a guère de limites. Cela nous ramène au problème de l'arbitraire de la norme : qui décide de ce qui devrait s'enseigner, à tel endroit, à tel élève et à tel moment de la scolarité ? Si c'est le maître, alors il a toujours raison. Si c'est le programme, alors tout se décide hors de l'action. Si c'est le didacticien ou le pédagogue placé en surplomb, alors la rationalité du praticien se juge à l'aune des attentes du chercheur, ce qui revient à confondre la logique des pratiques (situées, incorporées, automatisées, plus ou moins ressaisies par la réflexivité) avec une mise en pratique de la logique (hors contexte, désincarnée, systématique, discutable à l'infini). Comme le disait Bourdieu (1997), en plaçant un cerveau de théoricien dans le corps d'un praticien, on crée un monstre de science-fiction, pas un agent ou un acteur compétent.

Si l'on veut ancrer le développement du travail scolaire (donc son questionnement) dans ce travail tel qu'il est, mieux vaut peut-être partir de la frange effectivement et matériellement observable des interactions. Les savoirs écartés par l'enseignant se cachant en arrière-plan de ses échanges avec les élèves, on peut les approcher par la voie indirecte des questions qu'il choisit explicitement de neutraliser, donc qui sont verbalisées par l'un ou l'autre des interlocuteurs, mais finalement laissées de côté.

2.1 Côté face : le tri des questions

On sait que la plupart des enseignants conduisent l'essentiel de ce qu'on appelle communément le *cours dialogué* au moyen de la triade question-réponse-(in)validation : « Quel est le produit ? – Le résultat de la multiplication. – Bien ! » En posant jusqu'à 6 questions par minute, plus de 300 à l'heure, et jusqu'à 2 millions dans une carrière, les maîtres interrogateurs exercent les quatre fonctions principales de



l'enrôlement didactique : évaluer ce que connaissent les élèves ; créer l'ignorance qui justifiera la leçon ; conduire et orienter les échanges ; susciter voire imposer l'expression à l'intérieur du groupe (Maulini, 2005). Plus leur questionnement est compétent, mieux ils forment leurs élèves (Wilén, 1987). Mieux il est distribué, moins il court le risque de creuser les inégalités (Sirota, 1988).

Quelles que soient les polémiques sur les méthodes pédagogiques, les pratiques d'enseignement direct ou dévolutif, leur caractère trop ou pas assez constructiviste, le travail des professeurs et des élèves évolue à son rythme et selon des obligations spécifiques (Tardif & Lessard, 1999 ; Barrère, 2002 ; Maulini, 2011). Il le fait à distance plus ou moins grande des idéalizations, un peu sous l'effet des aspirations des maîtres et de leur formation (Rayou & Van Zanten, 2004), beaucoup sous l'impact d'une démocratisation diffuse des rapports de pouvoir et du rapport au savoir dépassant largement l'école et entraînant le déclin des institutions (Dubet, 2002 ; Renaut, 2004).

En nous plaçant au revers du « pouvoir de la question » (Maulini, 2002), nous voyons justement comment les enseignants, soit s'accommodent bon gré mal gré (comme Marin dans les scènes d'*Entre les murs*) des questions de leurs élèves, soit cherchent à les susciter pour mieux les exploiter, dans une sorte de contrôle et de guidage de second niveau : non plus directement par les questions qu'ils posent, mais indirectement par le *contrôle du questionnement* qu'ils reçoivent et dont ils disposent. Nous ne nous intéresserons pas ici aux demandes des élèves validées et mises à profit pour enseigner, mais au contraire à la part de leurs sollicitations qui est écartée par les professeurs. Cette part reste en marge de l'intention d'instruire telle qu'elle s'exprime sur-le-champ, dans « l'urgence et l'incertitude » du cours de l'action (Perrenoud, 1996).

Sous cet angle, nos observations montrent principalement les schèmes suivants de neutralisation, par les maîtres, d'une part du questionnement en provenance des élèves :

- Ignorer la question : « Élève : *Ils mangent quoi, les chameaux ?* – Maître : [pas de réponse]. »
- Refuser la question : « Élève : *Maître, est-ce qu...* ? – Maître : *Ne viens pas me déranger !* »
- Reporter la question : « Élève : *Pourquoi au Mexique il fait chaud ?* – Maître : *On en reparlera la prochaine fois.* »
- Retourner la question : « Élève : *Est-ce que c'est solide ?* – Maître : *À ton avis ? Tu devrais le savoir...* »
- Relativiser la question : « Élève : *On va à la ligne ?* – Maître : *Comme vous voulez !* »
- Disqualifier la question : « Élève : *On met "s" à "singes" ?* – Maître : *Tu aurais dû écouter.* »
- Donner ou valider une opinion : « Élève 1 : *C'est un lézard ?* – Élève 2 : *Oui, je crois.* – Maître : *Vous pensez ? Je crois aussi.* »
- Émettre ou valider une hypothèse : « Élève : *Pourquoi les pieds des chameaux sont fendus ?* – Maître : *Pour marcher sur le sable ?* »
- Questionner la question : « Élève : *Comment elle est morte la grand-mère ?* – Maître : *Est-ce qu'on peut le savoir ?... Comment le savoir ?... Vous voulez le savoir ?... C'est une question intéressante ?... Non ?... Oui ?... Oui.* »



Par regroupement de ces items, on peut distinguer trois manières principales de se tenir au seuil du savoir que présuppose à chaque fois l'interrogation des élèves : premièrement, rejeter simplement la question en l'ignorant, la refusant, la retournant, la relativisant, la reportant ou la disqualifiant devant l'élève questionneur ou devant toute la classe ; deuxièmement, admettre la demande, mais la laisser sans réponse assurée, une opinion ou une hypothèse suffisant à clore la discussion potentielle ; troisièmement, mutualiser le problème, donc impliquer les élèves dans l'examen de la question formulée, pour voir avec eux si une enquête à ce propos mériterait ou non d'être menée (ce qui peut valider la curiosité exprimée et conduire vers un savoir formel, ou au contraire se terminer par un renoncement).

Que nous dit cette catégorisation, non seulement du rapport des enseignants aux questions qu'ils entendent, mais aussi aux raisons qu'ils peuvent avoir, en arrière-plan, d'enseigner ou non certains savoirs à leurs élèves ? Il faut, pour avancer dans cette réflexion, remonter des conduites observables en classe aux ressorts de l'action, puis aux prédispositions de l'*habitus* des enseignants qui seraient susceptibles de sous-tendre leurs prises de position (Bourdieu, 1980 et 1997 ; Lahire, 1998).

2.2 Côté pile : les savoirs écartés

Commençons par interroger les enseignants : lorsqu'ils neutralisent une question, quelles sont leurs raisons ? Les confronter aux schèmes de neutralisation que nous venons d'identifier permet non seulement de mettre ces résultats à l'épreuve, mais aussi de comprendre comment les praticiens expliquent et/ou justifient leur façon d'agir.

Tableau 1 : Des questions neutralisées aux savoirs écartés, émergence des catégories

Schémas de neutralisation	Justifications des enseignants après autoconfrontation simple	Catégorisation progressive des raisons d'écarter des savoirs
Ignorer la question	« Je n'entends pas tout... » « Je ne peux pas répondre à tout... » « Si je réponds à toutes les questions de certains élèves, les autres ne suivent plus... » « Les questions délicates, des fois, je les ignore ou je les laisse en suspens... »	Défaut de perception. Manque de disponibilité. Distribution de l'attention. Censure passive.
Refuser la question	« Je dois me consacrer d'abord à certains élèves... » « Certaines questions peuvent attendre... » « Je n'ai pas toujours le temps... » « Tant qu'ils peuvent continuer de travailler... »	Distribution de l'attention. Contrôle du temps. Manque de temps. Occupation de la classe.
Reporter la question	« Certaines questions peuvent attendre... » « Il y en a souvent qui sont hors sujet... » « Si c'est vraiment nécessaire, ils le redemanderont... »	Contrôle du temps. Contrôle du champ. Attribution de responsabilité aux élèves.
Retourner la question	« Il y a des choses que les élèves sont censés savoir... »	Attribution de responsabilité aux élèves.



Relativiser la question	« Quand ce n'est pas important, je les laisse un peu chercher... »	Occupation de la classe.
	« Tant qu'ils peuvent continuer de travailler... »	Occupation de la classe.
	« Il y a des questions sans réponse, il faut juste respecter les opinions... »	Respect des opinions.
Disqualifier la question	« Ceux qui redemandent sans arrêt ce que j'ai déjà expliqué, je les gronde parfois... »	Attribution de responsabilité aux élèves.
Donner ou valider une opinion	« Tout n'est pas important... »	Hiérarchisation des savoirs.
	« Je n'ai pas toujours le temps... »	Manque de temps.
	« Les questions délicates, des fois, je les ignore ou je les laisse en suspens... »	Censure passive.
Émettre ou valider une hypothèse	« Tout n'est pas important... »	Hiérarchisation des savoirs.
	« Je n'ai pas toujours les moyens de répondre... »	<i>Autolimitation du mandat.</i>
	« Je ne peux pas tout faire... »	<i>Protection de soi.</i>
Questionner la question	« Je n'ai pas toujours les moyens de répondre... »	<i>Autolimitation du mandat.</i>
	« Je ne peux pas garder toutes les questions... »	Manque de temps.
	« Je regarde quel est le rapport avec le programme... »	Contrôle du champ.
	« Si je réponds à toutes les questions de certains élèves, les autres ne suivent plus... »	Distribution de l'attention.
	« Je fais attention à ne pas valoriser toujours les mêmes... »	<i>Distribution de la reconnaissance.</i>

Les préconisations didactiques ou pédagogiques peuvent bien sûr influencer les praticiens, mais pas davantage que les habitudes et les normes de travail du terrain, les prescriptions institutionnelles, les contraintes matérielles, le contexte économique et culturel, le rapport au savoir et au pouvoir des enseignants, les comportements des élèves et de leurs parents, bref, tous les facteurs sociaux qui peuvent conditionner les pratiques ordinaires, qu'elles le veuillent et/ou qu'elles le sachent ou non. Nous ne disqualifions *a priori* aucune motivation, puisque nous cherchons à fonder la discussion des pratiques sur la compréhension de leur logique interne, et sur celle des conflits possibles (cognitifs ou non) entre cette logique spécifique et les instances qui prétendent contribuer, de l'extérieur, à sa rationalisation.

L'émergence progressive de nos catégories (Glaser & Strauss, 1967) s'est opérée par la méthode d'induction croisée des régularités et des variations (Maulini, 2012). Le tableau 1 ci-dessus synthétise les résultats obtenus, et montre en même temps notre manière de procéder : la première colonne énumère les *schèmes de neutralisation* des questions repérés par l'observation des pratiques ; la deuxième colonne transcrit les justifications des enseignants confrontés à ces schèmes, qu'ils en aient été conscients ou non auparavant ; la troisième colonne catégorise, sur cette base, les raisons que peuvent avoir les enseignants d'*écarter des savoirs*, donc de dévier de l'intention d'instruire qu'une rationalité idéale laisserait supposer (les catégories nouvelles sont chaque fois signalées en italiques). Que cette déviation ait le statut de déviance ou non, c'est tout l'enjeu des rapports entre le travail enseignant et les théories de l'éducation. Nous y reviendrons en conclusion.



En attendant, que nous apprennent les pratiques des enseignants et ce qu'ils en disent en situation d'autoconfrontation ? Les catégories de la dernière colonne de notre tableau 1 sont construites par saturation progressive du matériau : chaque nouvelle désignation apparaît donc en caractères italiques ; quand l'occurrence se répète, les caractères droits servent juste de rappel. On obtient douze désignations différentes, dont le tableau 2 qui suit propose une re-catégorisation par condensation.

Nous manquons d'espace pour commenter et justifier dans le détail chacune des sept familles ainsi condensées. Mais l'essentiel n'est ni que chaque entrée soit ou non indiscutable, ni que la liste elle-même soit exhaustive ou lacunaire. Il nous semble plus important d'admettre que les ressorts de l'action ordinaire des enseignants sont à la fois pluriels et complexes, et que leur rapport aux savoirs potentiellement à enseigner – donc à l'intention d'instruire supposée produire la situation didactique – peut trancher avec certaines réductions théoriques.

Il n'est bien sûr pas question de renverser – au double sens du mot – la préconception normative qui est ici problématisée :

1. Dire que les enseignants ne visent pas toujours le savoir désigné de l'extérieur ne signifie pas qu'ils ne cherchent rien à transmettre, en réalité, à peu près dans les temps, environ à tous les élèves et dans l'espace approximatif du programme. Nos catégories de « contrôle de la relation, du temps ou du champ » sont d'ailleurs là pour en attester.

2. Prendre acte de l'écart entre le curriculum formel et le curriculum réel (Perrenoud, 1993) n'induit pas d'aligner le travail prescrit par la noosphère sur le travail réel de praticiens ayant forcément le dernier mot. Les catégories de « contrôle de l'ordre », de « protection des élèves » et même de « protection de soi » peuvent très bien être soumises à réglementation.

Bref : nos résultats ne montrent ni que les enseignants font de la didactique sans reproche, ni que leurs pratiques sont à blâmer ; ils ne disent ni combien de savoirs sont effectivement enseignés dans les classes, ni si ces savoirs sont les bons ou les mauvais du point de vue de l'autorité scolaire supraordonnée ; et ils ne font enfin aucun plaidoyer, ni pour la primauté du monde réel sur le monde souhaitable, ni pour l'inverse. Scientifiquement, ce serait une absurdité. Constatons seulement que l'effet Marin peut prendre différentes formes et diversement s'expliquer : les savoirs programmés ne sont ni toujours ni nécessairement les organisateurs des pratiques pédagogiques (Bru, 2006). On peut le regretter, mais aussi en prendre acte et tenter de le comprendre avant de songer à le corriger.



Tableau 2 : Les raisons d'écarter des savoirs, condensation des catégories

Catégories induites	Catégories condensées	Explicitation
Défaut de perception.	Défaut de perception.	L'enseignant ne perçoit pas le savoir potentiellement en question.
Manque de disponibilité. Distribution de l'attention.	Contrôle de la relation.	L'enseignant renonce à un savoir nouveau pour maintenir la relation et l'intercompréhension avec un ou plusieurs élèves.
Manque de temps. Contrôle du temps	Contrôle du temps.	L'enseignant renonce à un savoir nouveau parce que le moment (chronos) n'est pas le bon.
Contrôle du champ. Censure passive.	Contrôle du champ.	L'enseignant renonce à un savoir nouveau parce que le domaine abordé (topos) n'est pas bon.
Occupation de la classe.	Contrôle de l'ordre.	L'enseignant renonce à un savoir nouveau parce que la classe « travaille, fonctionne, est occupée », telle qu'elle est, à satisfaction.
Autolimitation du mandat. Protection de soi.	Protection de soi.	L'enseignant renonce à un savoir nouveau parce qu'il ne se sent pas responsable de son enseignement.
Distribution de la reconnaissance. Attribution de responsabilité aux élèves.	Protection des élèves.	L'enseignant renonce à aborder un savoir nouveau, soit pour valoriser les élèves qui l'ignorent, soit pour attribuer cette charge aux élèves qui le connaîtraient.

3. Fiction nécessaire, méprise passagère ?

L'effet Topaze (Brousseau, 1998) désigne l'instant où le guidage magistral réduit trop la difficulté, au détriment de l'apprentissage de l'élève, et l'effet Jourdain (*ibid.*), celui où le savoir visé est court-circuité parce que plaqué par le maître sur une banalité. L'effet Marin marque moins un apprentissage raté qu'une ignorance carrément valorisée : les enseignants ne font pas qu'instruire ; ils ne peuvent conduire leur classe qu'en écartant des questions, donc des savoirs en arrière-fond ; ils le font à bon ou à mauvais escient, en stimulant ou en décourageant le désir d'apprendre, en réduisant ou en creusant des inégalités, ce qui peut nous fâcher de l'extérieur, mais aussi nous inciter à mieux comprendre les choses dans leur logique interne. Les didactiques elles-mêmes ne sont-elles pas engagées dans un virage empirique tendant à « dépasser la visée essentiellement normative qui caractérise encore fortement de nombreuses approches » (Schneuwly, 2012, p. 43) ?

Le premier enjeu est *stratégique*, et nous l'avons évoqué plusieurs fois dans ce texte : comment composer entre interpellation et reconnaissance du travail des enseignants ? Les attentes vis-à-vis de l'école sont telles en ce moment – la compétition économique, la pression de l'évaluation, les angoisses des parents, les urgences politiques, les controverses médiatiques peuvent tant peser sur le



travail des enseignants – qu'on imagine la profession tantôt toute-puissante, tantôt inconsistante. En réalité, aucune pratique n'est parfaite. Il y a toujours un écart entre le réel et le souhaitable, l'observable et l'espéré. La question est seulement la suivante : qui fixe les bornes entre lesquelles le curseur va naviguer ? Première option : c'est le pouvoir politique, le ministère de l'Éducation, le programme scolaire, le texte du savoir ainsi formalisé et (en bout de chaîne et par délégation) les didactiques disciplinaires qui veillent à la réalisation la plus rationnelle possible de ces intentions. Deuxième option : la science ne se mêle pas de fixer les buts ; elle prend plutôt les acteurs au mot sur chacun des deux pôles – leurs pratiques d'une part, leurs visées de l'autre – et elle rend compte des écarts objectivés, sans préjuger de ce qu'il faudrait politiquement en faire et en penser. Marin dissuade Wei et ses camarades de s'intéresser à l'Autriche ? Très bien : peut-être devrait-il réviser sa pédagogie pour tirer ses élèves vers le haut (perfectionnement didactique). Mais est-ce à la recherche de lui dicter sa conduite ? Il pourrait rétorquer que c'est *lui* qui est aux prises avec le monde tel qu'il est, avec la résistance du milieu, les élèves de chair et d'os, leurs bonnes ou leurs mauvaises questions, leur impatience, leur indifférence ou leurs provocations, les épreuves du travail, sa partie empêchée, le réel de l'activité (Clot, 1999 ; Durand, 2006). Et que ce serait donc aux programmes, au ministre, aux parents et/ou aux chercheurs en éducation de s'adapter à sa situation (ajustement politique) ! Si la science prend systématiquement parti pour le programme contre l'enseignant, pour l'Autriche contre Marin, pour le prescrit contre le réel, elle devient juge et partie du débat « Qui doit s'adapter lorsque des savoirs à enseigner ne le sont pas *in fine* ? » Elle exige des changements qu'elle peut paradoxalement décourager par manque d'empathie et de proximité. On peut comprendre ensuite que les praticiens se défient de la recherche, de l'innovation et de l'Université...

Car Marin se trompe peut-être de cap, ou peut-être le port à rejoindre est-il mal fixé. Instruire, certes, mais dans quel rapport entre savoirs et pouvoirs, forme et sens, enseignement et formation, conscience et action, connaissances et compétences, école et société ? Allons au bout du raisonnement, et ajoutons une hypothèse, cette fois plus *théorique* que stratégique. Si l'on souhaite que Marin et ses collègues enseignent plus³, enseignent mieux, deviennent professionnellement plus rationnels et/ou consciencieux avec le temps, il est probablement habile de ne pas trop les brusquer. Entre les pratiques d'aujourd'hui et les progrès de demain, il serait didactiquement cohérent de chercher la zone proximale de développement. Mais n'y aura-t-il là qu'une manœuvre ? La vérité restera-t-elle du côté du chercheur – et même deux fois plutôt qu'une –, puisqu'il amadouera désormais les plus méfiants des acteurs ? C'est possible, mais tant d'asymétrie peut doublement nous troubler. Si les pratiques pédagogiques historiquement héritées ne correspondent qu'approximativement au modèle triangulaire épuré, est-ce parce que le Grand Soir n'est pas encore arrivé, ou parce qu'il est scientifiquement absurde de l'exiger ? Le paradigme didactique est d'obédience historico-culturelle revendiquée, mais l'histoire, en somme, aurait mal travaillé ? Si Marin fait bien d'autres choses que produire des significations au moyen de

3. On sait que l'enseignement ferait la didactique qui ferait l'enseignement. Cela ne dit pas ce qu'enseigner devrait être pour mériter ce nom. Comenius lui-même n'affirmait-il pas que sa méthode devait permettre « à l'enseignant d'enseigner moins et à l'élève d'apprendre plus » (Rabecq, 1957) ?



la technologie objectif-tâche-but-dévolution-guidage-régulation-institutionnalisation, est-ce uniquement parce qu'il est mal formé, ou aussi parce que cette technologie et le modèle qui la sous-tend pourraient en partie se tromper ? Nous avons dit d'emblée qu'un professeur réel ne fait pas qu'exécuter un programme : d'abord, il tente de « faire tenir » la situation. Ce n'est qu'une fois que cette condition est remplie – résultat, on le sait, de moins en moins certain ! – qu'on peut peaufiner sa pratique, se soucier des apprentissages des élèves et pas seulement de les faire taire (Davisse & Rochex, 1997 ; Gelin, Rayou & Ria, 2007). Mais, une fois que l'ordre règne, l'enseignant commence-t-il à faire son métier, ou est-il au contraire convaincu que l'apprentissage scolaire passe non seulement par le verbe et par l'esprit, mais aussi par des corps, des émotions, des pulsions, des intérêts et des schèmes inconscients, bref, un « être-au-monde » que le tournant linguistique de la philosophie a pu faire négliger par la recherche en éducation (Cifali, 1994 ; Honneth, 2006) ? Disons-le tout net : soit les enseignants sont didactiquement (et massivement) insuffisants, et le fait didactique n'a rien d'historique ; soit la forme scolaire implique la rationalité didactique comme l'ordinateur implique l'informatique, et il n'y a plus d'écart à dénoncer. En réalité, recherche et pratique pourraient cesser de s'attendre au tournant de leurs idéaux respectifs : cela les aiderait peut-être à penser *en commun* le travail des enseignants tel qu'il s'est historiquement, culturellement et effectivement constitué, y compris dans ses ambitions et ses renoncements, y compris dans son rapport à la rationalité et à l'innovation.

Peut-être et sans doute la pratique de l'enseignement a-t-elle besoin de l'interpellation didactique pour s'interroger et progresser sur la voie de la professionnalisation (Rochex & Crinon, 2011 ; Schneuwly, 2012). Cela ne veut pas dire que les modèles et les attentes théoriques ne peuvent pas se raffiner, y compris par le dialogue entre les différentes sciences de l'éducation. On a accusé la sociologie de décevoir, de résigner, voire de désespérer les enseignants. Un de ses apports possibles, pour Perrenoud (1989), est de « retrouver les stratégies des acteurs et les jeux de l'organisation derrière la fiction de l'équité et de la rationalité didactique, [de] montrer que les pratiques scolaires ne peuvent se comprendre sans sortir de l'école ». Entre compréhension et transformation du réel, herméneutique et critique des pratiques, tout est question d'équilibre, en vérité.

Peut-être y a-t-il une méprise, et peut-être est-elle passagère, finalement. Considérer le triangle didactique comme une fiction n'a rien de dévalorisant. À l'école, l'égalité des chances et la sélection par le mérite sont aussi des fictions, mais des « fictions nécessaires », donc des croyances collectives vitales pour l'institution. Sans de telles croyances, comment l'ordre social tiendrait-il hors de l'école, et comment les enseignants tiendraient-ils les situations entre les murs (sic) de l'institution ? Encore faut-il ne pas confondre notre monde commun et les présupposés personnels de chacun, sous peine de désenchantement voire de souffrance pour les personnes, et de dialogue de sourds sur les questions – pourtant épineuses – d'éducation.



RÉFÉRENCES

- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.
- Bégaudeau, F., Cantet, L. & Campillo, R. (2008). *Le scénario du film Entre les murs*. Paris : Gallimard.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris : Seuil.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Bru, M. (2006). *Les méthodes pédagogiques*. Paris : PUF (Que sais-je ?).
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif. Contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Davisse, A. & Rochex, J.-Y. (Eds.) (1997). *Pourvu qu'ils m'écoutent... : autorité et discipline dans la classe. Recueil de mémoires professionnels*. F-Champigny : CRDP de l'académie de Créteil.
- Derouet, J.-L. (1992). *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Paris : Métailié.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Durand, M. (2006). *Activité(s) et formation*. Carnets des Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Gelin, D., Rayou, P. & Ria, L. (2007). *Devenir enseignant. Parcours et formation*. Paris : Armand Colin.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory : Strategies for Qualitative Research*. Piscataway, N.J. : Transaction Publishers.
- Honneth, A. (2006). *La société du mépris. Vers une nouvelle théorie critique*. Paris : La Découverte.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- Maulini, O. (2002). Le pouvoir de la question. Savoir, rapport au savoir et mission de l'école, *Éducation et francophonie*, XXX(1) [Page Web]. Accès : www.acelf.ca/revue/XXX-1/articles/05-Maulini.html
- Maulini, O. (2005). *Questionner pour enseigner & pour apprendre. Le rapport au savoir dans la classe*. Paris : ESF.
- Maulini, O. (Ed.) (2011). Les formes de travail scolaire : entre conflits de méthodes et développement des pratiques, *Recherches en éducation*, 10.
- Maulini, O. (2012). *Penser l'éducation par l'induction croisée des régularités et des variations. Une méthode de recherche ancrée dans les observations*. Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.



- Maulini, O. & Perrenoud, Ph. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions. In O. Maulini & C. Montandon (Eds.), *Les formes de l'éducation : variété et variations* (pp. 147-168). Bruxelles : De Boeck (Raisons éducatives).
- Perrenoud, P. (1989). « Compte-rendu de Sirota, R. (1988), *L'école primaire au quotidien*, Paris, Presses universitaires de France ». Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. [Page Web] Accès : www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1989/1989_07.html
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le réel, le formel, le caché. In J. Houssaye (Ed.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 61-76). Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF.
- Piaget, J. (1957/1993). L'actualité de J. A. Comenius. Introduction, Perspectives, *xxiii*(1-2), 175-199.
- Rabecq, M. (1957). Comenius, apôtre de l'éducation, *Le Courrier de l'UNESCO*, 10(11), 4-15.
- Rayou, P. & Van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris : Bayard.
- Renaut, A. (2004). *La fin de l'autorité*. Paris : Flammarion.
- Rochex, J.-Y. & Crinon, J. (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : PUR.
- Schneuwly, B. (2012). Didactique des disciplines et profession des enseignants : transformations récentes d'un duo ancien de la professionnalisation. In M. Mellouki & B. Wentzel (Eds.), *Que faut-il penser de la professionnalisation de la formation des enseignants aujourd'hui ?* (pp. 29-51). Nancy : Presses universitaires de Nancy.
- Sirota, R. (1988). *L'école primaire au quotidien*. Paris : PUF.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Paris : De Boeck.
- Vincent, G., Lahire, B. & Thin, D. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Wilén, W. W. (Ed.) (1987). *Questions, Questioning Techniques and Effective Teaching*. Washington D.C. : National Education Association.



ENJEUX DIDACTIQUES ET SOCIOLOGIQUES DU « DOMAINE ARTS DU PER » ET DE SA MISE EN ŒUVRE

René Rickenmann

Équipe de recherches en didactique des arts & mouvement, IUFE-Unige
rene.rickenmann@unige.ch

Isabelle Mili

Équipe de recherches en didactique des arts & mouvement, IUFE-Unige
isabelle.mili@unige.ch

Résumé

L'axe culture du plan d'études romand, qui fait désormais partie des visées explicites des enseignements artistiques, est ici mobilisé comme un analyseur des pratiques didactiques des enseignants. Deux études de cas montrent deux manières contrastées de l'aborder qui sont fonction des rapports entre l'école et les pratiques sociales artistiques de référence, pour l'étude desquelles l'outillage sociologique et didactique est nécessaire.

Mots-clés

Enseignements artistiques – transposition ascendante – didactique clinique – pratiques artistiques de référence

1. Des disciplines scolaires vers les champs de référence

Il est des objets de recherches issus d'un champ problématique disciplinaire qui constituent de par leur richesse et complexité la base du développement de nouvelles disciplines, dont l'autonomisation qui s'ensuit n'oublie pas pour autant les parentés originelles. Tel est le cas de nombreux objets « sociologiques »¹ dès lors qu'ils se situent dans le contexte complexe de l'éducation, de l'école, de la transmission de la culture. En ce sens, explorer les liens entre les sciences de l'éducation et les sciences dites « contributives » est un des enjeux majeurs des processus de disciplinarisation de ce domaine des sciences humaines et sociales (Hofstetter & Schneuwly, 2007). À leur tour, les didactiques des disciplines, en tant que champ appartenant aux sciences de l'éducation, participent de ces processus avec des problématiques, objets et méthodes qui leur sont spécifiques. À partir d'un certain degré de maturité de la discipline s'opère un déplacement qui l'éloigne de la seule

1. La « transposition didactique » constitue un de ces objets emblématiques issus d'une science contributive, la sociologie de Verret (1974), qui ont produit un développement puissant dans un champ disciplinaire, la didactique des mathématiques (Chevallard, 1992), et plus largement dans les didactiques des disciplines. Plus proches de nos problématiques disciplinaires, nous avons également des concepts comme celui de « habitus » (Bourdieu, 1979), lui-même issu de l'histoire de l'art (Panofsky, 1951) ; ou encore, les modèles de la « médiation » dans la sociologie de l'œuvre (Hennion, 2007 ; Heinnich, 2007).



recherche de légitimité et de pertinence scientifiques pour l'approcher de processus contributifs entre champs disciplinaires distincts, dont les visées du présent colloque constituent un exemple.

Notre présentation focalise des objets-frontière par rapport auxquels sociologie et didactiques peuvent contribuer. Ce travail s'inscrit dans la perspective ouverte par les travaux de Chervel (2008) concernant les « effets en retour » que le développement des disciplines scolaires produit sur les champs de savoirs qui forment leur(s) référence(s) institutionnelle(s). L'étude des enseignements artistiques constitue un cas intéressant dans la mesure où ses références de légitimation sont complexes, composées de champs institutionnels reconnus et divers (écoles d'art, domaines universitaires et des hautes écoles, institutions culturelles) et d'autres plus difficiles à cerner : le savoir de l'artiste, les savoirs socioprofessionnels ou ceux de l'expertise issue des pratiques culturelles. Dans notre domaine disciplinaire, la gestion de cette complexité, l'identification d'objectifs d'apprentissage et de contenus à enseigner, l'organisation du travail scolaire et le choix d'activités d'apprentissage, est souvent assumée par les enseignants à partir de repères pour l'action basés sur la tradition diffuse des *formes scolaires de travail* (Thévenaz-Christen, 2005). L'étude de ces formes de travail, en tant qu'objet sociologique inscrit dans le champ didactique, crée une porte d'entrée pour la description et compréhension des processus socio-institutionnels qui découlent de l'introduction de réformes scolaires.

La spécificité de l'apport didactique tient au fait que cet objet est appréhendé avec la focale des savoirs qui constituent l'enjeu des pratiques scolaires. L'analyse didactique peut ainsi donner des éléments de compréhension très fins concernant la manière dont émergent, évoluent ou se transforment ces objets « sociaux » (mais souvent délaissés par la sociologie) que sont les rapports de co-détermination entre formes scolaires didactiques et conceptions des savoirs du champ, notamment via la description de :

- la manière dont ces savoirs sont découpés et organisés en contenus, tant au niveau des curriculums et plans d'études (transposition externe) qu'à celui du travail effectif et concret des enseignants avec leurs élèves (transpositions internes) ;
- la manière dont ils émergent et se transforment dans l'espace didactique via les transactions des agents en présence (enseignants et élèves) ;
- formes d'activité (didactique) dans lesquelles ils sont mobilisés et articulés.

Dans ce cadre, nous avons reçu une commande de formation d'enseignants du domaine arts pour accompagner l'introduction du plan d'études romand (PER) dans le secondaire inférieur à Genève. Nous avons profité de l'occasion pour considérer le dispositif de formation également comme dispositif de recherches, avec une approche clinique expérimentale (Leutenegger, 2009) qui considère l'injonction de modifier les contenus à enseigner en tant que variable nous permettant de décrire et de comprendre le fonctionnement habituel de ces disciplines, notamment du point de vue du travail enseignant. Le travail s'est focalisé sur deux aspects du PER considérés comme interdépendants :



- d'une part, la redéfinition des frontières disciplinaires qu'implique la réunion sous un même domaine « arts » d'un ensemble de disciplines ayant eu un développement différencié dans l'histoire de l'école obligatoire ;
- d'autre part, l'injonction désormais faite aux enseignants de ce domaine d'aborder un axe « culture » dans leurs enseignements.

Parmi les nombreuses pratiques d'enseignement que nous avons observées et qui sont actuellement analysées dans le cadre de cette étude², nous avons choisi de comparer des pratiques enseignantes relatives à trois des quatre disciplines appartenant au domaine (arts visuels-AV, activités créatrices sur textile-ACT et musique). Notre but est de montrer comment s'articulent la logique descendante de l'institution scolaire, notamment via les curriculums, plans d'études et moyens d'enseignement, et la logique émergente des pratiques de classe.

La contribution est construite sur deux plans :

- elle part d'observations de pratiques d'enseignement s'inscrivant dans la logique du PER, afin de mettre en évidence les déplacements qui viennent de s'opérer avec ce nouveau plan d'études (en termes de contenus d'enseignement, de définition de la culture et des arts, de l'articulation entre réception culturelle et médiation culturelle) ;
- elle entend distinguer la logique exemplaire de « ce » prescrit et « l'application » en classe.

2. Une co-détermination des formes scolaires et des savoirs

Un des changements de perspective qu'implique le PER est celui de référer les objectifs de l'enseignement (compétences) non pas directement aux champs académiques des savoirs mais aux champs de pratiques sociales dans lesquelles ces savoirs sont censés fonctionner. Dans le cadre de son introduction il est désormais demandé aux enseignants d'aborder les apports disciplinaires dans une **perspective fonctionnelle**³ (Bronckart, 2009), qui est notamment formalisée à partir d'un système articulé d'axes⁴ orientant les objectifs d'enseignement. Cette perspective fonctionnelle ne devrait pas a priori bouleverser les pratiques enseignantes d'un domaine disciplinaire qui s'est principalement développé autour d'activités de production au sein d'espaces spécialisés (ateliers, salle de musique).

Dans notre étude nous posons l'hypothèse que les processus de transposition à l'œuvre dans toute pratique d'enseignement montrent que les formes scolaires résultent d'un véritable travail d'**interprétation** à travers laquelle les enseignants produisent les cohérences locales nécessaires à l'exercice du métier. En effet, cette construction

2. La problématique et une partie des données utilisées dans ce texte font partie de deux travaux de doctorat en cours. Celui de Stefan Bodea, *Postures et gestes professionnels dans l'enseignement des arts plastiques : étude des praxéologies enseignantes* ; et celui de Cynthia Lagier : *Progression de la professionnalisation des enseignants dans le cadre du nouveau curriculum de l'école obligatoire*.
3. « En ce domaine, il convient d'abord de réaffirmer la primauté des objectifs praxéologiques par rapport aux objectifs épistémiques, primauté qui est revendiquée depuis Comenius par tous les courants modernistes, mais qui, en raison notamment des pesanteurs de la Tradition, peine à se manifester dans les pratiques réelles du travail scolaire » (Bronckart, 2009, 4.3 La formation des élèves).
4. Ce sont les axes de perception, expression, acquisitions techniques et culture qui orientent le domaine arts.



de cohérence répond à des facteurs très divers, dont les contenus ne sont qu'un seul des éléments en jeu⁵. En l'occurrence, comme nous l'avons montré dans un travail antérieur (Mili & Rickenmann, 2005), l'orientation des enseignements artistiques vers des activités de réalisations par les élèves est articulée à une conception technico-esthétique de la discipline. Or, la perspective fonctionnelle du PER arrive de la main de nouvelles conceptions de la discipline qui entrent en tension avec les types de savoirs et les formes scolaires actuelles dans les disciplines artistiques. En ce sens, les objets disciplinaires qui en résulteront, comme pour le passé, seront aussi le résultat de recherches locales de cohérence de la part des enseignants dans la réalité de leurs classes.

Par exemple, les conceptions de la discipline en termes de fonctions sociales, les enseignants et leurs parcours professionnels et de formations, les filières d'enseignement et les types d'élèves, etc. constituent ainsi des « données sociologiques » nécessaires à la compréhension de ce qui se passe en classe relativement à l'instauration du nouveau plan d'études. Cependant, si l'on veut éviter de réduire ces phénomènes à un modèle déterministe du fonctionnement des institutions, il importe également de les intégrer à une analyse qui prend également en compte la manière dont elles sont resignifiées au sein des systèmes didactiques de l'enseignement ordinaire.

2.1 Premier cas : une conception scripturale du culturel

Le premier cas que nous proposons est celui d'une séquence didactique en activités créatrices sur textile, menée par une enseignante avec plus de quinze ans d'expérience, qui a accepté de travailler sur sa propre lecture des attentes du PER en collaboration avec d'autres enseignants de son domaine disciplinaire.

La séquence, qui comporte huit séances de deux périodes dans une demi-classe de 9^e Harmos (dix élèves), propose aux élèves la réalisation d'un coussin dont le décor (motifs et couleurs) fait référence aux « molas », textiles des indigènes d'Amérique centrale et Amérique du Sud. Le travail de réalisation effective du coussin et des décors (découpage des tissus, fauillage manuel, couture à la machine, collage des décors, remplissage...) a été fortement orienté vers des gestes techniques décontextualisés et a occupé plus du 90% du temps total de la séquence.

Concernant les activités proposées par l'enseignante afin de répondre aux attentes relatives à l'axe « culture », elles ont eu lieu essentiellement durant la première leçon de deux périodes (cent minutes). La première leçon a été consacrée à une première activité (cinq minutes) d'observation d'images (photographies photocopiées de motifs molas) et commentaires des élèves. Une deuxième activité a consisté en la lecture silencieuse d'un texte encyclopédique sur les molas (trois minutes), dont l'enseignante a fait ensuite une lecture à haute voix commentée (dix minutes), soulignant les aspects anthropologiques (représentation des mythes mais aussi des faits marquants

5. Comme le montrent, parmi d'autres, les travaux de Durand (1997) sur les enseignants novices.



de la vie quotidienne de la communauté ; insistance sur la fonction totémique des motifs d'animaux) et les aspects formels (primauté des motifs d'animaux stylisés, couleurs très vives et contrastées, technique particulière de couture par évidage de différentes couches de tissus colorés). Une troisième activité a été dédiée à une nouvelle lecture silencieuse (trois minutes) d'une photocopie sur les totems dans les civilisations indigènes d'Amérique du Nord, suivie d'un échange (trois minutes) sur les liens « animal-pouvoirs ou capacités ». Dans la quatrième activité les élèves ont été invités à choisir leur animal-totem puis à en dessiner une première ébauche sur une feuille de 10 x 10 centimètres (seize minutes) ; des photographies de livres et encyclopédies sur les animaux leur ont été proposées comme support pédagogique. Une fois que les élèves avaient fini l'ébauche et le choix du totem, une cinquième activité a consisté à réaliser un premier dessin du totem à l'échelle 1:1, comme motif principal du décor de leur coussin.

À partir de cette cinquième activité (deuxième période de la première leçon), deux phénomènes marquants sont à mettre en évidence. D'une part, c'est le moment de la séquence où l'enseignante (mais aussi les élèves) considère que commence véritablement le processus de production du coussin. Dès lors, l'organisation des tâches d'enseignement de la séquence sera basée sur les **étapes d'une marche à suivre** de production. D'autre part, le choix personnel du totem et de son dessin marque également le moment où les rythmes de travail des élèves vont fortement se différencier : le rythme de travail de ceux qui avancent en même temps comprendra deux tiers de la classe jusqu'à la troisième leçon ; à la sixième leçon, ce chiffre représentera seulement un tiers du groupe. C'est à ce moment de la séquence que l'enseignante « prend en main » les deux tiers d'élèves en retard et les aide fortement afin qu'ils rattrapent ceux en avance.

L'analyse des entretiens menés avec les enseignants de la discipline ainsi que de la séquence d'enseignement mise en œuvre révèle que les dimensions de l'« artistique » et du « culturel » ont été perçues par les enseignants comme cristallisant l'aspect novateur du plan d'études, mais aussi comme source de difficultés possibles. Pour les TM et les ACT, leur identification à un domaine « arts » posait d'emblée un problème d'identité disciplinaire. En effet, la cohérence disciplinaire construite par la profession tend davantage à référer leurs enseignements aux pratiques socioprofessionnelles de l'artisanat qu'à celles des artistes. Cette cohérence peut être considérée comme une réponse à des facteurs de divers ordres notamment :

- disciplinaires : l'origine des disciplines dites « manuelles » dans les programmes de l'école obligatoire, liées aux visées politiques de former des ouvriers et des ménagères qualifiés (Magnin, 1996) ;
- de formation initiale : le bassin de recrutement des enseignants, tous issus du monde des métiers liés à l'artisanat et des PME ;
- de visées psychopédagogiques : malgré des changements importants que nous ne pouvons pas analyser ici faute de place, les visées initiales des manualités à l'école obligatoire ont été articulées aux attentes de certains dispositifs d'intégration issus de l'éducation spéciale (Chauvière & Plaisance, 2000). L'atelier s'institue ainsi, notamment, comme un lieu accueillant des élèves considérés en difficulté scolaire et que l'on prépare à la filière des apprentissages.



L'organisation de la séquence en fonction des étapes d'une marche à suivre montre à quel point les formes scolaires instituées constituent une grille de lecture pour l'introduction de nouvelles pratiques. Ainsi, la grille est en lien avec un référentiel « artisanat », dont la dimension esthétique n'est pas pour autant absente, comme en témoignent les attentes enseignantes du travail sur les motifs des totems et sur le choix des couleurs. Notons cependant que celle-ci ne sera pas assumée par l'enseignante en termes d'enseignement ni d'évaluation, car considérée comme relevant de la sphère personnelle des élèves. Cette grille de lecture a également comme effet d'instituer le « culturel » comme un « plus » ayant un intérêt qui n'est pas nié par les enseignants ; intérêt, cependant, dont la prise en compte tendrait à faire augmenter les besoins en temps d'enseignement, cela pour des disciplines dont la charge horaire est déjà réduite à la portion congrue du temps scolaire. Cette conception du culturel comme quelque chose « en plus » est la conséquence de l'envisager à partir de supports textuels et de modalités de travail (lire, commenter, écrire) considérés comme relativement annexes par rapport aux tâches manuelles principalement visées.

On trouve ainsi dans la proposition de l'enseignante une sortie cohérente par rapport au glissement des frontières des disciplines artistiques vers le culturel (Davies, 1997 ; Hennion, 2007) qui se décline, par ailleurs, dans un « partage » des responsabilités relativement aux axes du PER. Les axes « techniques » et « culture » relevant des apports enseignants et les axes « perception » et « expression » relevant de choix devant être entièrement assumés par les élèves.

2.2 Deuxième cas : une approche pragmatique du culturel

La deuxième séquence d'enseignement que nous souhaitons évoquer à titre d'exemple a été développée dans le cadre du même dispositif par un jeune enseignant de musique, également auprès d'une classe de 9^e Harmos, qui a proposé à ses élèves une séquence autour de *Roméo et Juliette* de Prokofiev et, plus particulièrement, sur la notion de « thème musical ».

Comme pour l'enseignante en ACT, ici le culturel est identifié à une œuvre musicale (pour les ACT ce sont les molas comme genre textile). En ACT le référent principal des formes scolaires de travail dans l'atelier est une marche à suivre décontextualisée. En musique par contre, les formes scolaires de travail dans cette discipline conduisent habituellement à une proximité plus grande entre cet objet musical et l'objet d'enseignement, ce qui facilite potentiellement l'adoption d'une perspective fonctionnelle. C'est ainsi que dans cette séquence l'exercice même de la transcréation, qui est toujours un travail de composition que l'enseignant réalise préalablement à la mise en œuvre des séquences, implique une proximité des objets enseignés avec des œuvres et des genres musicaux. L'œuvre sert alors comme base pour l'enseignement de contenus musicaux (thème, rythmes, tempi, timbres...).

L'organisation de la séquence de musique qui en résulte est sensiblement différente, et notamment parce que cet enseignant modifie, tout en conservant une partie, les formes scolaires instituées. Ainsi, il mobilise un référentiel de « pratiques musicales » qui inclut l'interprétation de la transcréation mais aussi des activités d'écoute dans lesquelles la réception de contenus musicaux joue un rôle central.



Il alterne le travail dans presque toutes les leçons de cinquante minutes⁶ entre les deux espaces de la salle de musique (un espace avec des instruments et un espace avec des chaises/pupitres). Des activités scripturales typiques du scolaire (lectures, définition de notions, textes à trous, recherches proposées comme devoirs, etc.) sont davantage dévolues aux élèves (en contraste avec l'enseignante en ACT qui les prend en charge), cela avec un effort de mise en lien avec la transcréation qui est au centre de leur travail comme interprètes. Finalement, nous soulignerons que les enjeux des principales activités d'écoute concernent des mêmes contenus musicaux (thème, rythme, hauteurs) qui sont mobilisés dans la transcréation, même s'ils ne constituent pas l'enjeu central de cette dernière, davantage lié au succès du performatif et du « jouer » ensemble.

3. Discussion

Le contraste entre l'organisation des deux séquences ne relève pas uniquement d'une différence importante dans le suivi des formes typiques du travail scolaire. L'intérêt de l'analyse didactique est celle de comprendre comment les enseignants résolvent dans leurs pratiques quotidiennes la co-détermination entre les formes scolaires et les conceptions du savoir qui sont effectivement travaillées en classe.

Comme nous l'évoquons très rapidement dans nos deux exemples, les conceptions de l'art et de la culture dans les deux séquences s'avèrent être assez contrastées, bien qu'elles partagent également des points en commun. Concernant ces derniers, les deux enseignants semblent s'inscrire dans le glissement général de « l'art » vers « le culturel » ayant cours dans la discipline scolaire mais également dans les conceptions sociales relatives aux disciplines qui constituent actuellement le domaine « arts » du PER. Glissement qui retrouve dans le terrain scolaire des raisons d'être relatives, par exemple, à la diversité culturelle des élèves et des sociétés contemporaines, et qui comporte des avantages et des inconvénients pour l'évolution des disciplines scolaires.

Du côté des avantages, la sociologie critique a largement contribué à la démythification d'un art et de savoirs considérés comme « emblématiques », ouvrant ainsi l'espace scolaire à de nouveaux objets et pratiques sociales qui ont enrichi les référents culturels des disciplines. Cependant, la remise en cause d'un répertoire stable de référents culturels considérés par la société comme « allant de soi » laisse souvent les enseignants démunis devant la nécessité de faire des choix dans les référentiels culturels qu'ils doivent mobiliser pour répondre à l'axe « culture » du PER. Deux inconvénients surgissent alors. Soit c'est la vision réifiée de la « culture générale » qui refait surface en classe, avec en sus l'empiétement sur un temps d'enseignement disciplinaire déjà très réduit. Soit émerge la conception qui naturalise un lien de continuité entre la vie quotidienne (des élèves) et les objets abordés en classe et qui contribue ainsi à une dilution des apports disciplinaires spécialisés. Dans la séquence de musique, par exemple, l'enseignant tente une mise en lien

6. Ce qui constitue en soi un défi, notamment dans la mesure où la plupart des enseignants trouvent extrêmement difficile de mener des activités d'interprétation instrumentale et des activités plus « scolaires » dans un laps de temps tellement restreint.



entre le quotidien des élèves et l'œuvre de référence, à partir d'un visionnement commenté de l'histoire de Roméo et Juliette telle qu'abordée par le slameur Grand Corps Malade.

Les éléments partiels de ces recherches montrent des pistes de développement didactique concernant la mise en œuvre du PER que la profession pourrait mettre à l'épreuve pour construire de nouvelles cohérences en classe. La séquence de musique est un exemple de pistes d'articulation entre...

- une vision pragmatique et sémiotique des objets et pratiques artistiques telle que la proposent Nattiez (1987) pour le musical ou Doguet (2007) pour les arts visuels, qui fait le lien entre des dimensions esthétiques, poétiques et le fonctionnement socioculturel des œuvres et

- un enrichissement des formes scolaires d'apprentissage proposées aux élèves avec l'élargissement des pratiques « expertes » convoquées : pratiques d'écoute musicale et pratiques d'écriture (par exemple, le critique, le médiateur) accompagnent et modifient significativement les pratiques d'interprétation instrumentale des transcréations en classe.

Il y a donc un potentiel de développement qui ne passe pas uniquement par la logique descendante du curriculum mais également par les logiques ascendantes que la profession met en place au quotidien et qui méritent d'être formalisées et diffusées.



RÉFÉRENCES

- Bourdieu, P. (1979). *La distinction : critique sociale du jugement*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Bronckart, J.-P. (2009). La notion de compétences est-elle pertinente en éducation ? *L'École démocratique*. Revue en ligne sur <http://www.skolo.org/spip.php?article1124> (consulté en juin 2012).
- Chauvière, M. & Plaisance, É. (2000). *L'école face aux handicaps. Éducation spéciale ou éducation intégrative*. Paris : PUF.
- Chervel, A. (2008). *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Paris: Retz.
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique, *Recherches en didactique des mathématiques*, 12(1), 73-112.
- Davies, J. (1997). The « U » and the whell of « C ». In A. Kindler, *Children development in Art*. Reston University Press.
- Doguet, J.-P. (2007). *L'art comme communication*. Paris : Armand Colin.
- Durand, M. (1997). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- Heinnich, N. (2007). *Faire voir. L'art à l'épreuve de ses médiations*. Paris : Les impressions nouvelles.
- Hennion, A. (2007). *La passion musicale*. Paris : Métailié.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2007). *Émergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées. Fin du XIX^e siècle, première moitié du XX^e siècle*. Berne : Peter Lang.
- Leutenegger, F. (2009). *Le temps d'instruire. Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique*. Berne : Peter Lang.
- Magnin, C. (1996). Du travail manuel dans l'instruction obligatoire et dans la société : hier, aujourd'hui, demain. Considérations historiques et prospectives à partir du cas de Genève entre 1870 et 2005. In C. Davaux (Ed.), *De la couture à la culture. Approche historique, sociale et didactique des disciplines manuelles* (pp. 19-48). Genève : Centre de recherches psychopédagogiques du Cycle d'orientation.
- Mili, I. & Rickenmann, R. (2005). La réception des œuvres d'art : une nouvelle perspective didactique. *Revue suisse des sciences de l'éducation/Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 27(3), 431-452.
- Nattiez, J.-J. (1987). *Musicologie générale et sémiologie*. Paris : Christian Bourgeois.
- Panofsky, E. (1951). *Architecture gothique et pensée scolastique*. Paris : Les Éditions de Minuit.



Sensevy, G., Mercier, A., Schubauer-Leoni, M.-L. & Leutenegger, F. (2007). *Agir ensemble, l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Éditions Presses Universitaires.

Thévenaz-Christen, T. (2005). *Les prémices de la forme scolaire. Études d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université de Genève.

Verret, M. (1974). *Le temps des études*. Thèse d'État, Université de Paris V. Lille/Paris : Atelier de reproduction des thèses/Librairie Honoré Champion.



PARTIE 4 : DES PRATIQUES DIFFÉRENCIATRICES ?

Philippe Losego

Une des grandes questions que se pose la sociologie de la culture scolaire est de savoir si les inégalités sociales de réussite scolaire sont le résultat de pratiques indifférenciées ou de pratiques différenciées ?

Le texte d'**Héloïse Dürler** penche plutôt vers la première solution : aujourd'hui l'école impose une seule culture, inscrite notamment dans des dispositifs didactiques. Cette culture, valorisant surtout l'autonomie intellectuelle, est proche de celle des classes moyennes cultivées et tend à défavoriser les enfants issus des classes populaires.

François Baluteau, en traitant de l'enseignement des mathématiques au collège, penche plutôt pour la solution contraire : selon lui, les enseignants réagissent à la composition sociale de leurs classes et proposent des niveaux d'exigence très différents, même si les programmes sont les mêmes pour tous.

On trouve un type d'explication assez proche dans le texte de **Mathilde Musard et Marie-Paule Poggi**, ainsi que dans celui de **Marie-Paule Poggi et Fabienne Brière-Guenoun** sur l'EPS en école primaire. Pour elles, les élèves interprètent le contrat didactique de manière différente selon leur rapport au savoir. C'est la différence sociale. Les enseignants s'adaptent à ces sortes de « ruptures de contrat didactique » en pratiquant la différenciation. La disparition des savoirs sous le simple respect des consignes, tolérée avec les élèves faibles, ne résulte pas d'un malentendu mais d'une simple adaptation, dans laquelle les deux partenaires (élèves et enseignant) ne sont pas dupes, mais évitent simplement l'épreuve, l'échec ou le blocage. Cependant, les auteures refusent d'accorder trop d'importance au contexte social (élèves en difficultés, etc.) et préfèrent questionner les compétences didactiques des enseignants.

Les dispositifs scolaires de fabrication de l'autonomie : implications et contradictions..... p 358

Héloïse Dürler

Enseignement des mathématiques et composition sociale des classes. Étude comparée au collège..... p 370

François Baluteau

Rapport au savoir des élèves en EPS à l'école primaire..... p 382

Mathilde Musard & Marie-Paule Poggi

Approche socio-didactique des contenus enseignés en milieu difficile en EPS..... p 395

Marie-Paule Poggi & Fabienne Brière-Guenoun



LES DISPOSITIFS SCOLAIRES DE FABRICATION DE L'AUTONOMIE : IMPLICATIONS ET CONTRADICTIONS

Héloïse Durler

HEP Vaud (UER AGIRS) et Université de Lausanne (Labeduc)

Heloise.Durler@hepl.ch

Résumé

Il est possible de dégager, derrière un certain nombre de dispositifs répandus à l'école primaire, une conception « idéale » de l'élève : l'élève autonome. L'hypothèse développée ici est que ces dispositifs visent l'engagement de l'élève dans le projet de l'institution scolaire. Cette entreprise d'engagement, du fait de ses caractéristiques et de ses implications, apparaît simultanément comme une entreprise de normalisation.

Mots-clés

Autonomie de l'élève – dispositif – engagement – normalisation

L'autonomie est une catégorie discursive répandue dans l'univers scolaire pour qualifier les comportements et qualités attendus de la part des élèves. Elle apparaît comme une *catégorie d'évaluation* – le « manque d'autonomie » désigne les élèves en difficultés, tandis que le « bon élève » est un élève « autonome » – et comme *catégorie de justification* – c'est en son nom que sont mis en place des activités et dispositifs de transmission des savoirs scolaires (plans et contrats de travail, ateliers autocorrectifs, procédés d'autoévaluation, etc.). L'élève autonome constitue pour les enseignants le « client idéal » (Becker, 2006, p. 193), fiction par rapport à laquelle ceux-ci s'orientent dans l'exercice de leur profession.

On peut distinguer deux figures de l'élève autonome. La première est consubstantielle au projet de l'institution scolaire : la socialisation scolaire vise à former des individus autonomes, c'est-à-dire aptes à se diriger seuls dans leurs activités, grâce à la maîtrise d'un ensemble de connaissances jugées nécessaires dans une société donnée. Les élèves sont pour ainsi dire « programmés » par l'institution scolaire et c'est au terme de cette « programmation » qu'ils sont capables d'assumer les responsabilités qui sont les leurs.

Il semble toutefois que depuis quelques décennies l'autonomie des élèves apparaît non seulement comme le *but*, mais aussi comme le *support* de la socialisation scolaire. Une seconde figure de l'élève autonome semble émerger, en complément à la première : l'élève « engagé ». Dans l'univers scolaire, comme dans d'autres sphères sociales (professionnelle, familiale, de la santé, etc.), c'est en effet l'individu qui apparaît de plus en plus comme la seule unité légitime de décision et d'action. L'autonomie devient supérieure en valeur à la discipline (Ehrenberg et al., 2005). L'individu doit alors répondre à une injonction majeure : devenir l'« acteur de » (sa scolarité, sa carrière professionnelle, sa maladie, sa réinsertion, etc.) pour



participer, s'investir et s'engager dans ces différents « projets » (de réussite scolaire et professionnelle, de guérison, d'insertion sociale, etc.).

Le concept d'engagement a été utilisé par Howard Becker pour « expliquer la cohérence personnelle dans des situations qui offrent des orientations contradictoires » (Becker, 2006, p. 373). Au-delà de cette dimension de « cohérence » des comportements individuels, le concept d'engagement contient l'idée d'une rencontre entre le projet d'une organisation et celui de l'individu. Celui-ci est engagé à partir du moment où il estime qu'il adopte des comportements en accord avec sa « personnalité » : il s'attribue les raisons de ses actes, alors même que ceux-ci sont encouragés par l'institution. Certaines conditions (caractère public, irrévocable, répété de l'acte, raisons et conséquences de l'acte) participent à rendre un acte plus ou moins « engageant » comme ont pu le démontrer les travaux menés en psychologie sociale (cf. Joule & Beauvois, 2009).

Sur la base d'une enquête ethnographique réalisée dans une école primaire genevoise¹, on montrera que des *dispositifs* – entendus ici comme les relations que l'on peut dégager d'un ensemble d'éléments hétérogènes (des objets, des pratiques, des discours, etc.) et qui ensemble produisent des effets sur les actions individuelles – peuvent être considérés dans cette perspective comme les supports de l'engagement ou de la participation de l'élève, afin que celui-ci adhère « de son plein gré » au projet scolaire. Autrement dit, la valorisation de l'autonomie à l'école primaire fait partie d'une entreprise d'engagement de l'élève qui apparaît simultanément comme une entreprise de normalisation : les dispositifs de l'autonomie comprennent une définition de « l'élève idéal », dont les caractéristiques s'éloignent plus ou moins des qualités individuelles, valeurs ou principes privilégiés dans les différents milieux sociaux.

1. Les dimensions de l'engagement de l'élève autonome

Quatre ensembles de dispositifs peuvent être distingués, en fonction du type d'engagement visé : *l'engagement intellectuel*, *l'engagement pratico-administratif*, *l'engagement moral* et *l'engagement par l'intérêt*. Le point commun de ces différents types d'engagement est le lien que l'élève est amené à faire entre ses actions (en termes de réflexion, d'organisation, de choix, etc.) et lui-même : il doit pouvoir s'attribuer les causes de ses comportements, de ses choix, de ses actes.

1.1 L'engagement intellectuel

L'élève est engagé intellectuellement s'il prend l'habitude, dans le cadre des dispositifs scolaires, de se questionner. De la sorte, il se trouve placé à l'origine de l'élaboration du processus d'apprentissage et de la construction de ses savoirs.

L'objectif sous-jacent aux dispositifs scolaires est d'éviter que les apprentissages se réalisent arbitrairement, dans un univers de « non-sens » dans lequel l'élève n'apprendrait que parce que l'enseignant l'y oblige. Les apprentissages se font parce

1. Enquête par observations et entretiens (auprès d'enseignants, d'élèves et de parents d'élèves), entre février 2006 et juillet 2008 dans neuf classes d'un établissement primaire de la ville de Genève (Suisse).



qu'ils répondent à un *besoin* intellectuel (l'élève apprend parce qu'il se pose des questions) et se réalisent sous une forme réflexive (en y « mettant du sens ») et non mécanique ou routinière (par cœur, par la répétition « comme un perroquet »).

Des *dispositifs de problématisation* sont ainsi mis en œuvre pour engager l'élève, l'encourageant à se questionner, notamment par l'utilisation fréquente de « fausses questions » par les enseignants (Johsua & Lahire, 1999). L'élève est également amené à visibiliser ses interrogations, ses raisonnements ou ses choix. Il doit les rendre publics, soit en les écrivant (par exemple en montrant ses calculs ou ses arguments), soit en se justifiant oralement. L'essentiel est de *comprendre* (un résultat, le sens d'un texte, d'un mot, etc.) et de démontrer cette compréhension en répondant à des questions sur un texte, sur un mot, sur un raisonnement de mathématiques, par exemple. L'élève est régulièrement encouragé à se questionner et à s'exprimer sur son expérience, sur ses pratiques, comme l'illustre cet extrait d'observation de classe :

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 fiche à la question : « Qu'est-ce que j'apprends en jouant à ce jeu ? » [Extrait de carnet de bord, classe de 2E-1P]

L'élève doit appliquer une « seconde nature » réflexive à l'ensemble de ses activités. Il est même encouragé à expliquer ce qu'il ne comprend pas ou ce qu'il ne sait pas (encore) faire :

Même s'ils comprennent pas encore tous, [...] je dis aux parents « s'ils n'arrivent pas à lire, c'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 2P]

Dans le cadre des dispositifs d'autocorrection, l'élève doit engager un rapport particulier à ses erreurs, fait de réflexivité (de reprise, de correction) et de hiérarchisation entre les fautes « graves » (de « compréhension »), les fautes « d'inattention », les fautes « bêtes », etc. Si l'élève s'approprie ces catégories, il peut ensuite se diriger seul dans l'univers scolaire, parce qu'il distingue ce qui est « important » de ce qui est « secondaire ».

L'élève doit aussi montrer qu'il maîtrise les raisonnements et les conditions qui lui permettent de réaliser les activités scolaires. C'est l'objectif des dispositifs de contrôle intellectuel. Par ces dispositifs, qui pourraient s'inspirer des théories issues des courants de la métacognition ou encore de la « gestion mentale », l'élève doit montrer qu'il est capable de maîtriser les raisonnements et les « gestes cognitifs » lui permettant d'apprendre. Il lui est par exemple demandé d'adopter le rôle de l'enseignant et d'expliciter à ses camarades un raisonnement, de présenter les techniques qui l'ont amené à résoudre un problème ou à mémoriser l'orthographe d'un mot, ou encore de traiter un sujet à travers un exposé.



1.2 L'engagement pratico-administratif

Un deuxième aspect de l'engagement scolaire concerne les pratiques d'administration des savoirs et des règles scolaires. En plus d'être réflexif à leur égard, l'élève doit être capable, pour une part, de se les administrer lui-même. Des techniques, objets, pratiques, injonctions, encouragent les élèves à adopter des comportements de planification, de vérification, de « retour réflexif », afin qu'ils « prennent en charge » leurs activités d'apprentissage. L'élève doit adopter des habitudes d'organisation, de prévision, d'autoévaluation, qui lui permettent d'ajuster ses jugements et de contrôler ses apprentissages, sans l'aide de l'enseignant.

Très tôt dans la scolarité, il est demandé aux élèves de planifier une partie de leur travail scolaire, dans le cadre de *dispositifs de planification* : « carnet de devoirs », « plans de travail² » appelés aussi « contrats de travail ». Les élèves doivent apprendre, à travers ces dispositifs, à « gérer leur temps », à se « repérer » dans l'avancement d'apprentissages qui s'inscrivent dans une durée et une progression. La mise en place de « maisons des apprentissages » (affiche représentant une maison sur laquelle au cours de l'année sont collées des « briques » correspondant aux « objectifs d'apprentissage » du plan d'étude) rend visible la progression des élèves par rapport à un ensemble de connaissances.

La vie de la classe est scandée par des moments de bilan, d'autoévaluation et d'évaluation entre pairs. Des *dispositifs d'évaluation et d'autoévaluation* contribuent ainsi au « monitoring », c'est-à-dire à la conduite consciente des activités d'apprentissage par l'élève. Des supports comme le « portfolio » – classeur rassemblant un choix de « productions » d'élèves sur plusieurs années, parfois utilisé comme support de discussion par les enseignants durant les entretiens avec les parents – sont aussi destinés à favoriser une meilleure perception par l'élève de ses apprentissages, de leur déroulement, de ses « progrès ». Ces dispositifs ne sont pas sans rappeler les observations réalisées par les sociologues du travail, lorsqu'ils soulignent le développement de formes de management incluant des outils visant à ce que les salariés s'approprient les démarches d'évaluation de leur activité professionnelle et à ce qu'ils se fixent eux-mêmes des « objectifs individuels de progression » (Monchatre, 2004, p. 84). Le surcroît d'« autonomie » ainsi accordée aux salariés peut alors se comprendre comme un moyen d'augmenter leur investissement, leur motivation et, par là, leur productivité. De la même manière, lorsque l'on attend des élèves une évaluation consciente de leurs propres progrès, on escompte que leur implication n'en sera que plus importante.

C'est tout l'espace de la classe qui est organisé comme un système d'*auto-administration* des savoirs : affichages, panneaux, tableaux, graphiques, alphabets, bandes numériques, tables de multiplication, ouvrages de références que l'élève a la possibilité de consulter et qui lui permettent idéalement de trouver seul les réponses à ses questions, sans que l'enseignant n'ait à intervenir. Dans la même perspective, l'élève doit prendre l'habitude d'utiliser des tableaux dans lesquels il coche les activités (fiche du plan de travail, atelier) qu'il a réalisées. On peut ici parler

2. Support visant à ce que l'élève réalise, seul et dans l'ordre de son choix, un ensemble de fiches d'exercices de français et de mathématiques au cours d'une période délimitée (une semaine ou quinze jours).



d'une « discipline de *reporting* » (Monchatre, art. cité), accompagnant la montée en responsabilité des individus. Dans ces différents dispositifs, le processus et la traçabilité de l'activité deviennent aussi importants que l'activité elle-même.

1.3 L'engagement moral

L'engagement moral est une troisième composante de l'engagement scolaire. L'autonomie scolaire semble en effet indissociable de la notion de responsabilité, fréquemment évoquée par les enseignants. L'élève doit apparaître comme un individu responsable sur le plan tant cognitif (élève responsable de ses apprentissages scolaires) que politique (élève responsable de ses actes). L'engagement moral de l'élève est supporté par des *dispositifs de responsabilisation*, organisés autour des notions de contrat et choix, d'une part, et des *dispositifs de concernement* (Lahire, 2005), d'autre part, organisés autour des notions de confiance, et activant parfois les registres de la culpabilisation, voire de la trahison.

Les *dispositifs de responsabilisation* s'inscrivent dans une « matrice contractuelle » (Castel, 1995, p. 753), dans laquelle l'élève, considéré comme un individu autonome et responsable, va avoir le *choix* (de l'activité, de l'exercice, voire de travailler ou de ne pas travailler, etc.). Le terme de « contrat » est d'ailleurs fréquemment utilisé par certains enseignants, tant pour rappeler à l'ordre un élève (« tu n'as pas respecté le contrat ») que pour l'enjoindre à entreprendre une activité (« on va faire un contrat »). La notion de contrat traduit l'idée selon laquelle élèves et enseignants sont perçus non pas sur des plans hiérarchiques différents, mais dans une relation de réciprocité et d'échange.

En laissant à l'élève le choix de ses activités, les dispositifs de responsabilisation cherchent à favoriser la maîtrise par l'élève de son destin scolaire. Le programme du jour ou de la semaine est explicité par l'enseignant. Les élèves ont la possibilité de personnaliser, en partie, leur emploi du temps, en faisant un choix dans une série d'activités, notamment lorsqu'ils travaillent selon leur « plan de travail » ou en ateliers. L'élève est mis en position d'avoir la maîtrise des choses qui lui échappaient jusque-là. Comme l'indique Bernard Lahire, ayant choisi « de plein gré » son activité, l'élève est fortement encouragé à la poursuivre jusqu'au bout. Une sorte de « piège pédagogique » (Lahire, 2005, p. 330) se referme alors sur lui : il ne peut pas ne pas réaliser complètement ce qu'il a « choisi » de faire, il est jugé responsable de son choix, il doit alors l'assumer³.

La participation à l'élaboration des règles disciplinaires et à la discussion de leur application fait partie de cette entreprise de responsabilisation des élèves. La capacité d'action « autonome » des élèves est à rapporter à l'existence de règles explicites qui les libèrent de la dépendance directe envers la personne de l'enseignant. Ces règles font l'objet d'une réflexion commune en début d'année et de discussions en classe. Les élèves doivent apposer leur signature sur les documents (fiches personnelles ou affiche) qui mentionnent les règles de classe. L'élève « s'engage » ainsi, par sa signature, à les respecter. De plus, dans les classes observées, une instance de régulation citoyenne, le « conseil de classe », vise le

3. Ce qui n'est pas sans rappeler le « contexte de liberté » mentionné par Joule et Beauvois comme condition nécessaire pour obtenir l'engagement d'une personne (Joule & Beauvois, 2009).



débat et le règlement démocratique des problèmes liés à la vie en classe. Outil de la pédagogie institutionnelle, ce dispositif cherche à favoriser l'établissement chez l'élève d'un rapport réflexif et responsable aux règles scolaires.

Dans le contexte scolaire, un ensemble de pratiques ou de discours consistent à rappeler à l'élève que l'on a investi de la *confiance* en lui et que l'on attend qu'il se comporte de manière prévisible. On les désigne ici sous l'expression *dispositifs de concernement*. À la différence des dispositifs de responsabilisation, basés sur une logique contractuelle de « libre choix », les dispositifs de concernement contiennent un principe de *culpabilisation* individuelle visant à prévenir la rupture de la « relation de confiance » établie entre l'enseignant et l'élève. Cette « confiance » est primordiale dans le cadre d'une pédagogie de l'autonomie. Dans l'extrait suivant, l'enseignante veut mobiliser un élève de 3e année de primaire en lui indiquant qu'il doit « prendre les bonnes décisions » et ne pas gaspiller son « grand potentiel » :

Ton travail à toi, ta préoccupation principale, ça doit être l'école. Moi, j'ai dû lutter pour réussir à l'école. [...] C'est toi qui as dans tes mains, que tu as ton avenir scolaire. À toi de prendre les bonnes décisions. [...] Toi, t'as un grand potentiel, et c'est rageant. [Extrait de carnet de bord, « soirée portfolio » classe d'Élisabeth, 2P-3P]

On peut rapporter à cet égard les propos de Luc Boltanski et Ève Chiapello qui soulignent que, dans le discours du néomanagement, « la confiance est le signe que la situation est sous contrôle puisqu'on ne l'accorde qu'à quelqu'un dont on sait qu'il n'en abusera pas, qui est prévisible, qui fait ce qu'il dit et dit ce qu'il fait ». Les auteurs ajoutent que « la confiance est en fait l'autre nom de l'autocontrôle puisqu'elle désigne une relation sûre alors même qu'il n'existe aucun autre dispositif que la parole donnée et le contrat moral » (Boltanski & Chiapello, 1999, pp. 129-130). Cette logique apparaît par exemple lorsque l'enseignant dit être « déçu » par le comportement d'un élève : l'activation du registre de la « déception » indique bien qu'un jugement est porté sur le comportement d'un élève, perçu comme une « trahison » à la « relation de confiance » qui avait pu être établie.

1.4 L'engagement intéressé

L'intérêt ou le plaisir d'apprendre est la quatrième composante de l'entreprise d'engagement scolaire. Par cette forme d'engagement par l'intérêt ou *engagement intéressé*, c'est l'élève qui suit son goût et trouve, grâce à l'enseignant qui devient pour l'occasion bien davantage un guide ou un « facilitateur » qu'un instructeur, des connaissances qui répondent à son intérêt personnel. Le besoin, le désir, l'intérêt de l'élève est le point de départ de la démarche d'apprentissage. Selon cette perspective, l'élève n'est plus un être dont il faut corriger les mauvais penchants, mais un expérimentateur qui trouve en lui-même les ressources et les mobiles qui vont supporter son désir de connaissance. L'école doit alors être proche de « la vie » des élèves et de leurs préoccupations « naturelles ».

Les *dispositifs d'intéressement*, le plus souvent fondés sur le jeu, mettent l'accent sur la découverte « spontanée » par l'élève d'un thème, ou d'une notion. Bricolages, dessins, constructions et autres manipulations servent de bases à certains



apprentissages et constituent autant d'introductions « en douceur » à de nouvelles connaissances.

Les *dispositifs d'adaptation* (diversification des activités et des supports d'apprentissage, activités en « décloisonnement », plan de travail individuel, etc.) visent à respecter les rythmes de l'élève, à coller à ses intérêts supposés, à ses spécificités, à ses choix. Dans les dispositifs d'adaptation, il s'agit le plus souvent de passer par une phase de « découverte » et des activités plus « concrètes », afin d'être « au plus près » de « là où en est » l'élève, avant d'introduire des objets d'apprentissage plus abstraits et « éloignés » de son quotidien ou de ses préoccupations « naturelles ».

Dans le cadre des *dispositifs de visibilité des intérêts*, l'élève doit être actif et « participer » (autrement dit collaborer aux activités de la classe, répondre aux questions posées par l'enseignant, s'exprimer lorsqu'il lui est demandé de le faire). Permettre à l'élève d'être « actif », c'est pour l'enseignant l'occasion d'observer ses besoins et ses intérêts et, partant, de s'y adapter. Dans cette perspective, un élève doit par exemple savoir « s'occuper », c'est-à-dire ne pas rester « désœuvré » et au contraire user « utilement » de son temps libre :

Un élève, Guillaume (2E), reste sans rien faire vers la fenêtre, alors qu'il lui a été demandé de « s'occuper ». L'enseignant lui dit : « Guillaume, prends un livre ! Tu fais quelque chose ou c'est moi qui te dis ce que tu dois faire ! » [Extrait de carnet de bord, classe de 2E-1P]

Ainsi, ces différents dispositifs d'engagement visent à accroître la réflexivité de l'élève et à l'amener à travailler et à réaliser de sa propre initiative les apprentissages exigés, parce qu'il s'en sent responsable et qu'il y trouve un intérêt intrinsèque. Apprendre ne doit pas lui apparaître comme une contrainte, mais se présenter à lui comme une activité intéressante et motivante, qu'il doit avoir les moyens de réaliser seul sans aide extérieure, inscrivant son activité dans un univers caractérisé par des règles auxquelles il souscrit et des repères qu'il identifie.

2. Les orientations de l'entreprise de normalisation

Par le cadrage qu'ils réalisent des pratiques individuelles, les dispositifs de l'autonomie ont une action de *normalisation*. Ils prétendent étendre à l'ensemble des élèves la norme de réflexivité.

2.1 La norme de réflexivité

La première direction de l'entreprise de normalisation sous-tendue par les dispositifs de l'autonomie est celle de la réflexivité. Par le questionnement, par l'autoévaluation, par des réflexions autour de la transgression des règles, etc., les dispositifs encouragent l'élève à revenir sur lui-même, sur ses comportements et sur ses pensées. Cette réflexivité va de pair avec une *psychologisation* des relations et une injonction à la *maîtrise* de soi.



2.1.1 Réflexivité et psychologisation

La valorisation de l'autonomie encourage une psychologisation des relations pédagogiques, qui « alimente une lecture de la scolarité comme expérience purement individuelle voire personnelle » (Bonnery, 2008, p. 118). Les enseignants accordent une attention aux signes susceptibles d'indiquer un problème d'ordre individuel, perçu à travers des catégories médico-psychologiques : dyslexie, hyperactivité, dysorthographe, dyscalculie, troubles de l'attention, etc. Les élèves sont alors appelés par l'enseignant à s'exprimer sur leur « vécu » ou leur « ressenti » (par rapport à une activité, lorsqu'ils sont en difficulté, etc.), afin d'explorer les causes qui pourraient être à l'origine de ces « troubles ».

La « possibilité » offerte à l'élève de s'exprimer et d'opérer ce retour réflexif sur son expérience est à l'origine d'une forme de discrimination. Certains élèves apparaissent alors comme « bloqués », « rigides » ou complètement « inconscients » de leur situation, c'est-à-dire considérés comme « incapables » de poser un regard réflexif sur eux-mêmes. Lorsque l'on considère la proximité ou la distance que les différents milieux sociaux entretiennent avec ces habitudes réflexives d'expression de soi, sous l'influence des *formes de communication* familiales (Florin, 1999), on peut imaginer ce que comporte de socialement discriminant ce type d'injonction à l'introspection. On peut craindre que cette individualisation des expériences scolaires ne masque en réalité « l'écart culturel entre l'école et les familles populaires » (Bonnery, art. cité, p. 118).

2.1.2 Réflexivité et maîtrise

En insistant sur la *visibilisation* des raisonnements, des erreurs et des pratiques, les dispositifs mettent l'accent sur la *maîtrise* des apprentissages par l'élève. Le *hasard* est ainsi proscrit (une bonne réponse ne peut pas être due à la chance). Il s'agit de constituer chez l'élève un rapport « savant » au savoir : les articulations logiques doivent être contrôlées, les hypothèses vérifiées. Ce n'est pas tant la réponse juste que la compréhension maîtrisée des raisonnements qui compte.

En la matière, les pratiques éducatives familiales exercent un effet différenciateur, comme ont pu le démontrer les travaux de Basil Bernstein (1975) ou de Jean-Pierre Pourtois (1979). Basil Bernstein indique par exemple que dans les milieux ouvriers « [l']exercice de l'autorité ne s'accompagne pas d'un système stable de récompenses et de punitions, mais peut souvent paraître arbitraire. Au lieu de buts à long terme particularisés, on a une notion plus générale de l'avenir, dans lequel le hasard, l'appui d'un ami ou d'un proche semblent devoir jouer un plus grand rôle que la logique rigoureuse d'enchaînements bien définis » (Bernstein, 1975, p. 39).

Dans le même sens, une étude de Frédérique Cuisinier (1996) a pu montrer comment le style éducatif adopté par les mères influe sur la manière dont elles guident l'activité de l'enfant. Elle constate que les mères de milieu populaire, lors de la réalisation avec leur enfant de tâches (du type puzzle), ont tendance à se montrer très directives : elles stimulent peu la recherche de l'enfant, indiquent souvent la marche à suivre, font à la place de l'enfant et contrôlent l'activité de l'enfant de façon autoritaire. Dans cette perspective, c'est avant tout le résultat final qui compte et l'objectif est d'en finir le plus rapidement possible. Dans les milieux sociaux plus



élevés, les mères valorisent davantage la compréhension et incitent leur enfant à anticiper le résultat de ses actions. Elles lui laissent la possibilité et le temps de se tromper ou encore lui font expliquer ses réussites et ses échecs. De ce fait, on peut supposer que l'enfant parviendra à faire face, seul, aux exigences de réflexivité attendues par l'école, très proches de ce qu'il rencontre comme expérience dans le cadre de son environnement familial.

2.2 La norme de « fluidité »

La norme de fluidité correspond quant à elle à la valorisation d'une continuité entre les activités scolaires et la « vie » de l'élève. Cette continuité se traduit d'une part par l'extension de la pédagogisation des activités à l'ensemble des expériences des élèves, d'autre part par le souhait exprimé par les enseignants d'établir un « partenariat » avec les familles, par l'injonction, enfin, à prendre du plaisir dans le cadre des activités scolaires.

2.2.1 La « pédagogisation » de la vie quotidienne

L'élève est encouragé à parler en classe de ses activités extrascolaires et à établir des liens entre les apprentissages scolaires et ses expériences personnelles. Ces demandes correspondent plus généralement à une « pédagogisation » de la vie quotidienne, selon laquelle tout est occasion d'apprendre. Notamment, toute activité ludique est considérée comme ouverture sur le monde ou comme expérimentation. Or cette perception est loin d'être également répandue dans tous les milieux sociaux (Bernstein, 1975 ; Chamboredon & Prevot, 1973). Les jeux et l'utilisation de jouets sont par exemple davantage considérés comme des activités gratuites dans les milieux populaires, tandis qu'elles sont bien plus investies de significations pédagogiques dans les classes moyennes ou supérieures (Vincent, 2001). Certaines formes de communication familiales, inégalement répandues socialement, favorisent également la constitution d'un rapport pédagogisé au monde : par exemple, l'habitude, pour l'enfant, de se voir poser des questions sur ce qu'il fait (notamment par un « questionneur » qui connaît déjà la réponse), l'habitude de devoir exprimer un avis, l'habitude de demander et de se voir entraîné à donner des explications, à apporter des justifications, à faire des développements, etc., contribuent à rendre « problématique » ce qui pourrait ne pas apparaître comme un problème. Ainsi, quand on s'éloigne des catégories sociales moyennes et supérieures, l'idée que l'on puisse apprendre en jouant, en discutant, sans compétition, peut apparaître comme peu crédible, créant ainsi une distance entre la sphère scolaire et la famille de l'enfant.

2.2.2 Le partenariat école-famille

Toujours dans une perspective de continuité entre les univers intra et extrascolaires, les parents sont encouragés à s'investir dans le « suivi » de la scolarité de leur enfant. Le dialogue et le partenariat sont favorisés.

Le rapprochement entre les familles et l'école se révèle en fait asymétrique : ce sont les familles qui doivent se conformer aux demandes scolaires de « suivi pédagogique », comme le souligne Daniel Thin : « l'«harmonisation» entre les familles



et l'action pédagogique de l'école [...] suppose une transformation unilatérale des pratiques familiales afin qu'elles soient adéquatement ajustées aux pratiques scolaires » (Thin, 1998, p. 208).

C'est ainsi à un code de « bonne conduite » que les parents doivent se conformer, dans le cadre du « partenariat ». Si pour bon nombre de parents, notamment dans les classes moyennes, ces relations semblent « évidentes » et « naturelles », elles contiennent des implicites qui ne sont pas perçus par une partie des parents, en particulier dans les milieux populaires, et dont les effets peuvent être délétères. Aux attentes que les enseignants ont vis-à-vis des parents en termes de suivi pédagogique s'ajoute un cadrage normatif des manières d'être et d'éduquer les enfants. Lorsque ces attentes ne sont pas remplies, c'est le discours de la « démission parentale » qui surgit comme principe organisateur des représentations.

2.2.3 La motivation et le « devoir de plaisir »

On l'a vu, une caractéristique importante des dispositifs scolaires de l'autonomie est de faire procéder les apprentissages de la « motivation » des élèves et de leur « adhésion » personnelle au projet de l'institution scolaire. Les dispositifs de l'autonomie valorisent la connaissance « comme ressource positive, que l'individu doit s'approprier dans son propre intérêt » (Perrenoud, 1996, p. 113). On attend par conséquent des élèves qu'ils apprennent « pour eux-mêmes, parce qu'ils ont compris que l'apprentissage est non seulement utile dans la vie, mais parce qu'il est une forme privilégiée d'accomplissement » (*Idem*, p. 113). Le « plaisir » d'apprendre s'apparente alors à un « devoir de plaisir » (Bourdieu, 1979, p. 422) et les activités scolaires se présentent comme une « source de plaisirs légitimes » (*Idem*, p. 427) : les frontières entre travail et jeu sont brouillées, les activités scolaires doivent apparaître comme des opportunités d'épanouissement personnel.

On peut supposer que ce type de rapport aux savoirs, ou cette « morale de la connaissance » (Perrenoud, p. 113), sera plus familier aux enfants issus d'un milieu familial dans lequel les parents, du fait de leur expérience scolaire et professionnelle, entretiennent eux-mêmes un rapport gratifiant aux savoirs et à la culture. Cette logique de *l'intéressement* privilégie ainsi, sans s'en rendre compte, ceux qui ont déjà constitué au cours de leur socialisation antérieure les démarches et les motivations internes leur permettant de considérer les savoirs scolaires comme « intéressants ».

Conclusion

Les dispositifs scolaires de l'autonomie visent à amener tous les élèves à adhérer aux enjeux de l'univers scolaire, tout en ignorant que cette « adhésion » repose sur des conditions sociales de possibilité. On assiste donc à ce que Gabriel Langouët appelle un « ethnocentrisme de classe » dans son analyse des limites des pédagogies compensatoires : « le plus directement concerné n'est jamais pris en compte en fonction de ce qu'il est réellement, il est toujours considéré par rapport à un autre public servant de référence, celui qui réussit » (Langouët, 1985, p. 18). Ainsi, exiger de tous les élèves qu'ils soient « motivés » par l'école et qu'ils s'y comportent de manière « autonome » revient à faire comme s'ils possédaient tous les mêmes ressources alors que celles-ci sont plus ou moins présentes selon les milieux sociaux.



En ignorant les conditions sociales qui rendent possible l'engagement de l'élève souhaité par les dispositifs scolaires de l'autonomie, le risque est de sous-estimer les contradictions résultant de l'appel à l'adhésion et aux motivations « personnelles » et d'aggraver les difficultés scolaires des élèves qui sont dans l'impossibilité de répondre à ces appels.



RÉFÉRENCES

- Becker, H. S. (2006). *Le travail sociologique. Méthode et substance*, Fribourg : Academic Press Fribourg, Éditions Saint-Paul.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales*, Paris : Minuit.
- Boltanski, L. & Chiapello, È. (1999). *Le Nouvel Esprit du Capitalisme*, Paris : Gallimard.
- Bonnery, S. (2008). Les usages de la psychologie à l'école : quels effets sur les inégalités scolaires ?, *Sociologies pratiques*, 2, 17, 107-120.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris : Minuit.
- Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale*, Paris : Gallimard.
- Chamboredon, J.-C. & Prevot, J. (1973). Le « métier d'enfant ». Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle, *Revue française de sociologie*, 14-3, 295-335.
- Cuisinier, F. (1996). Pratiques éducatives, comportements éducatifs : quelles différences, quelles similitudes ?, *Enfance*, 3, 361-381.
- Ehrenberg, A. et al. (2005). L'autonomie, nouvelle règle sociale. Entretien avec Alain Ehrenberg, *CNAF/Informations sociales*, 6, 126, 112-115.
- Florin, A. (1999). *Le développement du langage*, Paris : Dunod.
- Johnsua, S. & Lahire, B. (1999). Pour une didactique sociologique. Entretien avec Samuel Johnsua, *Éducation et Sociétés*, 4, 29-56.
- Joule, R.-V. & Beauvois, J.-L. (2009). (6^e éd.). *La soumission librement consentie*, Paris : PUF.
- Lahire, B. (2005). *L'esprit sociologique*, Paris : La Découverte.
- Langouët, G. (1985). *Suffit-il d'innover ?*, Paris : PUF.
- Monchatre, S. (2004). De l'ouvrier à l'opérateur : chronique d'une conversion, *Revue française de sociologie*, 45, 69-102.
- Périer, P. (2010). *L'ordre scolaire négocié. Parents, élèves, professeurs dans les contextes difficiles*, Rennes : PUR.
- Perrenoud, P. (1996). *La pédagogie à l'école des différences*, Paris : ESF.
- Pourtois, J.-P. (1979). *Comment les mères enseignent à leur enfant : 5-6 ans*, Paris : PUF.
- Thin, D. (1998). *Quartiers populaires : l'école et les familles*, Lyon : PUL.
- Vincent, S. (2001). *Le jouet et ses usages sociaux*, Paris : La Dispute.



ENSEIGNEMENT DES MATHÉMATIQUES ET COMPOSITION SOCIALE DES CLASSES. ÉTUDE COMPARÉE AU COLLÈGE

François Baluteau
Université Lumière Lyon 2 (France)
francois.baluteau@univ-lyon2.fr

Résumé

Cette communication vise à montrer comment les enseignants de mathématiques conçoivent leur enseignement, en classe de quatrième, selon la variation du public scolaire. Sur la base d'entretiens compréhensifs, les pratiques sont examinées comme le produit de contraintes sociales (élèves), institutionnelles (dispositions officielles) et didactiques (ordre du savoir). L'étude s'attache ainsi à définir et comprendre le curriculum de mathématiques, c'est-à-dire les modalités de classification, de progression, de transmission et d'évaluation que construisent les enseignants en fonction des contextes sociaux où ils exercent.

Mots-clés

Sociologie – curriculum – mathématiques – enseignement – collège

Le propos de cette communication s'inscrit dans la sociologie du curriculum (Forquin, 1997 & 2008) dont un axe consiste à étudier la variation de l'enseignement selon le public, caractérisé par son niveau scolaire ou son origine sociale (Becker, 1952 ; Keddie, 1971 ; Vulliamy, 1977 ; Dannepond, 1979 ; Anyon, 1980 ; Isambert-Jamati, 1990 ; Combaz, 2007 ; etc.). L'apport important de ces travaux est de révéler que les « produits scolaires », même encadrés par une prescription officielle, ne se montrent (ou ne se déclarent) jamais dans les mêmes termes selon les classes, différenciées par leur population. Cette variation peut résulter des représentations chez les enseignants de leurs élèves ou des négociations entre les enseignants et les élèves. Cette question a peu porté sur l'enseignement des mathématiques, notamment en collège et selon des publics variés (Dutheil, 1996 ; Butlen, Peltier-Barbier & Pézard, 2002).

Cette discipline est en revanche un objet privilégié de recherche dans le champ didactique depuis la création des IREM (Institut de recherche sur l'enseignement des mathématiques), créés pour former les enseignants à l'enseignement des mathématiques modernes. Par ailleurs, la didactique puise plus dans la psychologie que dans la sociologie (Johsua & Lahire, 1999). Dès lors, la connaissance sur l'enseignement des mathématiques est plus centrée sur la transposition du savoir savant en savoir enseigné que sur l'examen des facteurs sociaux. Dit autrement, l'enseignement est plus appréhendé selon les contraintes internes de la discipline que selon les contraintes externes, liées aux conditions sociales d'enseignement (Passeron, 1991).

Cette organisation de la connaissance a deux conséquences. D'une part, l'étude de l'enseignement des mathématiques est dichotomisée et hiérarchisée. Une lecture



didactique domine sur une lecture sociologique, conduisant à privilégier une vision homogénéisante de l'enseignement que renforce le discours officiel (programmes communs). D'autre part, cette dichotomie dans l'analyse du curriculum comporte une limite pour chaque discipline. Le risque de la sociologie du curriculum lorsqu'elle porte son attention sur l'enseignement dans la classe est d'oublier les contraintes du savoir. Le savoir enseigné apparaît essentiellement comme une « construction sociale », comme s'il obéissait au seul « jeu » des acteurs. Le risque de la didactique n'est pas moindre, mais il est inversé, il consiste à ignorer les particularités du public à qui s'adresse le savoir. Le travail de transposition des savoirs s'accomplit de façon plutôt indifférenciée avec un élève générique. C'est pourquoi notre contribution consiste à rapprocher les deux perspectives en montrant qu'il est possible de prendre en compte les déterminants sociaux (public), institutionnels (programmes, normes professionnelles) et didactiques (ordre de la discipline). Les pratiques pédagogiques des enseignants de mathématiques apparaissent comme le résultat de plusieurs contraintes, internes et externes à la classe. L'enseignement des mathématiques est en somme conçu, ici, comme une réponse des enseignants à l'école, aux élèves et aux savoirs.

Pour vérifier cette hypothèse, notre recherche s'inspire de la sociologie de la traduction (Callon, 1986). La classe est comprise comme un lieu où l'enseignant « déplace » des savoirs en les recontextualisant dans des situations d'enseignement pour « déplacer » également les élèves vers des acquisitions. Enseigner est donc pris au sens « d'intéresser » (Callon, Lascoumes & Barthe, 2001) les élèves aux situations d'enseignement cadrées par les règles de l'institution (prescription officielle) et les règles de la discipline (savoir mathématique). Il s'agit d'étudier comment les enseignants cherchent à faire de la classe un « espace d'intéressement » en fonction des contraintes sociales, institutionnelles et didactiques. Comment conçoivent-ils leur enseignement pour que les élèves, variables notamment par leur niveau scolaire et leur origine sociale, participent au dispositif d'apprentissage ? Toutefois, la méthode n'a pas cherché à étudier l'enseignement en tant que processus, ni à observer directement les élèves dans la démarche d'enseignement. La recherche s'est placée du point de vue unique des enseignants et a privilégié l'entretien (compréhensif) pour plusieurs raisons. En premier lieu, l'entretien se justifie pour rendre intelligibles les pratiques professorales. La priorité était d'accéder au sens que les enseignants donnent à leurs choix pédagogiques. En second lieu, si l'entretien n'est pas le moyen le plus approprié pour examiner les pratiques, il permet de collecter également des données factuelles sous une forme déclarée. Sur ce point, nous rejoignons Jean-Claude Kaufmann (2007), Gilles Pinson et Valérie Sala Pala (2007) qui font de l'entretien compréhensif un outil pour étudier les pratiques. Dans cette étude, cette technique se justifie compte tenu des objectifs et des moyens retenus :

- Les pratiques visées par l'entretien sont d'autant plus observables qu'elles sont stables, voire répétitives, dans le temps (méthodes d'enseignement, déroulement des séances, etc.) et qu'elles concernent des réalités dispersées dans le temps long, difficilement observable (exemple, la progression et la sélection dans le programme annuel). Les pratiques également accessibles par entretien portent sur des solutions



conscientes et rationnelles impliquant la personne (choix des outils pédagogiques, des situations didactiques, etc.).

- Concernant la méthode de collecte, les pratiques se dévoilent d'autant mieux que l'entretien exerce une contrainte de description. Le guide d'entretien visait à pousser les acteurs à décrire leurs choix et à les justifier, en matière de progression, de hiérarchisation, de transmission et d'évaluation des savoirs. Dans ce sens, la grille d'entretien était associée à la présentation d'un document où figurait la liste des savoirs prévus par le programme officiel, pour lesquels l'informateur devait expliciter ses choix. La présentation d'une partie de la prescription officielle est pensée comme une aide à verbaliser des faits, à déplacer des pratiques conscientes en « conscience des pratiques » au moment de l'entretien.

Outre le postulat que les enseignants savent, à ce niveau d'analyse, ce qu'ils font et pourquoi ils le font, l'entretien, construit et conduit de cette manière, donne des garanties sur une réalité de la pratique. C'est une technique capable de saisir le curriculum non pas tel qu'il se déroule (ou se négocie) au cours des interactions, mais tel qu'il se construit principalement de façon *consciente, rationnelle, planifiée et stabilisée*.

Cette recherche porte sur les collèges, publics et privés (sous contrat), où s'exerce, en particulier depuis la réforme du collège unique, une tension entre un curriculum formel, officiel (pensé initialement pour une élite sociale) et une population scolaire (hétérogène depuis la disparition des filières du collège). La classe de quatrième se justifie pour étudier l'enseignement des mathématiques car cette tension y est particulièrement présente du fait qu'à ce stade l'orientation des élèves n'a pas encore procédé à une sélection scolaire et que le programme veut faire entrer les jeunes dans une nouvelle étape plus exigeante, le « raisonnement mathématique ». Les contenus scolaires posés comme obligatoires pour tous les élèves rencontrent probablement les obstacles les plus aigus en particulier pour les jeunes d'origine « défavorisée ». Les évaluations nationales sur les mathématiques, réalisées en 2008, signalent que plus de 70% des élèves ne maîtrisent pas le programme de la fin du collège (Rapport de la Cour des comptes, 2010).

La population enseignante réunie pour réaliser les entretiens se répartit sur un ensemble de collèges, variés du point de vue de leur composition sociale, établie à partir des indicateurs de l'Éducation nationale (données internes). L'échantillon (n=27) est constitué d'enseignants des académies de Lyon, Grenoble, Orléans-Tours, Aix-Marseille et Dijon. Il n'a pas été construit jusqu'à la saturation des phénomènes par type de collèges (favorisé, moyen et défavorisé), l'ambition de cette recherche étant modeste. Plutôt qu'une description exhaustive des pratiques selon les contextes sociaux, le projet vise à comprendre comment le public scolaire influe sur les choix pédagogiques des professeurs de mathématiques.

Pour la clarté du propos, nous aborderons successivement trois dimensions de l'enseignement : l'organisation des savoirs, les modalités de transmission et les modalités d'évaluation¹.

1. Pour une version plus complète de cette étude, se reporter dans les références à : Baluteau, 2011.



1. Sélection, hiérarchisation et progression

L'interrogation sur le curriculum officiel rencontre toujours deux formes de réponse. Une première réponse de surface fait état du caractère obligatoire des programmes, voire de son caractère quasi « sacré » (« c'est la bible », E14, H, 61 ans). Une deuxième réponse est délivrée dans le cours de l'entretien et met en évidence une réinterprétation du programme en fonction des contraintes et des enjeux vus par l'enseignant. Plus les enseignants travaillent dans un établissement défavorisé et plus ces deux réponses se séparent. Alors que dans un environnement socialement favorisé le curriculum réel (déclaré) tend à se confondre avec le curriculum formel, même si les enseignants signalent la densité du programme, plus le contexte est défavorisé et plus les contraintes perçues chez les élèves obligent à une réappropriation raisonnée. La hiérarchisation des savoirs s'établit selon leur importance et une anticipation du destin des élèves. Ainsi la priorité peut être consacrée aux savoirs jugés fondamentaux pour, d'une part, favoriser les acquisitions ultérieures en troisième (« [...] les choses sur lesquelles on insiste vraiment, les nombres relatifs et quand même Pythagore et Thalès parce que ça va tout le temps leur servir », E12, F, 37 ans) ou, d'autre part, rapporter les mathématiques à une utilité sociale (« ce qui sert à la vraie vie », E26, F, 29 ans), engageant ainsi un rapport pratique à la connaissance.

Procéder à cette réinterprétation n'est jamais un confort moral pour les enseignants qui se voient contraints de renoncer à certaines acquisitions ou approfondissements pour certaines classes. C'est pourquoi le socle commun² fait office de repère officiel dans ce cas de figure plus que les programmes jugés trop exigeants pour un public jugé en difficulté (« [...] Avec notre population, on est concerné, parce qu'on se dit "il faut au moins qu'ils aient ça" », E12, F, 37 ans). Le socle commun fonctionne alors comme une « prescription basse » permettant de relativiser le programme, pensé au contraire comme une « prescription haute ». Cette adaptation se réalise non seulement d'un établissement à un autre, mais d'une classe à une autre :

En fonction du niveau de la classe, j'axerai plus autour des compétences du socle commun ou alors j'irai plus loin. (E17, F, 43 ans)

Par ailleurs, cette référence permet aux enseignants d'engager un rapport moins tendu entre curriculum formel et curriculum réel :

Maintenant je déculpabilise parce qu'il y a vraiment un sentiment de culpabilité... (E27, H, 34 ans)

2. Le socle commun créé en 2005 établit des connaissances et des compétences que doivent acquérir tous les élèves à la fin du collège. Il est évalué par les enseignants, à l'école et au collège, afin de renseigner les personnels scolaires et les familles de la progression des élèves, consignée dans un livret personnel. Il porte sur sept domaines de compétences (langue française, langue vivante étrangère, mathématiques et culture scientifique et technologique, techniques usuelles de l'information et de la communication, culture humaniste, compétences sociales et civiques, autonomie et initiative).



En revanche, dans un univers plus privilégié, le socle commun ne constitue pas véritablement une référence. Les enseignants de ce groupe ont pour repère les programmes (prescription plus ambitieuse), voire plus :

On travaille vite, on fait plein de choses. On sort de l'apprentissage et donc ça, c'est excellent. (E19, H, 52 ans)

Cette appropriation extensive du curriculum est possible en raison d'une représentation positive des acquisitions et de la capacité à progresser des élèves :

On a des élèves curieux qui posent des questions. Je ne vais pas leur dire « ce n'est pas au programme, point final ». (E15, F, 27 ans)

Enseigner les mathématiques, c'est donc se déplacer entre deux repères de la prescription (programmes et socle commun) et faire varier le curriculum réel selon les contraintes scolaires.

La progression dans le programme connaît également des variations selon le public. Cependant cette variation s'établit sur une trame commune reposant en premier lieu sur l'alternance entre l'algèbre et la géométrie, censée favoriser l'intérêt des élèves. Cette alternance est toutefois modulée selon les classes. Elle est dite plus fréquente pour les classes où il convient de re-mobiliser rapidement les savoirs antérieurs : « éviter de faire des gros blocs ». La planification des savoirs sur l'année est également conditionnée par le public. L'ordre des apprentissages consiste, principalement dans un contexte très défavorisé, à aller du prioritaire au secondaire afin d'« accrocher tous les élèves » :

[...] T'es obligé de vraiment passer du temps sur le début [...] qu'ils aient le temps de digérer. (E12, F, 37 ans)

De même, la progression s'organise dans une tension entre rétroaction et proaction. La rétroaction consiste, notamment avec des classes dites faibles, à renforcer les acquisitions antérieures chez les élèves tout en garantissant l'acte proactif d'avancement dans le programme :

Il y a peu d'élèves qui savent tout du premier coup, donc les révisions, ça leur permet de mieux s'imprégner de la suite des séances. Mais si un élève n'arrive pas toujours à comprendre, je ne pourrai pas revenir constamment sur le chapitre, du coup il aura un certain retard. Je suis obligée d'avancer, sinon on ne finira jamais le chapitre ou le programme. (E4, F, 27 ans)

C'est dans ce contexte que les enseignants sont placés, selon leurs déclarations, dans une double contrainte entre rétroaction et proaction et accomplissent avec le plus d'attention la progression selon le mode dit « spiralé », soit avancer selon une boucle où le nouveau savoir est associé au précédent.

Par ailleurs, quel que soit le contexte, progresser c'est tenir compte de l'ordre du savoir. Pour les enseignants de mathématiques, la progression dépend non seulement



du contexte scolaire mais également de la logique intrinsèque de la discipline. Il existe selon eux un ordre d'avancement dicté par l'organisation même du savoir :

Il y a des chapitres qu'on ne peut pas faire avant d'autres [...]. Le calcul littéral, c'est pareil, il faut que ce soit fait avant les nombres relatifs. (E4, F, 27 ans)

La progression se veut rationnelle afin de respecter le caractère cumulatif du savoir. L'ordre de présentation des connaissances tient compte du degré de solidarité des savoirs, d'un rapport de dépendance entre eux. L'enseignant évoque des réquisits, les savoirs rendant possibles d'autres savoirs, organisés selon une chaîne qui ordonne une progression. Ainsi le programme est-il interprété selon un rapport de dépendance entre les savoirs, allant du simple au complexe. Si bien qu'il est perçu également sous la forme de plusieurs ensembles de savoirs solidaires qui permettent d'établir une classification dans le programme. Le curriculum formel se découpe en plusieurs ensembles qui imposent un ordre de présentation interne. L'indépendance perçue en revanche entre les ensembles de savoirs permet une distribution plus libre dans le temps scolaire (exemple : les statistiques sont placées de façon variable dans le temps, au début ou la fin). Globalement, la progression est pensée par les enseignants à la fois sous l'impératif de l'organisation des savoirs de la discipline et sous la contrainte du public.

2. Les modalités de transmission et d'acquisition des savoirs

S'agissant de l'accès aux savoirs par les élèves, les enseignants décrivent en général un déroulé type de séances que l'on peut résumer ainsi : la correction des exercices, la mise en activité constructive, l'inscription de la connaissance, puis la mise en exercice. Cet ordre des situations pédagogiques correspond à une norme d'enseignement qui connaît néanmoins des variations selon les contextes sociaux.

Avec un public plutôt favorisé, le temps hors classe et le temps dans la classe constituent un temps unifié où la continuité des apprentissages s'établit selon les enseignants. Le travail à faire après la classe, notamment les exercices, se pense comme un temps où les apprentissages peuvent s'accomplir. Aussi, la fin de la séance sert à la prescription du travail hors classe et le début de la séance suivante consiste à faire la correction, selon une sorte de rituel pédagogique : « Quand ils entrent, je n'ai pas besoin de leur dire : ils sortent leur cahier d'exercices, ils sortent leur bouquin et on corrige » (E19, H, 52 ans) ou « On rentre, ils se mettent dans une activité rituelle » (E20, F, 47 ans). Dans ce contexte, la continuité entre le travail encadré et le travail autonome, propre à l'organisation moderne du secondaire (Kherroubi, 2009), se présente avec une certaine évidence pour les enseignants. Cette forme autonome du travail est bien ici préparatoire au lycée et à l'enseignement supérieur où elle domine. En revanche, plus le contexte est défavorisé et plus le temps hors classe semble se séparer du temps dans la classe. Les acquisitions se pensent alors plus dans les frontières étroites de la classe que l'enseignant peut contrôler :



Tu dois savoir que l'essentiel des apprentissages se fait en classe. (E12, F, 37 ans)

Ce qui n'exclut pas de prescrire un travail après la classe, mais les enseignants investissent peu ce point considérant que le travail sera effectué par une minorité. Ce qui conduit même à ne pas prévoir un temps de correction et à cantonner les exercices essentiellement à la classe :

On fait beaucoup d'exercices pour que ça rentre. Et puis aussi parce que chez eux ils ne travaillent pas forcément, donc comme ça ils en font plein en classe. (E5, F, 32 ans)

Cette démarche se présente plutôt comme une adaptation à une population déficitaire sur le plan du suivi parental et du travail hors école :

Je donne moins de travail à la maison. Si certains n'ont pas fait leur travail, je ne vais rien dire car je sais qu'ils sont dans des situations compliquées. (E25, F, 56 ans)

Pour introduire le savoir, les enseignants font référence à une démarche constructive. Ce mode de « transmission » du savoir consiste à concevoir une situation qui sert à faire découvrir par les élèves réunis en groupes restreints et hétérogènes (deux ou trois élèves de niveau différent) un nouveau savoir. Cette mise en activité constructive, appelée parfois « situations-problèmes », connaît néanmoins des variations selon le public et l'enseignant. Plus les élèves posent des difficultés d'autonomie selon les professeurs et plus l'activité doit être cadrée :

Quand tu as une classe qui peine entre guillemets, tu vas au contraire cadrer le travail avec précision en limitant l'initiative parce que sinon ils vont être perdus et ils vont faire autre chose. (E14, H, 61 ans)

Ou encore :

Je dois être plus dirigiste avec certaines classes [...], on est obligé de les guider beaucoup et faire l'activité en même temps qu'eux, alors qu'avec d'autres, ça passe pratiquement tout seul quoi. (E3, H, 55 ans)

Dans ce cas, l'enseignant dirige le travail des élèves plus qu'il ne les laisse découvrir. Le retrait de la mise en activité constructive s'observe également lorsque l'enseignant privilégie, par conception pédagogique personnelle, le mode « expositif » du savoir au mode « constructif » perçu comme un détour inutile :

On perd un temps fou, moi je préfère [...] gagner du temps à apprendre vite les notions et après surtout à savoir s'en servir... (E19, H, 52 ans)

Ou encore :



C'est [l'activité introductive] quelque chose que je fais de moins en moins parce que la rentabilité de la chose, je la vois plus difficilement maintenant et puis aussi par rapport au temps... (E7, H, 37 ans)

Le temps suivant, souvent un temps fort de la séance, consiste à faire, après une phase constructive et collective de résolution d'un problème, la « leçon » ou pour le dire autrement l'inscription du savoir. Le savoir est alors l'objet d'une mise en forme stabilisée et prescrite par le professeur. Puis vient le temps des exercices dits d'application.

Pour « intéresser » les élèves, les enseignants procèdent à un travail de recontextualisation du savoir d'autant plus diversifié qu'il s'adresse à des élèves peu autonomes. Ce terme recouvre plusieurs règles de mise en forme du savoir : concrétisation et simplification.

La concrétisation du savoir correspond plus largement à une règle souvent déclarée par les enseignants des établissements les plus « défavorisés » du groupe qui cherchent à « intéresser » les élèves en articulant les savoirs, d'une part, à des réalités immédiates :

J'essaie que ce soit toujours lié à la vie de tous les jours, pour qu'ils se disent « les maths, ils me servent à quelque chose » (E1, F, 31 ans)

Ou encore :

Quand on fait des pourcentages, tu arrives à leur expliquer : « c'est les soldes [...] il y a 20%, combien ça fait ? » (E9, H, 29 ans)

Ou, d'autre part, à des réalités sensibles qui « matérialisent le savoir » : fabrication de figures géométriques en carton ou avec un logiciel. Dans ce contexte, les enseignants font de la signification concrète des savoirs un impératif pour mobiliser ces élèves.

La simplification des savoirs garantit des acquisitions sans prendre le risque d'obstacles insurmontables pour les élèves jugés « faibles ».

Quand on aborde les nombres relatifs, tu travailles quasiment qu'avec les nombres entiers. Si tu mets des nombres décimaux, le problème des signes ne sera jamais réglé et tu n'avances pas, souvent c'est même qu'avec des chiffres entre 0 et 10 pour encore simplifier. (E21, H, 33 ans)

Adapter l'enseignement revient à s'appuyer sur une gradation interne du savoir à transmettre, indexée aux capacités perçues chez les élèves. Elle est une règle qui conditionne le niveau d'approfondissement dans la recherche d'une maîtrise du savoir.

3. Les modalités et les temporalités de l'évaluation

En règle générale, les enseignants décrivent plusieurs types d'évaluation conformément aux indications officielles. Ces évaluations sont en général



sommatives et certificatives au sens où elles entrent dans le calcul d'une moyenne prise en compte pour l'orientation. Cependant, elles s'envisagent selon différentes modalités et temporalités. Une évaluation inscrite dans une temporalité courte, selon un rythme fréquent, repose sur des épreuves brèves et parfois imprévisibles pour les élèves, mobilisant des savoirs transmis récemment (lors de la dernière séance, par exemple). L'évaluation conçue dans une temporalité longue fait appel au contraire à des épreuves annoncées, programmées même dans le calendrier scolaire. Il s'agit également d'un exercice faisant appel à des savoirs transmis sur plusieurs séances (un chapitre par exemple ou un trimestre). Ces épreuves, appelées « contrôle », « composition », « devoir surveillé » ou « devoir commun », supposent une révision des savoirs de la part des élèves. L'évaluation se décline ainsi entre, d'une part, des épreuves fréquentes, courtes et peu rétroactives et, d'autre part, des épreuves plus longues, espacées, supposant une plus forte rétroaction. Mais le contexte scolaire et social influe sur les choix d'évaluation des enseignants.

Dans un contexte favorisé, l'évaluation totalise ces types d'épreuves et tend même à inclure le travail hors classe. En prenant en compte toute l'activité d'apprentissage des élèves, elle exerce une pression constante sur ces derniers. L'évaluation, quelle que soit la temporalité, réunit des épreuves en classe (exercices ou récitation) et du travail hors classe (« exercices » ou « devoirs à la maison », « exposés », etc.). L'enjeu de l'évaluation se place essentiellement dans la mesure et la recherche de la performance des élèves en multipliant les modalités d'évaluation.

Dans un contexte jugé plus difficile et socialement très défavorisé, l'évaluation se conçoit en partie différemment pour mesurer les acquisitions et mobiliser les élèves. Des épreuves, effectuées en classe, dites « faciles » et courtes sont fréquentes pour encourager et évaluer le travail des élèves, à côté d'épreuves plus rétroactives, inscrites dans une temporalité plus longue mais dont les critères d'évaluation sont divers pour bonifier la notation (résultat, raisonnement, mémoire, propreté, rédaction...). Par ailleurs la difficulté de mobilisation, perçue chez les élèves, fait comprendre également pourquoi les épreuves imprévisibles (« interrogations surprises ») sont peu pratiquées dans ce contexte. Ce type d'évaluation est même parfois exclu avec des élèves qui refusent, selon les enseignants, de l'intégrer au « contrat pédagogique ». Cette évaluation présente en effet un risque pour la relation éducative, comme le suggèrent les termes de cette enseignante : « Il ne vaut mieux pas les trahir entre guillemets » (E4, F, 27 ans). De même, comme le temps hors classe et le temps dans la classe sont séparés selon les enseignants, la notation inclut peu le travail autonome. Ces pratiques d'évaluation positive (c'est-à-dire qui vise à mettre en évidence des capacités) avec un public jugé faible constituent une adaptation probablement efficace si on croise ces résultats avec ceux sur les effets de la notation selon les élèves (Merle, 2003). Elles participent des arrangements observables dans les collèges.

Conclusion

Plusieurs logiques se combinent dans les choix d'enseignement des professeurs de mathématiques.

La *logique des savoirs institutionnels* fait référence aux contraintes et ressources



hiérarchiques, objet d'une prescription. Le savoir apparaît au sein des déclarations des enseignants dans sa forme obligatoire et institutionnelle. Les enseignants font référence au cadre officiel (programmes, évaluations nationales et socle commun), s'approprient les différentes dimensions des instructions en matière de savoirs (obligatoires ou facultatifs), de démarches méthodologiques et d'évaluation et s'appuient sur une norme professionnelle, perceptible dans les modes de transmission et d'évaluation des savoirs.

La deuxième logique des savoirs, que nous appellerons *logique didactique*, porte sur la construction du savoir mathématique. Le savoir se présente aux enseignants par l'organisation interne de la discipline, le caractère dépendant et cumulatif du savoir. Transmettre un savoir, c'est alors tenir compte d'un ordre organisé du savoir qui favorise l'entrée des jeunes dans ce savoir et détermine une progression.

Enfin, la *logique des acquisitions* introduit les contraintes et les ressources perçues chez les élèves par les enseignants. Interviennent en premier lieu des traits liés à la cognition et à la socialisation : ce que les élèves savent et ce qu'ils pourront apprendre selon certaines conditions pédagogiques. Dans cette logique s'élaborent à la fois ce qui sera enseigné et la manière de l'enseigner compte tenu des caractéristiques du public scolaire.

Selon les contextes, ces logiques entrent dans un rapport différent. Plus le public est « favorisé », moins les contraintes institutionnelles et didactiques trouvent d'obstacles dans les contraintes sociales, selon les enseignants. L'enseignement peut alors se centrer sur les contraintes du savoir (prescription officielle, ordre des savoirs). La maîtrise et l'évaluation des savoirs prescrits chez les élèves gouvernent l'enseignement. Plus les élèves sont « défavorisés », plus la logique des savoirs et la logique des acquisitions entrent en tension. Tenant compte de la logique des acquisitions et composant avec la logique des savoirs institutionnels, c'est ici que le travail de recontextualisation du curriculum officiel se présente comme un impératif pour construire un « espace d'intéressement ». Cet espace prend la forme d'une réduction cognitive, d'un cadrage méthodologique fort, d'une évaluation positive et d'une justification immédiate des mathématiques.

Enfin, cet examen peut éclairer les résultats apportés par les travaux de « l'école efficace » qui montrent un « effet classe » (ou de composition scolaire) sur les disparités d'acquisition en mathématiques. L'hypothèse d'une variation des pratiques et des attentes pédagogiques selon le type de classe est ici confirmée et peut être recoupée avec les différences de résultats des élèves selon le groupe de pairs, l'enseignant adaptant les contenus aux classes (Meuret, 2003 ; Bressoux, 2009 ; Dumay et al., 2010).



RÉFÉRENCES

- Anyon, J. (1980). Social Class and the Hidden Curriculum of Work, *Journal of Education*, 162, 1, 67-92.
- Baluteau, F. (2011). Enseignement des mathématiques et composition sociale des classes. SociologieS [En ligne], Théories et recherches, mis en ligne le 18 octobre 2011.
- Becker, H. (1952). Social-Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship. *Journal of Educational Sociology*, 8, 451-465.
- Bressoux, P. (2009). Des contextes scolaires inégaux : effet-établissement, effet-classe et effets du groupe de pairs. In M. Duru-Bellat & A. van Zanten, *Sociologie du système éducatif* (pp. 131-148). Paris : PUF.
- Butlen, D., Peltier-Barbier, M.-L. & Pézard, M. (2002). Nommés en REP, comment font-ils ? Pratiques de professeurs d'école enseignant les mathématiques en REP : contradiction et cohérence, *Revue française de pédagogie*, 140, 41-52.
- Callon, M. (1986). Éléments pour une sociologie de la traduction, *Année sociologique*, 36, 169-208.
- Callon, M., Lascoumes, P. & Barthe, Y. (2001). *Agir dans un monde incertain*. Paris : Seuil.
- Combaz, G. (2007). *Autonomie des établissements et inégalités scolaires*. Paris : Fabert.
- Dannepond, G. (1979). Pratique pédagogique et classes sociales. Étude comparée de 3 écoles maternelles, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30, 31-45.
- Dumay, X., Dupriez, V. & Maroy, C. (2010). Ségrégation entre écoles, effets de la composition scolaire et inégalités de résultats, *Revue française de sociologie*, 51, 461-480.
- Dutheil, C. (1996). *Enfants d'ouvriers et mathématiques. Les apprentissages à l'école primaire*. Paris : L'Harmattan.
- Forquin, J.-C. (1997). *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*. Bruxelles : De Boeck.
- Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du Curriculum*. Rennes : PUR.
- Isambert-Jamati, V. (1990). *Les savoirs scolaires*. Paris : Éditions Universitaires.
- Johnsua, S. & Lahire, B. (1999). Pour une didactique sociologique, *Éducation et sociétés*, 4, 29-56.
- Kaufmann, J.-C. (2007), *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin (1re éd. 1996).



- Keddie, N. (1971). Classroom Knowledge. In M. F. D. Young (dir.), *Knowledge and Control*, Londres : Collier-Macmillan, traduction en français dans J. Deauvieu & J.-P. Terrail (2007), *Les sociologies, l'école et la transmission des savoirs*, Paris, La Dispute, sous le titre « Le savoir dispensé dans la salle de classe », 151-187.
- Kherroubi, M. (2009). Aspects d'une externalisation. In P. Rayou (dir.), *Faire ses devoirs*, Rennes : PUR.
- Lahire, B. (2007). La sociologie, la didactique et leurs domaines scientifiques, *Éducation et Didactique*, 1, 1, 73-81.
- Merle, P. (2003). Notation et orientation des élèves au collège. In J.-L. Derouet (dir.), *Le collège unique en question* (pp. 67-78). Paris : PUF.
- Meuret, D. (2003). Efficacité et équité des collèges. L'effet établissement. In J.-L. Derouet (dir.), *Le collège unique en question* (pp. 49-65). Paris : PUF.
- Passeron, J.-C. (1991). *Le raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*. Paris : Nathan.
- Pinson, G. & Sala Pala, V. (2007). Peut-on vraiment se passer de l'entretien en sociologie de l'action publique ?, *Revue française de science politique*, 57, 5, 555-597.
- Rapport de la Cour des comptes (2010). *L'éducation nationale face à l'objectif de réussite de tous les élèves*. Paris.
- Rayou, P. (2009). *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*. Rennes : PUR.
- Vulliamy, G. (1977). Music as a Case Study in the « New Sociology of Education ». In J. Shepperd et al., *Whose music ? A sociological of Musical Languages* (179-200). Londres : Latimer.



RAPPORT AU SAVOIR DES ÉLÈVES EN EPS À L'ÉCOLE PRIMAIRE

Mathilde Musard

Université de Franche-Comté-ELLIADD (Éditions, Langages, Littératures,
Informatique, Arts, Didactiques, Discours)
mathilde.musard@univ-fcomte.fr

Marie-Paule Poggi

CRREF (Centre de recherches et de ressources en éducation et en formation)
Université des Antilles et de la Guyane
marie-paule.poggi@iufm.univ-ag.fr

Résumé

Cette recherche vise à décrire et à comprendre quel rapport au savoir les élèves du premier degré construisent lors des leçons d'EPS. Soixante-cinq élèves, issus de deux écoles aux publics sociologiquement contrastés, ont été questionnés lors d'entretiens pendant des leçons d'EPS. Les résultats mettent en évidence les différentes significations que les élèves donnent à l'apprendre et aux savoirs.

Mots-clés

Rapport au savoir – curricula – EPS – registres d'agir

1. Introduction

La sociologie et les didactiques se sont développées au cours des dernières décennies de façon indépendante (Ropé, 2001). La sociologie de l'éducation a considéré l'école comme une boîte noire en négligeant les processus d'apprentissage, alors que les didactiques ont privilégié les contenus pour s'intéresser aux processus d'enseignement et d'apprentissage des élèves, à la construction des curricula et à la formation des enseignants.

Depuis les années 90, des sociologues et des didacticiens tels que Johsua et Lahire (1999) ont discuté des possibles rapprochements entre ces deux champs scientifiques à certaines conditions. La sociologie de l'éducation s'est davantage orientée vers la question des savoirs, avec par exemple les travaux de l'équipe ESCOL autour du concept de rapport au savoir. D'autre part, les didactiques tiennent de plus en plus compte du social. Par exemple, le concept de « contrat didactique différentiel » indique que, au sein d'une même classe, différents groupes d'élèves vont redéfinir à leurs manières le contrat didactique et s'engager dans des chemins d'apprentissage différents. L'enseignant ne se contente donc pas d'appliquer des recettes, mais il interprète les ruptures de contrat didactique pour favoriser la co-construction des savoirs.

Cette problématique de la possible rencontre entre sociologie et didactiques a pris de l'ampleur et intéresse aujourd'hui de nombreux chercheurs, comme en



témoigne la thématique retenue pour ce congrès international : Sociologie et didactiques : vers une transgression des frontières ?

Dans le domaine de l'éducation physique et sportive qui nous intéresse plus particulièrement, cette problématique est également en développement (Poggi, 2012).

Deux concepts sont mobilisés dans cette recherche à la croisée de la sociologie et des didactiques : le concept de rapport au savoir et le concept de curriculum. Tout d'abord le rapport au savoir est étudié à partir d'approches scientifiques plurielles :

- l'approche psychanalytique, représentée par les chercheurs du CRREF : le désir de savoir est considéré comme une structure fondamentale du sujet et cette antériorité du désir donne une consistance propre au psychique par rapport au social ;
- l'approche sociologique représentée par l'équipe ESCOL : le rapport au savoir se fabrique dans une dialectique entre le social et l'individuel ;
- l'approche anthropologique du didactique, développée par Chevallard (2003) : le rapport personnel émerge d'une pluralité de rapports institutionnels auxquels l'individu est assujéti ;
- l'approche didactique, développée par Maury & Caillot (2003) ou encore Venturini (2007). Dans ce cadre, la nature et la spécificité des savoirs revêtent une importance primordiale. Il s'agit de caractériser les types de rapports que les élèves entretiennent aux savoirs spécifiques d'une discipline d'enseignement. Ces études permettent de repérer à la fois des degrés de maîtrise conceptuels différents mais également des mobilisations différentes pour apprendre les savoirs disciplinaires.

Ainsi, le rapport aux savoirs de l'EPS permet de comprendre les différentes logiques qui animent les élèves dans le processus d'apprentissage et d'identifier différents niveaux d'analyse chez les élèves pour caractériser le curriculum acquis.

Retenons que toutes ces équipes s'accordent pour considérer le sujet comme à la fois individuel et social et que les débats portent sur le type de théorie qui permet de saisir cette double appartenance : le sujet est-il immédiatement social ou le devient-il par socialisation du psychisme (Kalali, 2007) ?

Cette étude porte sur le sens que les élèves donnent à leur expérience d'apprentissage en éducation physique et sportive (EPS) à l'école primaire, autrement dit au rapport au savoir qu'ils développent. Nous retiendrons la définition de Bautier & Rochex (1998) : le rapport au savoir peut être défini comme rapport à des processus (l'acte d'apprendre), à des produits (les savoirs comme compétences acquises et comme objets institutionnels, culturels et sociaux) et à des situations d'apprentissage. Charlot et son équipe (1997) identifient trois composantes du rapport au savoir :

- identitaire : la dimension identitaire renvoie à l'histoire du sujet, à ses attentes, à ses repères, à ses conceptions de la vie, à ses rapports aux autres, à l'image qu'il a de lui-même et à celle qu'il veut donner aux autres ;
- épistémique : la dimension épistémique concerne la question apprendre, c'est avoir quel type d'activité ? De quelle nature ? ;
- sociale : la dimension sociale ne s'ajoute pas aux dimensions épistémique et identitaire mais « contribue à leur donner forme particulière » (Charlot, 1997, p. 87) dans la mesure où il n'y a pas d'un côté l'identité d'un sujet et de l'autre son être social.



Le concept de curriculum apparaît également à la croisée de la sociologie et des didactiques.

Premièrement, l'emploi du terme « curriculum » marque la volonté de s'intéresser fonctionnellement aux différentes composantes de l'enseignement : intentions, contenus, organisation, méthodes, environnements humain et matériel, évaluation et dispositions relatives à la formation des enseignants (De Landsheere, 1992). Il s'agit donc de dépasser l'opposition entre d'un côté l'expérience, l'activité, les situations d'apprentissage et de l'autre la discipline, les compétences pour penser les articulations entre le « quoi » enseigner (quelles compétences), le « comment » (quelles méthodes, quelles situations d'apprentissage) et le « quand » (quelles temporalités, quelles progressions). Deuxièmement, les curricula sont des constructions sociales qui se fabriquent et évoluent en fonction des contraintes structurelles mais également des logiques et des registres d'action que les individus mobilisent/inhibent en situation. Les situations d'interactions enseignant-élève sont le lieu de rencontre entre des « dispositions incorporées » (inclinations à agir et à penser profondément incorporées et produites par l'expérience passée) et des « contraintes contextuelles » (Lahire, 1998). Il s'agit donc de « mettre en évidence le fait que les savoirs ont une histoire, que les apprentissages s'inscrivent dans des contextes, que les apprenants ont des ancrages culturels et sociaux variés et que, du même coup, les appropriations des savoirs peuvent être socialement différenciées » (Lahire, 2007).

Ainsi, l'approche socio-didactique considère qu'il est indispensable de considérer à la fois l'histoire du sujet et les interactions in situ pour expliquer les décalages importants entre ce qui est prescrit dans les textes officiels (curriculum formel), ce qui s'enseigne (curriculum enseigné) et ce qui s'apprend (curriculum appris). Si les enseignants jouent un rôle déterminant dans l'élaboration du curriculum enseigné, comment les élèves le réinterprètent-ils et le négocient-ils ? Comment expliquer les décalages qui s'opèrent entre curriculum enseigné et curriculum appris et qui conduisent parfois à de véritables malentendus didactiques ?

Si les recherches sociologiques traitent davantage du rapport au savoir et les recherches didactiques des savoirs, il s'agira donc de croiser les regards sociologiques et didactiques pour étudier les curricula déclarés par les élèves et comprendre comment ceux-ci envisagent leur rapport aux savoirs, au processus d'apprentissage et aux situations d'apprentissage.

Nous répondrons aux deux questions de recherche suivantes :

- Comment les élèves déclarent-ils apprendre ? Quelles sont la nature et la diversité des registres d'agir mobilisés ?
- Qu'est-ce que les élèves déclarent apprendre ? Sur quels types d'objets portent-ils leur attention ?

2. Méthodologie

Soixante-cinq élèves de dix classes différentes (du CE1 au CM2), issus de deux écoles au public sociologiquement contrasté, ont été questionnés sous la forme d'entretiens « flash » passés durant plusieurs leçons d'EPS conduites par des stagiaires (étudiants en licence STAPS), lors de la pratique de différentes activités physiques et sportives



(athlétisme, hand-ball, basket-ball, combat et gymnastique rythmique). Chaque élève a participé pendant le cours d'EPS à des entretiens « flash », composés de trois questions :

- Qu'est-ce que tu as fait pour réussir dans l'exercice que tu viens de faire ?
- Comment as-tu fait pour apprendre en EPS avec les enseignants stagiaires, comment ça s'est passé ? Comment tu as fait pour apprendre ?
- Qu'est-ce que tu penses avoir appris ? Finalement, pendant toutes les séances que tu as eues avec eux, qu'est-ce que tu as appris d'après toi ? Qu'est-ce que tu retiendras ?

Ces 65 entretiens ont été intégralement retranscrits puis soumis à une analyse de contenu à l'aide de trois grilles élaborées à partir du corpus.

La première grille d'analyse renvoie aux différents registres d'agir mobilisés par les élèves, en nous inspirant des travaux de Bulea et Fristalon (2004) :

- un agir « socialisé », où l'élève situe l'apprentissage dans la relation à d'autres acteurs que l'enseignant (pairs, famille, sportifs...) ;
- un agir « délégué » : l'élève renvoie la responsabilité de l'apprentissage à l'enseignant ; en effet, pour apprendre, il faut écouter les consignes de l'enseignant et respecter les règles ;
- un agir « expérientiel » : l'élève se réfère aux situations singulières vécues en EPS, à un agir moteur fonctionnel et situé. Ce discours est marqué par l'importance de la répétition, du « faire » et des apprentissages antérieurs ;
- un agir « organisationnel » : il s'agit d'un descriptif de la tâche à réaliser marqué par l'absence de distance par rapport à la pratique ;
- un agir « psycho-affectif » : cet agir est de l'ordre du mental, du psychologique. Il est marqué par l'importance de la motivation et des stratégies mentales et affectives ;
- un agir « réflexif » : l'élève analyse sa pratique et commence à formaliser des principes et des règles de l'action efficaces.

La seconde grille vise à caractériser ce que les élèves déclarent avoir appris : des pratiques, des règles d'action, des compétences, des attitudes, des dispositions scolaires et des gestes.

La troisième grille d'analyse permet d'appréhender la façon dont le locuteur se manifeste dans le discours et de repérer la part d'utilisation « référentielle » et « modalisée » du langage mise en œuvre par les élèves (Charlot et al., 1992, p. 170). La « référentialisation consiste à décrire, raconter, dire ce que sont les choses, sans qu'intervienne dans le discours le point de vue du sujet » tandis que la « modalisation au contraire manifeste la présence du sujet dans son discours à travers des jugements (sur la vérité, la nécessité, la possibilité, etc.), des appréciations (utile, agréable, idiot, regrettable), des commentaires, etc. Elle s'exprime dans des formes linguistiques variées telles que les adjectifs, les adverbes, les verbes tels que penser, croire, etc. ».



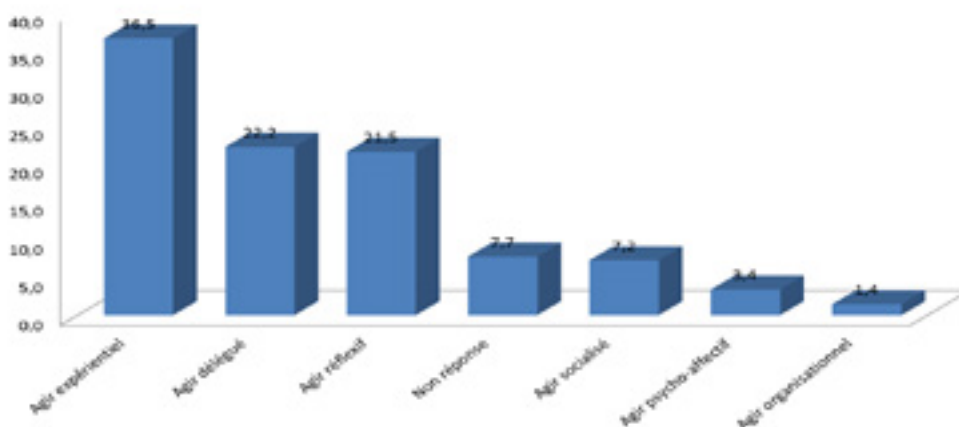
3. Résultats

Les résultats concernent dans un premier temps les registres d'agir mobilisés par les élèves, puis dans un second temps les produits de l'apprentissage, autrement dit ce que les élèves déclarent avoir appris.

3.1 Registres d'agir mobilisés par les élèves

Trois registres d'agir semblent déterminants pour expliquer les formes d'engagement des élèves dans la leçon d'EPS :

Figure 1. Les différents registres d'agir mobilisés par les élèves (pourcentage)



- l'agir expérientiel (36,5% des discours) : pour apprendre, il faut accumuler des expériences ;
- l'agir délégué (22,2% des discours) : pour apprendre, il faut respecter des normes scolaires et se conformer aux attentes de l'enseignant ;
- l'agir réflexif (21,5% des discours) : pour apprendre, il faut s'inscrire dans une démarche de réflexion, de distanciation à la pratique.

La part non négligeable de non-réponses (7,7%) montre les difficultés de certains élèves pour verbaliser et théoriser leurs pratiques.

En résumé, pour la majorité des élèves, « si je répète, j'écoute le professeur et je réfléchis, alors j'apprends ». À noter que l'agir expérientiel est nettement privilégié alors que les deux derniers, pourtant tout aussi nécessaires à l'apprentissage, retiennent moins l'attention des élèves. De même, les trois autres registres d'agir (agir socialisé, agir psycho-affectif, agir organisationnel) sont peu mobilisés par les élèves, alors que les interactions avec les pairs ou la gestion de ses ressources affectives et attentionnelles représentent également des vecteurs d'apprentissage déterminants.

Nous présentons maintenant de façon plus détaillée les trois principaux registres d'agir mobilisés par les élèves.



3.1.1 L'agir expérientiel, un registre d'agir dominant

Selon les élèves, pour apprendre, il faut « faire » et puis « ça rentre ». Dans ce type d'agir, l'élève s'implique davantage personnellement (55,5% de modalisation contre 44,5% de référentialisation). L'apprentissage en EPS relève d'une implication directe et personnelle dans l'action. Ce qui fait sens, c'est l'action, c'est la confrontation à des pratiques : les élèves disent « essayer », « répéter », « s'entraîner », etc. Bref, l'action et l'implication dans l'action constituent pour ces élèves du premier degré des facteurs déterminants pour réussir en EPS.

J'arrête les balles
il faut courir, bouger, tirer, passer
je le fais plusieurs fois
je connaissais déjà avant
Je me suis entraîné beaucoup et puis c'est tout
Ben quand j'étais petite, j'en faisais avant donc euh je savais
on avait déjà fait l'année dernière donc je savais déjà faire ça
je me suis entraînée un peu chez moi avec les cerceaux
mon papa, il connaît bien le sport et pis je vais m'entraîner le samedi

Dans ce cadre, la répétition devient une variable clé de l'apprentissage dont les élèves ont une conception simplifiée et mécanique : il suffit de faire et de répéter pour que « ça rentre ». L'utilisation fréquente du « puis » ou « pis » et « donc » montre qu'il s'agit d'une conséquence évidente pour les élèves : j'agis, je répète puis j'apprends, comme si la répétition était le principal moteur de l'apprentissage, comme si d'autres variables ne pouvaient pas venir enrichir ou altérer le processus d'apprentissage (« si je répète, alors j'apprends »).

Les élèves vont même jusqu'à évoquer la notion d'entraînement comme facteur de progrès (« Je me suis entraîné beaucoup ») alors que ce terme n'est pas utilisé dans le champ de l'EPS et relève du domaine sportif. Ils évoquent leur pratique antérieure (« on avait déjà fait l'année dernière donc je savais déjà faire ça »), comme si celle-ci suffisait pour réussir. Par ailleurs, la répétition dans le cadre scolaire semble insuffisante. Les élèves parlent de leurs pratiques dans le cadre familial ou sportif (club, association).

3.1.2 L'agir délégué : « faire son métier d'élève »

Selon les élèves, « pour apprendre, il faut écouter et respecter le professeur ». L'élève inscrit son activité d'apprentissage dans une interaction avec l'enseignant et s'en remet principalement à l'intervention de celui-ci. Les tâches sont clairement réparties entre un enseignant pourvoyeur d'informations qui explique et l'élève qui écoute et exécute ce qu'il faut faire. Aux yeux des élèves, de nouveau, l'apprentissage n'apparaît pas comme un processus complexe, mais comme un algorithme d'actions évident : « si je respecte les règles, alors j'apprends ». Tout se passe comme s'il s'agissait d'un processus simple, comme s'il suffisait de respecter quelques règles pour apprendre. De nouveau, l'investissement dans l'apprentissage à travers l'écoute de l'enseignant apparaît comme un facteur essentiel de réussite.



Ben il suffit de bien écouter et de bien apprendre
j'ai appris avec les étudiants
j'ai écouté, **pis** j'ai fait pis si je ne comprenais pas, je redemande
j'ai essayé de les écouter parce que je savais que ça allait mieux marcher si je les écoutais
Ben en fait, j'ai écouté pour que je sache faire les exercices, comme ça **plus** on écoute, **plus** on sait faire et on réussit
ils nous ont bien expliqué les règles puis j'ai appris en écoutant
ils nous entraînaient beaucoup, au début **ils** nous avaient appris à passer le témoin
faut pas se chamailler avec les adultes parce qu'on n'est pas avec son copain
il faut se tenir tranquille, et respecter les règles

Concernant ce registre d'agir, les élèves utilisant davantage le langage sur le mode de la référentialisation (55,8%) : le « je » s'efface pour montrer le rôle déterminant de l'enseignant (« ils ») ou pour formuler des règles (« faut »). À l'école primaire, les enfants apprennent déjà leur « métier d'élève », ils cherchent à se conformer aux attentes présumées de l'enseignant espérant ainsi s'ouvrir les voies de la réussite. Parfois, les élèves vont même jusqu'à renvoyer complètement la responsabilité des apprentissages au professeur : celui qui agit n'est plus l'élève, mais bien l'enseignant (« il »), qui devient le sujet ou l'acteur responsable dans 10% des phrases : « **ils** nous entraînaient beaucoup, au début **ils** nous avaient appris à passer le témoin ». Les élèves ont également intériorisé une autre règle : respecter le professeur ; cette délégation de pouvoir passe par un rapport hiérarchisé à l'adulte, comme lorsqu'ils déclarent : « faut pas se chamailler avec les adultes parce qu'on n'est pas avec son copain » ou encore « il faut se tenir tranquille, et respecter les règles ».

3.1.3 L'agir réflexif : formaliser les règles de l'action efficace

Enfin, l'élève puise également dans un autre registre d'agir essentiel pour l'apprentissage : l'agir réflexif. Il s'engage dans une analyse, plus ou moins fine, des règles de l'action qu'il juge efficaces. Il décline, de façon formalisée ou très sommaire, les savoirs pratiques et théoriques à maîtriser.

faut partir tous en même temps comme ça on est sûr d'avoir le plus d'objets
Ben j'ai pensé comment il faut le faire... Ben j'ai pensé de bien tendre la main et puis dès qu'il est près de moi je fais le relais puis on court
Se démarquer, jouer en passes
je prends tous les appuis, je prends presque tous les appuis [...] je bloque les pieds et puis je mets mon poids comme ça il ne peut plus se relever
ben chaque fois que je fais un pas, j'essaie de courir près, j'essaie des petits pas et puis ça va plus vite
je reste tout le temps vers les bords [...] **Faut** souvent se mettre vers l'arrière comme ça, ils touchent d'abord ceux d'avant et après ils touchent vers l'arrière
faut bien aussi que les bras soient bien tendus et puis faut bien les ramener
Ben parce qu'en fait, **si** tu attends que ton copain te donne, eh ben ça te fait perdre du temps, **alors** que si tu cours un peu, si tu trottines un peu, et que tu cours un peu quand ton copain il arrive, eh ben tu gagnes plus de temps qu'en perdre

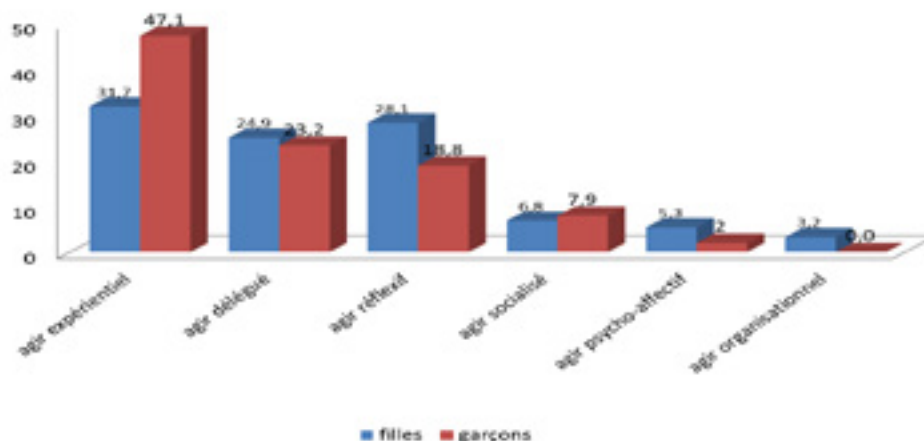


Dans ce registre d'agir, la référentialisation domine largement (71,6%). Les élèves se mettent progressivement à distance de l'action pour élaborer des règles d'action : ils commencent par décrire leur propre pratique (« je ») pour ensuite formuler des principes (« faut », « si... alors... ») : « **je** reste tout le temps vers les bords [...] **Faut** souvent se mettre vers l'arrière comme ça, ils touchent d'abord ceux d'avant et après ils touchent vers l'arrière ».

3.1.4 Variations selon le sexe

Si les variations selon le type d'établissement n'apparaissent pas significatives, les variations selon le sexe sont quant à elles déterminantes.

Figure 2. Registres d'agir selon le sexe des élèves (en pourcentage)



Les garçons se réfèrent nettement plus souvent que les filles à un registre de type expérimental (47,1% contre 31,7%) tandis que ces dernières préfèrent mobiliser l'agir de type réflexif (28,1% contre 18,8%). Les garçons pensent que pour réussir il faut plutôt s'impliquer directement dans l'action. Pour les filles, le détour réflexif occupe une place importante. Pour apprendre et réussir, elles disent développer des stratégies, des façons de faire qui manifestent un certain niveau de distanciation. Cet effort de conceptualisation, de mise en relations explicites des moyens avec les fins, cet engagement dans une démarche réflexive sont révélateurs de dispositions scolaires incorporées que les filles savent mobiliser avec succès pour répondre aux attentes de l'institution. En effet, les exigences en matière de réflexivité, de recul métacognitif, croissantes à l'école (Crinon, 2007), sont considérées comme des facteurs clés de l'apprentissage. Du coup, on peut supposer que les garçons, moins engagés dans ces démarches réflexives, risquent de s'exposer davantage à des difficultés scolaires.

3.1.5 Nombre de registres mobilisés par les élèves

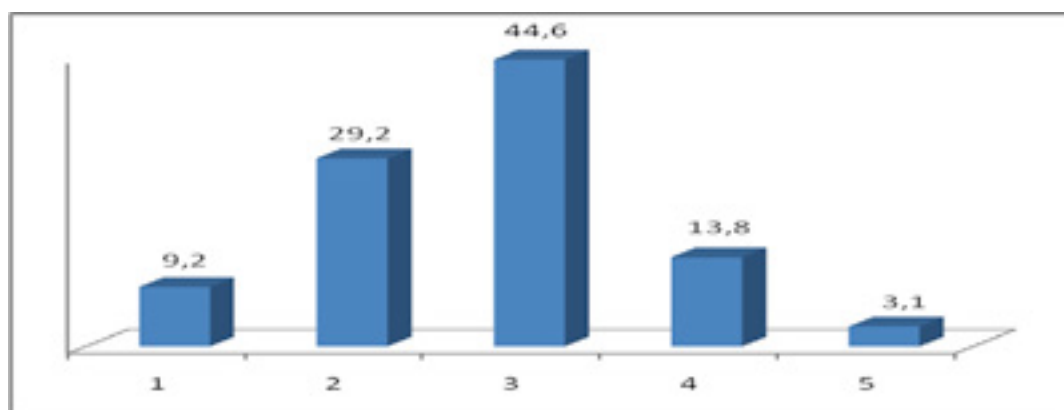
Plus de 40% des élèves interrogés mobilisent au moins trois registres différents pour décrire leur activité d'apprentissage. Une minorité (16,9%) diversifie au maximum (quatre ou cinq registres) les formes de l'apprendre. Finalement, si les élèves



développent une conception simplifiée et mécanique de l'apprentissage (algorithme d'actions simples à exécuter), l'analyse de la globalité de leurs discours montre qu'ils sont capables d'explicitier, de façon successive, plusieurs règles de différente nature qui renvoient à divers registres d'agir. Autrement dit, les élèves de primaire ont déjà intégré la nécessité de jongler avec les différents registres d'agir pour favoriser l'apprentissage.

Cette diversification est plus souvent le fait des filles et des élèves de milieu favorisé. Pour ces derniers, les chemins de l'apprentissage se conjuguent de façon plurielle facilitant sans doute ainsi le travail d'appropriation de savoirs scolaires peu familiers. Les stratégies à déployer ne se limitent pas à un registre d'action particulier mais croisent différentes façons d'appréhender les savoirs.

Figure 3. Nombre de registres mobilisés par les élèves

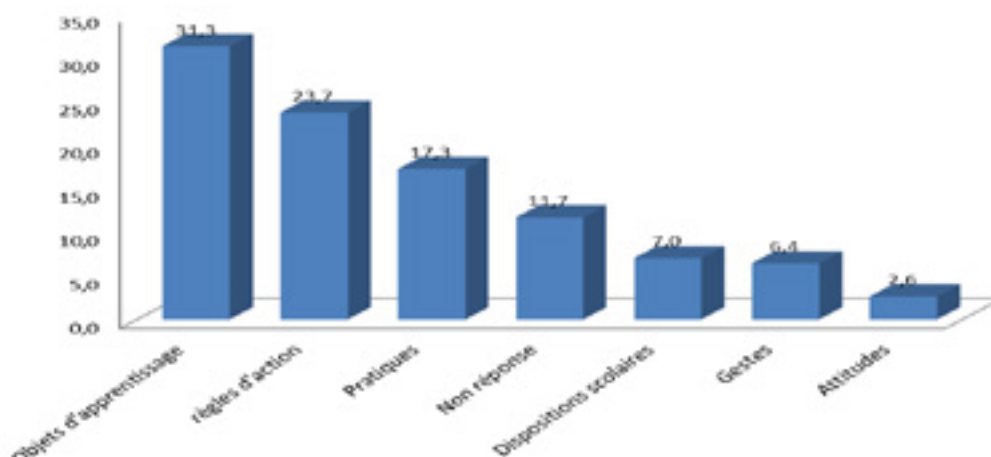


3.2 Qu'est-ce que les élèves retiennent du cycle ou des situations d'apprentissage ?

Les élèves caractérisent de différentes manières le curriculum appris. Un tiers d'entre eux (31,3%) se réfèrent à des objets d'apprentissage ou des actions à réaliser (l'immobilisation, le passage du témoin, passer, dribbler, intercepter, aller vite). 23% identifient dans ce qui leur est transmis des règles d'action (travailler en équipe, forcer sur ses jambes, courir en accélérant, jouer en passes). Et pour 17% des interviewés, ce qui s'apprend en EPS se résume à un ensemble de pratiques, c'est-à-dire des jeux, des exercices, des sports.



Figure 4. Ce que les élèves déclarent apprendre (en pourcentage)



Par ailleurs, on compte une part non négligeable (11,7%) de réponses vagues (« j'ai appris des choses mais je sais pas comment les dire », « j'ai oublié »). Une partie des élèves peinent à identifier les contenus du projet de formation qui leur sont pourtant destinés.

Enfin, une minorité identifie ce qui est appris à des dispositions scolaires (7%, exemple : écouter, respecter et connaître les autres, être attentif), à des gestes (6,4%, exemple : « j'ai couru, j'ai sauté »...) ou encore des attitudes (2,6%, exemple : « reconnaître ses fautes », « être sympathique, ne pas s'énerver »...).

On constate donc une structuration en trois niveaux dans le degré de précision des réponses des élèves concernant les apprentissages en relation avec les APSA :

1. Les apprentissages sont assimilés à des pratiques, des jeux : dans ce cas, les élèves ne semblent retenir des cycles vécus en EPS que les dénominations des activités proposées par l'enseignant (« du hand-ball », « du relais »). Ils semblent en difficulté pour dépasser cette réponse générique et définir plus précisément leurs acquisitions, le passage à la verbalisation apparaissant comme un véritable obstacle (proportion non négligeable de non-réponses). Ils sont dans l'incapacité d'identifier derrière la liste des activités pratiquées les acquisitions réellement visées par l'enseignant.
2. Les apprentissages sont assimilés à des objets, des compétences : dans ce deuxième niveau, les réponses des élèves s'affinent et ceux-ci retiennent des leçons d'EPS des objets d'apprentissage (« on a appris l'immobilisation », « le règlement du basket-ball »), voire même des compétences spécifiques à l'activité enseignée (« courir vite avec le témoin », « s'échauffer », « faire des passes »).
3. Les apprentissages renvoient à des règles de l'action efficace : les élèves deviennent ici de véritables « apprenants réflexifs », dans la mesure où ils ne se contentent pas d'énumérer des activités ou des objets d'apprentissage, mais ils construisent et intériorisent in situ des stratégies d'apprentissage (« J'essaie de faire des petits pas et puis ça va plus vite »). Cette posture de distanciation à la pratique en cours de leçon, qui renvoie à l'agir réflexif précédemment évoqué, apparaît particulièrement prometteuse pour réussir en EPS, compte tenu des exigences formalisées dans les nouveaux programmes.



Finalement, un élève sur trois est capable d'énoncer assez clairement ce qui a constitué l'objet de travail de la leçon sans pour autant pouvoir transformer cet énoncé en un système de savoirs théoriques et/ou pratiques susceptibles de rendre son action efficace. Cette production théorique relativement élaborée est plus fréquente en établissement favorisé mais ne différencie pas filles et garçons. Les élèves issus de l'établissement défavorisé répondent davantage en termes de pratiques et d'objets d'apprentissage, alors que leurs camarades des quartiers favorisés répondent plus fréquemment à l'aide de règles d'action.

4. Conclusion

La conclusion reprend les deux questions de recherches présentées dans l'introduction. Premièrement, comment les élèves déclarent-ils apprendre ? Quelles sont la nature et la diversité des registres d'agir mobilisés ? Deuxièmement, qu'est-ce que les élèves déclarent apprendre ? Quelles composantes curriculaires retiennent leur attention ?

Concernant la première question, l'apprentissage représente aux yeux des élèves un processus linéaire et canonique. Pour apprendre, il suffit de respecter certaines règles : d'abord, faire, répéter, accumuler les expériences, mais aussi se conformer aux attentes de l'enseignant, autrement dit faire son métier d'élève et analyser sa pratique, réfléchir. Si cette conception de l'apprentissage apparaît mécanique et simpliste, retenons que la majorité des élèves ont intégré qu'il était nécessaire de mobiliser au moins trois registres d'agir pour apprendre. Ainsi, pour les élèves, l'apprentissage se joue en grande partie dans une pratique personnelle faite de répétitions, mais il est également important d'appliquer les consignes de l'enseignant pour réussir et de se mettre à distance de sa propre pratique. Finalement, l'individuel semble primer sur le social pour les élèves, et les autres élèves de la classe, les pairs, sont plus rarement évoqués dans les entretiens.

Ces logiques d'interprétation des situations scolaires varient tout particulièrement selon le sexe des élèves. Pour les filles plus que pour les garçons, les cours d'EPS appartiennent au champ du réflexif et de la distanciation, de la généralisation. Elles savent mieux dire, expliquer comment s'y prendre pour apprendre même si elles identifient moins aisément que les garçons les objets d'apprentissage ciblés par l'enseignant.

D'autre part, les élèves retiennent du cycle d'apprentissage diverses composantes du curriculum enseigné, qui correspondent à différents niveaux d'analyse de la pratique.

En effet, certains élèves prêtent davantage attention à l'environnement proposé par l'enseignant. Ce qu'ils retiennent, c'est l'activité physique et sportive proposée par l'enseignant. Les savoirs semblent oubliés, comme si l'EPS n'était pas un lieu de transmission de savoirs, mais une activité récréative et ludique. D'autres sont capables d'énumérer des objets d'apprentissage ou des compétences, ils ont donc été sensibilisés aux savoirs transmis par l'enseignant, même s'ils ne précisent pas ce qu'il y a à faire pour réussir. D'autres encore ont un niveau d'analyse plus fin et peuvent verbaliser des règles de l'action efficace. Ils se sont appropriés les savoirs transmis par l'enseignant. Finalement, les décalages entre curriculum enseigné et curriculum



appris apparaissent très variables selon ces trois niveaux, puisque certains élèves ne font pas référence aux savoirs, alors même que d'autres déclinent des contenus d'enseignement.

Comme le souligne Venturini (2007), s'intéresser aux savoirs disciplinaires permet de prendre en compte l'élève de façon plus complète, en dépassant sa composante épistémique, et d'éclairer un certain nombre de situations relatives à l'apprentissage de la discipline. Il s'agit de mettre en évidence le sens que les élèves donnent aux savoirs spécifiques pour interpréter leurs conduites en classe et de hiérarchiser différents niveaux d'analyse.

Enfin, les perspectives de cette recherche peuvent s'orienter vers des analyses plus qualitatives, centrées sur des études de cas d'élèves observés en classe. Nous envisageons également de croiser rapport au savoir des élèves et rapport au savoir de l'enseignant, afin de mieux comprendre les phénomènes de malentendus didactiques. Il s'agira donc de mettre en relation rapport aux savoirs des acteurs avec leur action didactique conjointe.



RÉFÉRENCES

- Bautier, É. & Rochex, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des « nouveaux lycéens ». Démocratisation ou massification ?* Paris : Armand Colin.
- Bulea, E. & Fristalon, I. (2004). Agir, agentivité et temporalité dans des entretiens sur le travail infirmier. In J.-P. Bronckart et al. (Eds.), *Agir et discours en situation de travail* (pp. 213-249). Genève : Pratiques, théorie.
- Charlot, B., Bautier, É. & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : A. Colin.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Chevallard, Y. (2003). Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. In S. Maury et M. Caillot (Eds.), *Rapport au savoir et didactiques* (pp. 81-104). Paris : Faber.
- Crinon, J. (2007). Le journal des apprentissages : quelle réflexivité ? Communication au 10^e Colloque international de l'AIRDF Didactique du français : le socioculturel en questions, 13-14-15 septembre 2007. Villeneuve-d'Ascq : Universités de Lille 3.
- De Landsheere, G. (1992). *Introduction à la recherche en éducation* (5^e édition). Paris : Colin.
- Johnsua, S. & Lahire, B. (1999). Pour une didactique sociologique, *Éducation et Société*, 4, 29-56.
- Kalali, F. (2007). Rapport au savoir : bilan sur la place du sujet dans les différents travaux. Congrès international AREF.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- Lahire, B. (2007). La sociologie, la didactique et leurs domaines scientifiques, *Éducation et didactique*, 73-81.
- Maury, S. & Caillot, M. (2003). *Rapport au savoir et didactiques*. Paris : Faber.
- Poggi, M.-P. (2012). Recherches en EPS. Tentative de problématique sociologique. Vers une approche socio-didactique. Habilitation à diriger les recherches, non publiée, Université de Franche-Comté.
- Ropé, F. (2001). Sociologie du curriculum et didactique du français en France, *Revue française de pédagogie*, 135, 35-44.
- Venturini, P. (2007). Utilisation du rapport au savoir en didactique de la physique : un premier bilan. Symposium « Rapports au(x) savoir(s) : du concept aux usages », AREF, Strasbourg, 28-31 août.



APPROCHE SOCIO-DIDACTIQUE DES CONTENUS ENSEIGNÉS EN MILIEU DIFFICILE EN EPS

Marie-Paule Poggi

Université des Antilles et de la Guyane, ESPE de Guadeloupe, Laboratoire CRREF
(EA 4538)

marie-paule.poggi@espe-guadeloupe.fr

Fabienne Brière-Guenoun

Université Paris Est Créteil, Laboratoire REV-CIRCEFT (EA 4384)

briere.f@wanadoo.fr

Résumé

Cette communication concerne l'étude des processus de réorganisation de l'activité enseignante en EPS, en milieu difficile, en croisant les regards sociologique et didactique. Nous nous intéresserons aux façons dont le professeur met en œuvre les contenus d'enseignement et aux éléments influençant ces choix. La recherche présentée s'inscrit dans un programme de recherche de type socio-didactique.

Mots-clés

Socio-didactique – EPS – milieu difficile – activité enseignante – contenus d'enseignement

1. Introduction et cadre théorique. Un programme de recherche de type socio-didactique

La présente recherche s'inscrit dans un programme de recherche de type socio-didactique visant à cerner la fabrication des inégalités « par » et « dans » l'école en EPS. Il s'agit d'observer ce qui, de l'extérieur du jeu didactique et au-delà de sa description exclusive en situation, détermine et oriente l'organisation du jeu et ses effets tout en mettant en lien cet ailleurs avec l'ici et maintenant de la situation. L'hypothèse est que, en renseignant la question de l'« ailleurs du didactique » (Sensevy & Mercier, 2007), on est plus à même de comprendre ce qui s'y joue. Se trouve ici posé ce qui fait le fondement de l'approche socio-didactique que nous défendons : d'une part, toute pratique didactique devrait être pensée selon le contexte social qui la constitue (c'est-à-dire l'ensemble des dispositions incorporées, des assujettissements) et qu'elle contribue à façonner en retour (Blanchet, 2009) ; d'autre part, tenir compte des conditions sociales de production des savoirs scolaires n'interdit pas de s'intéresser à l'étude des inégalités « en train de se faire » c'est-à-dire aux modalités effectives des pratiques de transmission et d'appropriation des savoirs et à la nature même des savoirs scolaires sélectionnés. Comme le souligne Lahire (1998), le « contexte pertinent » de l'interaction didactique n'est ni le cadre immédiat de l'interaction, ni les contraintes externes qui pèsent sur elle, mais bien



le croisement des deux en situation. Dans cette perspective, le projet est de faire de l'école et de la classe un objet d'étude socio-didactique sans décontextualiser (ignorer le contexte), ni surcontextualiser (oublier les savoirs produits en classe) les réalités scolaires observées.

Ce programme de recherche s'appuie sur une étude des pratiques ordinaires d'enseignement de l'EPS afin d'observer de quelle manière les dispositions incorporées perdurent dans la situation mais également se reconfigurent au contact des contraintes de cette dernière.

2. Mise en œuvre du projet socio-didactique : l'exemple des pratiques d'enseignement en milieu difficile

Notre projet est de rendre compte de l'articulation des multiples dimensions en jeu dans la situation d'enseignement avec l'ambition de mettre en relation, d'une part, les phénomènes de co-construction des savoirs qui émergent dans l'interaction localement organisée et négociée, avec, d'autre part, un espace de contraintes externes à la situation (ses conditions sociales de production). Nous avons choisi d'étudier l'effet de ces variables de contexte sur les pratiques enseignantes et ce dans un contexte spécifique : le milieu difficile que nous pourrions assimiler à ce que Van Zanten (2001a) désigne comme étant « l'école de la périphérie », c'est-à-dire « une configuration scolaire spécifique du fait des caractéristiques de son public, de certains traits de fonctionnement interne et des relations qu'elle entretient avec le centre » (p. 1). Le collège dans lequel l'enseignante observée intervient est situé en zone d'éducation prioritaire et recrute une population scolaire principalement issue de milieu défavorisé.

2.1 Le corpus de l'étude

L'enseignante participante volontaire, Justine, a huit ans d'expérience professionnelle, dont deux en zone d'éducation prioritaire. Elle est observée dans une classe de quatrième, constituée de dix-huit élèves de 14 à 16 ans, lors d'un cycle de tennis de table de dix séances. Le corpus retenu est constitué d'un entretien *ante cycle*, d'enregistrements filmés de leçons à partir desquels est établi un synopsis longitudinal des événements, et d'entretiens *post leçons* de type évocation différée, reposant sur des extraits choisis par le chercheur en fonction de leur caractère « remarquable ». Une séquence prendra le statut d'événement remarquable si l'activité des élèves et du professeur est significative des gestes coordonnés du professeur et des élèves pour mettre à l'étude/étudier un objet de savoir identifié.

Les méthodologies de recherche orientant spécifiquement le traitement des données, celui-ci sera évoqué de manière indépendante pour chacune des approches, lors de leur présentation successive.



2.2 L'approche didactique : les contenus d'enseignement comme expression de dilemmes

2.2.1 Ancrages théoriques et méthodologiques

Dans cette section, nous procédons à une analyse ascendante de la transposition didactique (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2005), selon laquelle les savoirs reconstruits dans la classe sont mis en relation avec les références externes qui assurent le « contrôle épistémologique de ce qui se passe en classe » (Schubauer-Leoni, 2008). Les références sur lesquelles prennent appui les phénomènes transpositifs dépendent du contexte où elles sont reconstruites. Dès lors, pour décrire et comprendre les processus en jeu dans l'élaboration des contenus d'enseignement, il est nécessaire d'étudier, dans les pratiques ordinaires, les actions conjointes des différents acteurs impliqués. Le recours à la théorie de l'action conjointe en didactique permet d'examiner en quoi le jeu de l'élève interagit avec celui du professeur (Sensevy & Mercier, 2007 ; Schubauer-Leoni, 2008) et comment leurs actions se co-déterminent dans les tâches mises à l'étude en lien avec des objets de savoir identifiés. Plus précisément, nous nous intéressons aux techniques didactiques qui, selon le modèle de l'action du professeur (Sensevy & Mercier, 2007 ; Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, 2000), se déclinent en trois types en regard des fonctions qu'elles remplissent : a) les techniques mésogénétiques, concernant les façons dont le professeur introduit dans le milieu des énoncés, des objets symboliques ou matériels en vue d'élaborer un « système commun de significations entre le professeur et les élèves » (Sensevy & Mercier, 2007) ; b) les techniques chronogénétiques, se rapportant à la progression du savoir dans la classe ; c) les techniques topogénétiques, désignant les manières dont sont partagées les responsabilités des uns et des autres vis-à-vis de la construction du savoir.

Le positionnement théorique de notre étude nous amène à décrypter les enregistrements filmés en prenant appui sur des analyses *a priori* et *a posteriori* des tâches proposées. L'analyse *a priori* – indépendante de la contingence – est indispensable pour outiller l'observation et définir les faits significatifs puisqu'elle permet d'examiner les « contraintes et les possibles des tâches observées » (Leutenegger, 2000). L'analyse *a posteriori*, elle, dépend des faits expérimentaux observés et pose le problème de la signification des actions observables des élèves et de l'enseignant, dont elle recherche l'interprétation. Cette double analyse des tâches vise à confronter les possibles d'un dispositif donné et ses effets observés (Mercier, Schubauer-Leoni & Sensevy, 2002). Ces événements remarquables sont ensuite mis en relation avec les significations que leur accorde le professeur dans le cadre des entretiens *post leçons*.

Le croisement de ces différentes traces vise aussi à mettre en lumière les éventuels décalages entre les intentions affichées et l'observation *in situ* en vue de déceler le « réel de l'activité » (Clot, 1999), c'est-à-dire ce que font les acteurs mais aussi ce qu'ils ne font pas et ce qu'ils ne peuvent pas faire.



2.2.2 Les intentions didactiques à la croisée de contenus spécifiques et méthodologiques

Il s'agit d'identifier ce que veut enseigner le professeur et comment il compte s'y prendre pour conduire son enseignement au fil des séances. Dans notre cas, les acquisitions visées par l'enseignante valorisent les dimensions « tactiques et stratégiques » puisque son objectif est d'amener les élèves à « avoir un jeu le plus varié possible pour pouvoir mettre en difficulté l'adversaire, créer le point de rupture le plus rapidement possible » et « pour 5/6 élèves avoir la notion d'adversaire à battre en fonction de ses points faibles, en fonction de sa position, en fonction de son jeu, etc. » (entretien *ante*).

Les acquisitions plus générales qu'elle vise concernent davantage le respect des règles dans le jeu que les connaissances et l'arbitrage, ce qu'elle met en relation avec les caractéristiques des élèves, qu'elle définit comme « ayant besoin d'activité, de bouger », et avec son projet d'enseignement (dans l'établissement), à savoir la progression des élèves dans « leur prise en charge, leur entretien physique [...] » (entretien *ante*).

Pour reconstruire progressivement l'intelligibilité des pratiques de l'enseignante, nous procédons dans un second temps à l'analyse d'événements remarquables mettant en relation ce qui se passe en classe (les enregistrements filmés) avec ce qu'en dit l'enseignante dans l'entretien *post*.

2.2.3 Analyse de la séquence 1 : la place du geste technique dans la construction du sens

La première séquence retenue concerne une situation de coopération, dont l'objectif est de « réaliser le plus d'échanges possible ».

L'analyse *a priori* de cette situation montre que pour réussir les élèves ont intérêt à produire des trajectoires arrondies (assez hautes) afin de laisser le temps à l'adversaire de renvoyer la balle et ainsi maintenir plus facilement l'échange. Or, lors des interactions didactiques, Justine intervient sur la tenue de la raquette, en mettant en relation tenue de raquette/trajectoire produite et en donnant des repères sur le positionnement du corps par rapport à la raquette (placer la raquette sur le côté du corps) ainsi que des repères visuels (regarder l'adversaire). L'objectif affiché, qui est celui de la prise de la raquette, peut paraître contradictoire car la tenue de la raquette telle que préconisée par Justine a justement pour conséquence de produire des trajectoires plus tendues.

Il y a donc un décalage entre objectif et situation proposée, décalage que l'on peut expliquer par l'anticipation, chez Justine, des conditions techniques (la tenue de la raquette) nécessaires pour réaliser des trajectoires maîtrisées et ainsi progresser en tennis de table. Parallèlement, elle précise dans l'entretien *post* que les élèves n'ont pas perçu le sens de cette contrainte technique dans la mesure où ils pouvaient s'en passer pour réaliser la situation. Nous pouvons interpréter cette focalisation sur la tenue de la raquette, en nous appuyant cette fois-ci sur le début de l'entretien *post*, comme une volonté de répondre coûte que coûte à sa préoccupation de construction d'apprentissages chez les élèves, cette préoccupation étant elle-même traditionnellement marquée par l'acquisition de gestes techniques visibles et jugés



efficaces par les experts (Marsenach et *al.*, 1991). Nous pouvons aussi considérer ce décalage comme l'expression d'un mode de fonctionnement classique : n'ayant que peu d'expérience dans cet établissement, Justine n'a pas encore intégré les spécificités de l'intervention en milieu difficile. Les analyses qu'elle effectue en fin de séquence dans l'entretien *post* laissent pourtant augurer de pistes de transformation. Enfin, il est aussi possible d'y voir une préoccupation de maintien de l'ordre dans la classe (grâce à une situation facilement contrôlable).

2.2.4 Analyse de la séquence 2 : l'articulation d'objets de savoirs spécifiques et de savoir-faire sociaux

La situation est une situation de coopération, dont l'objectif est de travailler la variété des trajectoires de la balle. Elle est organisée autour de la constitution de binômes avec un élève dit faible et un élève dit fort. Elle consiste à réaliser le plus d'échanges possible avec différenciation des rôles : l'élève qui a le niveau le plus faible doit alterner droite/gauche et le plus fort renvoyer systématiquement la balle au centre de la table.

L'analyse *a priori* de cette situation révèle une différenciation des apprentissages liée à celle des rôles. Pour l'élève le plus fort, il s'agit de se décaler de la balle en mettant en relation l'orientation des appuis, des épaules et de l'avant-bras avec la trajectoire visée, ce qui nécessite aussi la construction de repères visuels (sur la table adverse et sur la trajectoire de la balle à frapper). Pour envoyer la balle, l'élève le plus faible doit ajuster ses déplacements latéraux, se placer à distance de la balle, orienter alternativement la surface de sa raquette côté coup droit et côté revers.

Au cours de cette séquence, l'intervention de Justine est centrée sur l'adoption d'une prise de raquette correcte en coup droit et en revers, ce que montre l'extrait suivant : « Si tu mets ces doigts derrière... Regarde, là au moment où tu vas taper, regarde la surface de la raquette qui reste ! [...] Là, noir... rouge coup droit, noir revers ! »

Justine n'intervient auprès des élèves forts que pour rappeler la consigne d'alterner les trajectoires à droite et à gauche de la table, sans leur donner d'informations sur les conditions permettant de réaliser cette alternance des trajectoires. La différenciation de la situation révèle ainsi une spécification des enjeux de savoir en fonction du niveau des élèves, les plus faibles devant s'organiser pour frapper la balle et les plus forts pour placer la balle. Elle est relayée par la constitution de binômes de niveaux hétérogènes destinés à placer « la personne un peu plus de niveau inférieur dans de meilleures conditions ».

Au cours de cette séquence, Justine se contente parfois d'encourager les élèves et feint d'ignorer l'absence de réalisation de la tâche prescrite de la part de certains élèves. Cette relative cécité peut s'expliquer par une révision à la baisse des objectifs fixés, comme le dit elle-même Justine dans l'entretien *post* : « Là, elle a réussi à rester en activité, c'est bien, voilà. »

Cette réduction des contenus enseignés ainsi que la centration sur des savoir-faire sociaux (Monnier & Amade-Escot, 2009) relève-t-elle uniquement de la spécificité de l'enseignement en milieu difficile ? Nous aurions tendance à nuancer cette influence du contexte d'enseignement et à l'interpréter aussi comme une difficulté à élaborer,



grâce au choix d'indicateurs spécifiques, des situations adaptées aux enjeux de savoir en EPS (Brière-Guenoun, 2011).

2.2.5 Synthèse

Ainsi, les savoirs mis à l'étude articulent différents objets de savoir : a) des savoirs de type technique, ou savoir-faire, comme la tenue de la raquette ; b) des savoirs relevant de la tactique de jeu, tels que l'alternance des trajectoires ; c) des savoir-faire sociaux, comme la coopération entre les deux joueurs, particulièrement sollicitée dans la deuxième situation, qui repose sur la dissymétrie des niveaux de jeu des élèves. La chronogenèse repose ainsi sur le fait de considérer l'acquisition de savoir-faire techniques comme un préalable à la construction d'une tactique de jeu et dépendant directement des coopérations entre élèves, rendues possibles par la constitution de binômes hétérogènes mais affinitaires. D'un point de vue topogénétique, enseignante et élèves se partagent les responsabilités vis-à-vis de l'avancée du savoir dans la classe. D'un côté, Justine délègue aux meilleurs élèves la responsabilité de créer les conditions d'apprentissage pour les élèves les plus faibles à travers le contrôle des trajectoires produites. Et d'un autre côté, elle prend à sa charge la définition des contenus d'apprentissage en désignant explicitement les objets de savoir, l'activité attendue ou en légitimant certaines manières de faire des élèves. L'évolution du milieu didactique (la mésogenèse) est ainsi subordonnée aux conditions de coopération entre élèves ainsi qu'aux retours individualisés de Justine.

Finalement, l'activité de Justine résulte de dilemmes (Tardif & Lessard, 1999) tentant de concilier des préoccupations didactiques, renvoyant aux enjeux d'apprentissage (ici la réalisation de trajectoires maîtrisées), et des préoccupations organisationnelles, liées au maintien des élèves dans l'activité.

2.2.6 L'approche sociologique : une reconversion de l'habitus professionnel

Notre étude prend appui sur une analyse de contenu du discours de l'enseignante en entretien *post* et *ante* cycle. Se croisent dans ces déclarations à la fois les éléments de contexte mobilisés par l'acteur comme significatifs, ce qui fait sens pour l'enseignante dans cet environnement difficile mais également les implicites contextuels moins directement signalés par elle (comme la nécessité d'un remodelage de l'habitus professionnel) et que la recherche tente de mettre à jour. Voici les résultats dégagés.

2.2.7 Stratégies d'adaptation contextuelle et sélections culturelles

Tout se passe comme si on assistait à un processus de désajustement de l'habitus professionnel initial qui engendre diverses stratégies d'« adaptation contextuelle » (Van Zanten, 2001b). Ces dernières se développent sous différentes formes affectant toutes les facettes de l'activité d'enseignement : on y trouve des « stratégies de survie », une panoplie de techniques didactiques bien rodées, un désir de prise en compte fortement différenciée des élèves, un affaiblissement de la densité des contenus proposés, un rapport au temps contraint en équilibre entre une inéluctable instabilité et le devoir de constance, et enfin une tension entre nécessaire implication personnelle et préservation de soi.



Confronté à des conditions d'actualisation en rupture avec ses conditions d'acquisition, l'habitus professionnel primaire semble en crise. Le « sens pratique » (Bourdieu, 1972) est déboussolé, inadapté, désajusté et donc inapte à réguler l'activité enseignante. Dans ces conditions, les enseignants, pris au piège d'un métier de plus en plus ingrat, déploient des « montages adaptatifs » par lesquels « ils s'efforcent de sauver les apparences et d'échapper à la destruction de leur identité » (Woods, 1977). Il s'agit de tentative de régulation des comportements déviants mais également d'auto-préservation moins directement en connexion avec la transmission/appropriation de savoirs particuliers. Deux façons de faire sont privilégiées par l'enseignante : s'amuser avec les élèves et rogner sur les exigences.

Mais ces stratégies « de survie » n'occupent pas tout l'espace de l'intervention didactique. En effet, notre enseignante décline une large palette de réaménagements techniques, personnels et curriculaires visant à sauvegarder un contrat didactique : routines, individualisation et travail par petits groupes, répétition, situation évolutive, valorisation des réponses positives, mise en activité rapide des élèves, etc. Justine est rodée à toutes les techniques et procédures d'enseignement permettant de « leur [les élèves] donner envie de pratiquer une activité », de « les mettre le plus vite possible en activité avec un minimum de consignes ».

D'ailleurs, elle est attachée à l'idée de ne pas être indifférente aux élèves, de les prendre comme ils sont. Elle prône la mise en œuvre d'un traitement différencié.

Si on les prend comme des gamins comme les autres, ben, ils sont quand même différents, faut qu'on les prenne de leur côté à eux, avec les différences de culture avec les différences de comportement, ils méritent plus d'attention que d'autres, ils méritent un petit peu plus qu'on s'intéresse à eux.

Elle assume et revendique même le caractère extraordinaire du contexte dans lequel elle exerce (public instable, lunatique, imprévisible), sans regret ni désenchantement, ce qui lui permet sans doute de durer tout en restant mobilisée.

C'est dans ce cadre instable que s'effectue la sélection des contenus d'enseignement. Les caractéristiques de l'implication des élèves conditionnent les exigences d'apprentissage. Justine déclare :

Enfin moi je sélectionne dans mes cours pour éviter d'avoir à se battre avec eux et à les bloquer parce qu'en insistant sur les pointes de pieds [...] la séance d'après le gamin il participera pas. Donc on les valorise aussi par rapport à ça. Sinon l'investissement tombe très très vite.

L'enseignante a établi une ligne de démarcation nette entre ce qui est négociable, évolutif, et ce sur quoi elle ne lâchera pas jusqu'à la fin de l'année. Alors que les normes de vie dans la classe s'imposent sans transaction possible (ou rarement), le système des savoirs transmis est sujet à modulations susceptibles d'entamer à terme le projet d'accès à une culture commune.

Ce risque est accentué par une anticipation sur l'intérêt supposé des élèves, anticipation qui provoque une limitation des objectifs visés par l'enseignante. On peut faire l'hypothèse que cette « privation de savoirs » (Tanguy et al., 1984) par



anticipation engendre un accès inégal des élèves à la culture scolaire (au moins celle légitimée par les textes officiels) et incite implicitement les élèves à se conformer à des exigences moindres en termes d'acquisition de savoirs (comme le confirment les travaux sur les « effets d'attente » : Rosenthal & Jacobson, 1968 ; Trouilloud & Sarrazin, 2002).

Par exemple, Justine explique :

[...] bon, après je pense pas qu'elles voient l'intérêt, on n'en parle pas non plus mais tout le développement physique, [...] c'est des choses qu'elles ne comprennent pas, et puis qu'on ne leur dit pas parce qu'on sait très bien aussi que ça a pas d'intérêt pour elles.

Le système des savoirs transmis dans la classe semble être le produit de contraintes contextuelles, d'adaptations, d'opportunités conformes aux spécificités de la classe perçues par l'enseignant, ce qui conduit à un ajustement des contenus à l'univers familier des élèves dans le but d'éviter ruptures et blocages.

Par ailleurs, dans ce même but, enseignant et élèves s'accordent implicitement sur un minimum acceptable : d'un côté l'élève donne des signes extérieurs de bonne volonté, c'est-à-dire reste en activité sans pour autant respecter les consignes, et, de l'autre, l'enseignant sait jusqu'où ne pas aller pour éviter le blocage. Un consensus s'est ainsi établi qui permet un vivre-ensemble, sans conflit, comme le déclare Justine : « c'est pareil si elle respecte les consignes, c'est bien, si elle les respecte pas, elle est derrière la table, elle essaie de jouer, elle fait ce qu'elle peut et puis voilà, ça s'arrête là, elle est dans l'activité » (entretien post).

Cet équilibre est vécu comme précaire et s'inscrit dans un rapport au temps marqué par l'instabilité. L'enseignante affiche à la fois le sentiment que tout se construit dans la durée mais aussi que tout peut basculer et doit être négocié, réajusté, redéfini d'une minute à l'autre. Ce sentiment d'alternance possible entre rupture/continuité semble constituer un facteur d'usure engendrant une forme de fatigue à la fois physique et psychologique. L'instabilité des situations rend le travail plus difficile ici qu'ailleurs mais du coup met en relief de façon gratifiante les moments de connivence et de collaboration entre enseignants et élèves.

Enfin, Justine insiste sur la nécessité d'une forte implication personnelle dans le métier qui serait constitutive du plaisir d'enseigner, qui fait qu'on tient. « Si on n'est pas impliqué à mon avis on tient pas », dit-elle. Dans le même temps, elle veille à une forme d'étanchéité, de coupure entre sphère privée et sphère professionnelle, condition de la sauvegarde à la fois du plaisir d'enseigner et de son univers personnel.

Ainsi, la présentation de ces éléments d'adaptation contextuelle et de sélection culturelle laisse penser que le modèle de pratique que s'est forgé l'enseignante est fortement contextualisé. Les choix curriculaires oscillent entre ajustements, arrangements et part de non négociable.

2.2.8 Des dimensions contradictoires du métier

De toutes ces analyses, il ressort un certain nombre de tensions contradictoires entre les différentes dimensions du métier :



- l'affirmation par l'enseignante de la nécessité d'offrir un cadre solide et des routines aux élèves versus l'imprévisibilité chronique dont leurs séances souffrent ;
- des objectifs de cycle déclarés conformes globalement aux prescriptions du curriculum formel versus la revendication d'une spécificité du contexte d'enseignement dans lequel ces enseignants exercent et auquel ils s'imposent de s'ajuster ;
- un optimisme déclaré sur les potentialités des élèves versus un pessimisme affiché quant à leur avenir ;
- une forte implication personnelle dans l'acte d'enseignement au quotidien versus l'indispensable préservation de la vie privée ;
- « ne rien lâcher » à certains moments du cycle versus « laisser faire » afin d'éviter les situations de blocage ;
- l'attachement explicite à un objectif centré sur le développement de la réflexivité (faire comprendre pourquoi on agit) versus la nécessité de maintenir les élèves en activité permanente, au nom de leur « besoin de bouger ».

Ces situations contrastées sont révélatrices de l'adoption par l'enseignante d'un habitus professionnel nécessairement pluriel, voire clivé, et ajustable.

2.2.9 Synthèse

Les résultats montrent que Justine s'organise de façon active pour mettre en place un « ordre local négocié » (Van Zanten, 2001a), tendu entre adaptation à la culture des élèves et exercice d'une contrainte liée aux exigences de la culture scolaire. Cela engendre une reconfiguration plus ou moins profonde de son habitus professionnel primaire, la conduisant à des adaptations à la fois personnelles et curriculaires. Il semblerait que les leviers de choix en matière de contenus enseignés relèvent davantage de « justifications d'opportunité » (Forquin, 1989) négociables que de justifications fondamentales (non négociables) du fait de la nécessité de partir de ce que sont les élèves.

De fait, l'enseignante déploie un habitus professionnel spécifique, détourné de son « sens pratique » (Bourdieu, 1972) initial, traversé par des tensions, des clivages internes évoqués plus haut.

Finalement, le plaisir que Justine manifeste dans l'exercice de son métier incite à penser que les contraintes et obstacles, qu'elle identifie clairement, tendent à se transformer en ressources pour l'action didactique. L'équilibre trouvé entre les arrangements et ce qui n'est pas négociable autorise la construction de « normes partagées » (Dutercq, 2001) et permet que la classe se fasse dans un vivre-ensemble acceptable par tous.

3. Au-delà de la juxtaposition des approches : quelles dimensions penser ensemble ?

À l'issue de ce travail d'analyse didactique puis sociologique de l'activité de Justine, il nous paraît intéressant de mettre en perspective les éléments de convergence et de divergence entre ces deux approches. Au-delà de la simple juxtaposition des perspectives, quels ponts tisser entre ces deux directions de travail, quelles dimensions peut-on penser ensemble ?



3.1 Compréhension des éléments qui orientent l'activité de l'enseignante et choix des contenus enseignés en milieu difficile

Les deux approches montrent de quelles façons les sélections curriculaires en milieu difficile sont ajustées à la situation en fonction de leur caractère « utile » et de leur capacité à maintenir les élèves en activité, à préserver le vivre-ensemble. Mais, dans le même temps, elles sont traversées par des clivages internes et sont en équilibre provisoire. L'analyse conjointe révèle que les choix curriculaires sont le résultat de compromis entre :

- préoccupations d'apprentissage et préoccupations organisationnelles ;
- ce qui fait sens pour les élèves (les conditions effectives de la réussite) et ce qui fait sens pour l'enseignant (anticipation des conditions efficaces pour progresser) ;
- adaptation, voire anticipation de la culture des élèves ou ce qu'elle est supposée être, et exigence de conformité aux contenus de la culture scolaire.

En résumé, les contenus enseignés en milieu difficile sont le produit d'un double processus. D'une part, le profil particulier des élèves en milieu difficile contraint l'enseignant dans ses intentions, ses modalités d'intervention ainsi que ses choix de contenus et, d'autre part, le professeur réinterprète à sa manière les situations et déploie des stratégies à la fois prometteuses et contraintes.

Sociologie et didactique permettent par des éclairages complémentaires de détailler ces processus contradictoires d'élaboration des contenus.

De prime abord, on aurait tendance à tirer les recherches didactiques du côté de l'analyse des interactions telles qu'elles se déroulent dans le flux des situations (le présent significatif, l'expérience vécue et l'intentionnalité de l'acteur) et à réduire les approches sociologiques à une prise en compte exclusive du contexte (le passé et le « sens pratique » de l'agent structurant le contexte). Le projet socio-didactique vise précisément à emboîter effets de contexte et de situation, à varier et croiser les échelles d'observation pertinentes.

Comme le propose Chevallard (2007a et 2007b), la réflexion sur les phénomènes didactiques peut alors se réaliser sur « l'échelle des niveaux de co-détermination didactique », allant de la civilisation au sujet étudié en passant par la société, l'école, la pédagogie, la discipline, le domaine, le secteur, le thème. La question est alors de savoir comment circuler sur cette échelle sans adopter une posture descendante, qui irait du plus général au plus spécifique. À cet égard, les options retenues actuellement dans le champ de la didactique valorisent des démarches ascendantes ancrées sur l'analyse in situ des situations d'enseignement, comme dans le cadre de la théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy & Mercier, 2007), et autorisent des interprétations prenant en compte le contexte et les influences institutionnelles qui pèsent sur ces pratiques, comme dans le cas de la théorie anthropologique du didactique (Chevallard, 1992).

Du côté de la sociologie, certaines approches des pratiques croisent les dispositions incorporées et les contraintes du contexte. C'est ce que Lahire (2008) décrit comme son programme scientifique d'une sociologie « à la fois contextualiste et dispositionnaliste » avec une plus ou moins grande proximité entre dispositions et situations (coïncidence, ajustement ou décalage). Le cadre immédiat de l'interaction et le contexte social peuvent l'un et autre, séparément ou de façon interactive, de



façon ascendante ou descendante, constituer des contextes pertinents pour l'analyse. Mais, quoi qu'il en soit, le projet est d'étudier l'action enseignante en contexte.

3.2 Rapprochements conceptuels

Par ailleurs, des points de convergence émergent et semblent autoriser des rapprochements entre certains concepts, issus respectivement du champ de la didactique et de la sociologie. En particulier, des rapprochements conceptuels apparaissent lorsqu'il s'agit d'analyser :

- Les intentions didactiques pour le cycle et leur actualisation (ou non) dans les séances observées, qui renvoient aux objets de savoirs programmés et mis en œuvre. Elles peuvent être éclairées par les critères de légitimité qui définissent ce qui « mérite » d'être enseigné.
- Les modalités d'enseignement. Les techniques didactiques tout comme les stratégies d'adaptation contextuelle permettent de repérer le large éventail de mises en scène des contenus proposés.
- Les théories implicites de l'action de l'enseignant. Les concepts d'épistémologie du professeur et d'habitus professionnel ont en commun de viser l'accès aux dimensions implicites et moins visibles des choix didactiques.

Ces entrées conceptuelles se complètent et s'éclairent mutuellement, ce qui enrichit l'analyse et la compréhension de la construction des choix didactiques et curriculaires de l'enseignant.

3.3 Comparaison des démarches méthodologiques

Les rapprochements conceptuels que nous avons tenté d'opérer s'inscrivent néanmoins dans des démarches méthodologiques sensiblement différentes, en particulier au niveau du recueil des données et des manières d'opérer les allers-retours entre les diverses traces. Pour le didacticien, l'analyse de l'activité enseignante est référée principalement aux enjeux de savoirs et aux réponses effectives des élèves ; le sociologue ne se focalise pas spécifiquement sur les enjeux de savoirs mais sur ce qui est susceptible de les initier et les produire (motifs et mobiles de l'enseignant). Mais, dans les deux cas, la confrontation entre points de vue intrinsèque (interprétation de l'acteur) et extrinsèque (interprétation du chercheur armé de son cadre théorique spécifique) est recherchée. Les deux approches gagnent évidemment à se conjuguer.

3.4 Croiser compréhensif et explicatif

La socio-didactique vise à favoriser la mise en œuvre d'un double processus d'analyse qui permet de penser ensemble à la fois la manière dont l'enseignant construit le jeu didactique (à l'aide de techniques mésogénétiques, chronogénétiques et topogénétiques) et les manières dont ce jeu s'impose à lui (conduisant à de nécessaires adaptations contextuelles et sélections curriculaires).

Les deux approches partagent des visées de description, explication et compréhension afin de rendre intelligible le projet d'action de l'enseignant avec cependant des colorations spécifiques. Il s'agit bien de comprendre l'activité des acteurs dans leur dynamique en reconstruisant conjointement les significations qu'ils



accordent à leurs actions respectives mais également les mobiles qui leur échappent. Cette perspective suppose d'articuler, de conjuguer une analyse méticuleuse, précise des situations d'enseignement (dont le didacticien est expert) avec un système de motifs (explicites) et de mobiles (implicites).

Conclusion autour du croisement des regards

Au-delà d'une simple juxtaposition de perspectives, nous avons voulu repérer des points de rencontre/divergences susceptibles de contribuer, par la complémentarité des approches, à une meilleure intelligibilité des pratiques d'intervention. Les pistes esquissées nous invitent à penser de façon plus imbriquée encore les deux approches, et ce aux différentes étapes de la recherche, en particulier dès le recueil des données (comme en témoigne par exemple la recherche menée par Dutercq, 2001). Cette façon de faire rend plus compliquée (mais aussi sans doute plus riche) la collecte empirique des données car elle suppose de croiser des aspects micro et macro, d'associer des grains d'analyse et des temporalités différents et donc de jongler avec différents outils d'appréhension du réel qui vont de l'observation de classe à la passation de questionnaires en passant par toutes les formules possibles d'entretiens.

Le choix de croiser les analyses didactique et sociologique vise à appréhender la complexité et la multidimensionnalité des pratiques enseignantes et s'inscrit dans un projet d'élaboration de modèles d'analyses pluridisciplinaires (Altet, 2002) ou en tout cas « multi-éclairages ».

Les rapprochements soulignés entre des concepts issus des deux champs scientifiques ne relèvent pas d'une simple équivalence mais supposent un échange constructif et dynamique, visant à prolonger chacune des deux approches, en prenant en compte de façon plus large les divers éléments qui orientent l'activité de l'enseignante.

La démarche en cours d'élaboration souffre encore de nombreuses imperfections. Comment en effet dépasser une simple juxtaposition des approches pour tendre vers une véritable co-production de résultats de recherches, un entrelacement fin des problématiques qui permettent réellement de conjuguer passé et présent des acteurs engagés dans l'interaction ? Nous partageons le point de vue de Dutercq (2001, p. 82) lorsqu'il écrit « l'analyse sociologique se différencie de l'analyse didactique par le fait qu'elle porte sur une durée longue, sur l'en-deçà et l'au-delà des situations ». Mais notre ambition est précisément de voir comment « l'en-deçà », « l'au-delà » et le « hic et nunc » se conjuguent dans la production des situations didactiques. Nous voulons travailler à l'endroit même de l'articulation entre passé et présent de la pratique enseignante en nous intéressant aux façons dont se construit l'acte didactique de l'enseignant dans ce rapport dialectique entre des dispositions incorporées produits de la socialisation professionnelle primaire et des contraintes situationnelles qui laissent une place à l'expérience vécue et à l'intentionnalité des acteurs. Notre volonté est que les tâtonnements d'aujourd'hui permettent d'initier divers programmes de recherches croisant caractères déterminés et indéterminés des situations ou, dit autrement, le caractère à la fois transcendant et situé de l'action humaine en situation d'intervention.



RÉFÉRENCES

- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle, *Revue Française de Pédagogie*, 138, 85-93.
- Blanchet, P. (2009). « Contextualisation didactique » : de quoi parle-t-on ? *Le français à l'université*. Mise en ligne le : 15 mars 2012, consulté le : 20 mai 2013.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève : Droz.
- Brière-Guenoun, F. (2011). Perspectives pour la conception d'outils de formation reposant sur l'analyse des praxéologies disciplinaires et didactiques en EPS, *eJRIEPS*, 24, 77-95.
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique, *Recherche en Didactique des Mathématiques*, 12/1, 73-112.
- Chevallard, Y. (2007a). Éducation & didactique : une mise en tension essentielle, *Éducation & Didactique*, 1/1, 9-27.
- Chevallard, Y. (2007b). *Passé et présent*. Actes de la conférence plénière donnée à Baeza (Espagne) en octobre 2005 dans le cadre du premier congrès international sur la théorie anthropologique du didactique. In L. Ruiz-Higueras, A. Estepa & F. Javier García (Eds.), *Sociedad, Escuela y Matemáticas. Aportaciones de la Teoría Antropológica de la Didáctica* (pp. 705-746). Universidad de Jaén.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Dutercq, Y. (2001). Pluralité des mondes et culture commune : enseignants et élèves à la recherche de normes partagées, *Éducation et francophonie*, XXIX, 70-85.
- Forquin, J.-C. (1989). *École et Culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel*. Paris : Nathan.
- Lahire, B. (2008). *Cadres sociaux de l'action et dispositions incorporées*. Communication présentée au colloque ARIS. L'intervention en sport et ses contextes institutionnels : cultures et singularité de l'action. Rodez, 14-16 mai 2008.
- Leutenegger, F. (2000). Construction d'une « clinique » pour le didactique. Une étude des phénomènes temporels de l'enseignement, *Recherche en Didactique des Mathématiques*, 20/2, 209-250.
- Marsenach, J. et al. (1991). *EPS : Quel enseignement ?* Paris : INRP.
- Mercier, A., Schubauer-Leoni, M.-L. & Sensevy, G. (2002). Vers une didactique comparée, *Revue Française de Pédagogie*, 141, 5-16.
- Monnier, N. & Amade-Escot, C. (2009). L'activité didactique empêchée : outil d'intelligibilité de la pratique enseignante en milieu difficile, *Revue Française de Pédagogie*, 168, 59-73.



- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom : teacher expectation and student intellectual development*. New York : Holt, Rinehart et Winston.
- Schubauer-Leoni, M.-L. (2008). La construction de la référence dans l'action conjointe professeur-élève. In N. Wallian, M.-P. Poggi & M. Musard (Eds.), *Co-construire des savoirs : les métiers de l'intervention par les APSA* (pp. 67-86). Besançon : PUFC.
- Schubauer-Leoni, M.L & Leutenegger, F. (2005) Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 27, 2005/3, 407-429.
- Sensevy, G. & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR.
- 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, *Recherche en Didactique des Mathématiques*, 20/3, 263-304.
- Tanguy, L., Agulhon, C. & Ropé, F. (1984). L'enseignement du français au LEP, miroir d'une perte d'identité, *Étude de linguistique appliquée*, 54, 39-68.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- Trouilloud, D. & Sarrazin, P. (2002). L'effet pygmalion existe-t-il en EPS ? Influence des attentes des enseignants sur la motivation et la réussite des élèves, *Science et motricité*, 46, 69-94.
- Van Zanten, A. (2001a). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF.
- Van Zanten, A. (2001b). L'influence des normes d'établissement dans la socialisation professionnelle des enseignants : le cas des professeurs des collèges périphériques français, *Éducation et francophonie*, XXIX/1, 13-35.
- Woods, P. (1977). Teaching for survival. In P. Woods & M. Hammersley (Dir.), *School Experience. Explorations in the Sociology of Education*. Londres : Croom Helm. Traduction française : Woods, P. (1997). Les stratégies de « survie » des enseignants. In J.-C. Forquin, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes* (pp. 351-376). Paris, Bruxelles : De Boeck et Larcier.



PARTIE 5 : UNE CRITIQUE DES DISPOSITIFS

Noël Cordonier
Sonya Florey

Toutes singulières qu'elles soient et bien que prélevant leurs données dans des champs très variés (de l'école maternelle à la formation des enseignants), les cinq communications réunies sous ce titre partagent au moins deux caractéristiques.

La première appartient à la sociologie, la majorité des articles (**Joigneaux, Laparra et Margolinas ; Netter ; Rayou et Sensevy**) réfléchissant explicitement à la réussite et à l'échec scolaires en prenant en compte des paramètres qui complètent, précisent ou dépassent l'approche bourdieusienne de l'inégalité des chances. Les trois recherches, qui se situent directement là où la question sociale a le plus d'acuité, à savoir à l'articulation entre la classe et le hors-classe (intérêt pour les débuts de la scolarisation, pour le travail hors classe et pour l'aide aux devoirs), montrent que des pratiques d'enseignement peuvent créer des inégalités autres que celles qui relèvent de l'héritage culturel. Ainsi découvre-t-on le rôle du curriculum caché ou celui de la hiérarchie institutionnelle de certains savoirs, lesquels, par contrecoup, laissent dans l'ombre certaines autres notions pourtant déterminantes, comme la sphère de l'oralité, particulièrement cruciale lors de l'entrée à l'école. On vérifie alors combien, lorsque l'on prend le temps d'en analyser ses composantes, le contrat didactique peut générer de malentendus et celer d'impensés, alors que les enseignants sont, est-il besoin de le préciser ?, animés des meilleures intentions. Très difficiles à repérer en situation d'enseignement, ces hiatus se manifestent avec évidence lorsque l'élève est soit confronté seul ou quasi seul à la tâche (devoirs à la maison), soit lorsqu'une assistance pédagogique (aide aux devoirs) est proposée aux élèves pour accomplir leur tâche hors classe. Ces cas d'échanges entre l'école et le milieu mettent à jour les écarts qui s'installent entre les attentes de l'enseignant prescripteur de la tâche – ce que traduisent notamment les consignes et les supports (fiches) – et l'éloignement, voire l'incapacité de l'élève à les entendre, pour des raisons épistémiques, didactiques et bien entendu sociologiques.

Si ces trois premiers articles complètent et complexifient les observations de Bourdieu, une partie de leur finesse d'analyse procède des protocoles et des conditions de la recherche scientifique actuelle, et ce sont précisément ces protocoles et conditions qui rapprochent les études d'obéissance plus sociologique des deux autres contributions, plus didactiques, appartenant à cette section (**Perrin et Dieumegard ; Sayac**). Autrement dit, les cinq articles sont, par leur méthode et par leur canevas, emblématiques du paradigme commun qui régit aujourd'hui à la fois l'enseignement (ici, chacun des cinq thèmes d'étude et des cinq situations observées) et la manière de les observer et de les analyser scientifiquement. Exemple à cet égard, l'étude de **Perrin et Dieumegard** montre la puissance et les capacités d'analyse actuelles d'une activité d'enseignement. Dans de tels cas, la volonté d'objectivation scientifique de la didactique œuvre à plein, ce qui se traduit par un affinement qu'on dira millimétré des observations, lesquelles établissent la



relative inefficacité du dispositif d'enseignement inductif analysé. Parallèlement à la recherche et sans doute, pour partie, sous son influence, l'enseignement répond lui aussi de plus en plus à ce vœu de rigueur et de précision scientifique, ce qui se vérifie particulièrement dans les évaluations, telles les évaluations nationales ou internationales. S'il appartiendra aux historiens d'examiner comment le pragmatisme qui régit l'actuelle école des compétences s'est allié les potentialités analytiques du numérique, il convient ici d'entendre la mise en garde de **Sayac** qui mesure les dangers d'une déshumanisation de l'école à l'ère numérique. À ce titre, si sa propre étude développe des outils supplémentaires (entre autres celui du genre des examinés) pour lire et interpréter les évaluations standardisées, ils ne visent pas à intensifier la description scientifique pour elle-même mais bien à maintenir ouverte et permanente la question du sens et des finalités. À méditer ?

Une dimension cachée du curriculum réel de l'école maternelle : la littératie émergente ?.....p 411

Christophe Joigneaux & Marceline Laparra & Claire Margolinas

Circulation réelle du travail entre classe et hors la classe.....p 426

Julien Netter

Milieus didactiques et contextes sociaux. Les arrière-plans des apprentissages.....p 439

Patrick Rayou & Gérard Sensevy

Consensualités et normativité dans la construction de connaissances en formation. Une analyse du cours d'expérience des acteurs en formation initiale d'enseignants.....p 457

Nicolas Perrin & Gilles Dieumegard

Évaluations nationales ou internationales : limites et perspectives.....p 475

Nathalie Sayac



UNE DIMENSION CACHÉE DU CURRICULUM RÉEL DE L'ÉCOLE MATERNELLE : LA LITTÉRATIE ÉMERGENTE ?

Christophe Joigneaux
RECIFES, Université d'Artois
christophe.joigneaux@sfr.fr

Marceline Laparra
CREM, Université de Lorraine
marceline.laparra@univ-lorraine.fr

Claire Margolinas
Laboratoire ACTé, Université Blaise Pascal, Clermont-Université
claire.margolinas@univ-bpclermont.fr

Résumé

L'étude du curriculum caché de l'école maternelle révèle certaines connaissances émergentes de la littératie (relevant notamment de la raison graphique et de l'énumération) qui ne correspondent à aucun savoir du curriculum officiel et qui contribuent aux inégalités scolaires. L'articulation de cadres théoriques issus des didactiques, de la sociologie et de l'anthropologie permet d'étudier ces phénomènes.

Mots-clés

Sociologie de l'éducation – didactique des mathématiques – didactique du français – littératie émergente – école maternelle

1. Inégalités scolaires et littératie

Les lignes de partage des objets d'étude entre les didactiques, la psychologie et la sociologie de l'éducation semblent à première vue bien marquées. Une division assez stricte du travail scientifique entre ces domaines est en effet facilement repérable : l'un a tendance à avoir le monopole de l'étude des modes d'étude des savoirs, l'autre celle des processus d'apprentissage et de développement des connaissances¹, tandis que l'autonomisation du dernier s'est réalisée autour des questions relatives aux inégalités sociales face à l'école conduisant certains élèves à l'échec. Il est donc peu étonnant qu'étant situées à l'intersection de ces objets d'étude les dimensions des inégalités scolaires liées à l'enseignement des savoirs et à l'apprentissage des connaissances aient été le moins systématiquement explorées. Toutefois, il apparaît de plus en plus nettement aujourd'hui à des didacticiens ou des sociologues (Johsua & Lahire, 1999, p. 340) qu'il faut atténuer cette spécialisation si l'on veut continuer à approfondir la compréhension des processus à l'origine des inégalités scolaires. Car

1. Nous justifierons plus loin dans le texte les emplois relatifs que nous faisons des termes de connaissance et de savoir.



contrairement à ce qui a été longtemps supposé, les effets socialement discriminants des pratiques d'enseignement et d'apprentissage semblent être au cœur de tous ces processus (Broccolichi & Sinthon, 2011).

La voie que dessine cet intérêt porté aux soubassements socio-didactiques des inégalités scolaires est cependant semée d'embûches, liées aux traditions bien établies par chacune de ces spécialisations scientifiques, la diversité des formations intellectuelles initiales des chercheurs issus de ces différentes disciplines et des orientations conceptuelles à première vue très éloignées les unes des autres. Nous en avons fait l'expérience au sein du réseau RESEIDA², qui réunit autour de la question des inégalités scolaires des didacticiens, des linguistes, des sociologues et des psychologues. À partir d'un questionnaire commun initial, nous avons dû nous accorder sur une communauté d'hypothèses, de concepts et de modes de production et d'analyse des données (Rochex & Crinon, 2011).

Nous allons à présent donner un aperçu de ce travail d'appropriations communes à partir d'analyses que nous avons faites des processus scolaires amorçant des inégalités de réussite entre les élèves de fin d'école maternelle et de début d'école élémentaire. Bien que nous ayons chacun des cadres théoriques différents, liés à nos communautés scientifiques d'appartenance (didactique des mathématiques, didactique du français, sociologie de l'éducation), nous partageons des références communes, constituées principalement des travaux de Basil Bernstein, Pierre Bourdieu et Jack Goody.

La référence à Bernstein (2007) ne pouvait que s'imposer, dans la mesure où, comme les autres chercheurs qui ont participé au développement de la « Nouvelle Sociologie de l'Éducation » britannique (Forquin, 2008), il a intégré l'analyse des curricula dans ses travaux sur la production des inégalités scolaires, en s'intéressant à la façon dont des savoirs sont organisés au sein du cursus scolaire.

Nous retenons notamment l'hypothèse qu'un des principaux ressorts de différenciation scolaires est lié au caractère « caché » d'une partie du curriculum « réel » – « réellement » impliqué dans le quotidien scolaire. Le curriculum caché a été trop souvent considéré d'une façon restrictive, comme la transmission informelle de la culture scolaire, définie comme un ensemble de valeurs sous-jacentes au règlement du quotidien scolaire (Jackson, 1968), ou aux supports pédagogiques (Apple & Christian-Smith, 1991). Contrairement à ces acceptions du curriculum caché, il nous a semblé plus heuristique de reprendre une hypothèse formulée il y a une cinquantaine d'années par Pierre Bourdieu (Bourdieu, 1966), selon laquelle une partie du curriculum réel est composé des savoirs absents dans des programmes alors même que les connaissances associées à ceux-ci sont nécessaires pour réussir les tâches proposées à l'école. Nous estimons qu'il est essentiel de questionner le préjugé de l'institution scolaire selon lequel toutes les connaissances en jeu lors des processus d'enseignement et d'apprentissage sont objectivées en tant que savoirs dans les curricula officiels ou réels. Comme nous tâcherons de le montrer plus loin, sont impliquées dans beaucoup de situations scolaires des connaissances qui ne sont maîtrisées qu'à l'état incorporé par les enseignants que nous avons observés,

2. REcherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages, fondé par Jean-Yves Rochex et Élisabeth Bautier.



ce qui explique pourquoi ils peuvent en solliciter l'emploi à travers les activités qu'ils proposent aux élèves, sans pour autant les reconnaître en tant que telles quand cet emploi fait défaut ou les valoriser lorsqu'il est présent. Dans tous les cas, ces connaissances ne peuvent être institutionnalisées comme savoirs en classe, et demeurent donc « cachées » aussi bien aux élèves qu'aux enseignants.

Dès le début de la scolarité, et même dès l'école maternelle, nous avons commencé à objectiver un certain nombre de ces connaissances à partir notamment de travaux de Goody (1979, 1994). Il s'est en effet intéressé aux effets cognitifs qu'a pu produire l'invention de dispositifs graphiques tels que les listes ou les tableaux, que ces dispositifs comportent ou non des éléments linguistiques. Autrement dit, et contrairement à ce qui est encore souvent implicitement supposé par beaucoup de chercheurs lorsqu'ils s'intéressent à l'écrit, il a étudié ces effets potentiels à partir d'une définition de l'écrit suffisamment extensive pour y inclure, outre ses diverses composantes linguistiques, les principales conventions qui structurent l'espace et « la raison » graphiques.

Or les plus jeunes élèves sont confrontés à des signes aussi bien linguistiques que graphiques, alors même que le statut d'objet d'apprentissage de ces premiers est très peu formalisé dans les programmes scolaires. Sans que cela fasse l'objet d'explicitations, alors même que s'accroît l'usage des fiches à l'école maternelle depuis une trentaine d'années (Laparra, 2006 ; Joigneaux, 2009 ; Joigneaux, à paraître), ils sont censés déjà se servir des ressources offertes par les caractéristiques plus ou moins communes à ces dispositifs graphiques (permanence, linéarité, tabularité...) pour prendre pour objets de réflexion les contextes dans lesquels ils se trouvent, que ces contextes soient composés de flux de paroles (Goody, 1979, p. 146), de pensées ou de gestes corporels. Ce processus de « décontextualisation » facilité par cette matérialité de l'écrit est en effet au principe d'un grand nombre de connaissances sous-jacentes aux activités proposées aux élèves dès leur entrée à l'école maternelle : reconnaissances, manipulations et constructions de collections d'objets quelle que soit leur nature (physique, linguistique, spatiale...), énumérations, comparaisons, tris...

La conception aujourd'hui la plus répandue de ce que doit être « la familiarisation avec l'écrit », pour reprendre une expression régulièrement employée depuis 1986 par le ministère de l'Éducation nationale (1986), est presque entièrement focalisée sur les aspects linguistiques de l'écrit et interdit donc de voir que certains usages des organisations spatiales scripturales peuvent aussi remplir les fonctions de mémorisation, de communication à distance ou de bureaucratisation (Goody, 1994) habituellement attribuées à la seule langue écrite. Cette façon d'envisager le rôle de « familiarisation » à l'écrit des premières années de scolarisation rejoint aussi une des acceptions du concept de littératie encore aujourd'hui les plus répandues dans le champ scientifique qui tend à restreindre le champ d'application de ce concept aux usages langagiers (qu'ils soient oraux ou écrits) les plus décontextualisés.

Cependant, il nous semble que cette acception n'est pas satisfaisante pour comprendre les premiers ressorts du développement à la fois de la littératie chez le jeune enfant et des inégalités scolaires dès l'école maternelle. C'est la raison pour laquelle nous hésitons à employer l'expression de littératie émergente (*emergent literacy*) en usage chez nos collègues anglo-saxons (Teale & Sulzby, 1986). Si en effet nous nous accordons avec eux pour reconnaître que le développement chez le jeune



enfant de la littératie ne débute pas avec l'enseignement formel de la lecture mais beaucoup plus tôt et de façon beaucoup plus informelle, dès ses premiers contacts avec l'écrit (d'où le choix du qualificatif « émergente »), nous sommes plus circonspects à propos de la conception exclusivement linguistique de la littératie adoptée par certains des chercheurs les plus cités au sein de cette littérature (comme Whitehurst & Lonigan, 1998 ; Purcell-Gates, Jacobson & Deneger, 2004).

Pour nous, l'émergence de la littératie renvoie aux premières manifestations de la « raison graphique », que celles-ci se produisent lors de certains usages langagiers (écrit ou oral) ou à l'occasion de l'organisation spatiale de signes graphiques ou d'objets physiques. Le critère déterminant de délimitation du concept de littératie lui-même n'est pas pour nous la nature du système sémiotique utilisé (Kress, 2003) mais plutôt l'exploitation (ou non) des ressources de l'écrit qui peut être fait au moyen de certains usages de ces systèmes sémiotiques.

C'est pour préciser la nature de la distinction entre les deux univers de la littératie et de l'oralité que nous nous sommes risqués ailleurs (Laparra & Margolinas, 2012) à proposer des définitions, ces deux univers étant indissociables :

- nous disons qu'il y a littératie quand un groupe humain se meut et agit dans un espace qui organise les corps et les objets du monde selon les ressources fournies par l'écrit et qu'il pratique un usage raisonné et organisé de ces ressources (Goody, 1979 ; Delaborde, 2009 ; Privat, 2010) ;
- nous disons qu'il y a oralité quand un groupe humain – ici le groupe classe – pratique des échanges, verbaux ou non, sur et à l'aide d'objets du monde, en mettant en jeu les ressources corporelles dont il dispose, de manière fortement routinisée (Laparra & Margolinas, 2010 ; Margolinas, 2012).

Alors que les distinctions entre oralité et littératie sont inspirées par les travaux anthropologiques, une autre distinction, introduite en didactique des mathématiques, dans le cadre de la théorie des situations didactiques (Brousseau, 1972, 1986, 1998), nous est nécessaire ici, dans la perspective d'un déplacement des frontières entre didactiques, sociologie et psychologie. Nous conjuguerons ensuite ces perspectives pour développer un cadre permettant d'éclairer les phénomènes à l'œuvre dans l'émergence de la littératie.

2. Des connaissances et des savoirs

Dans la partie précédente, nous avons utilisé d'une façon délibérée les termes de *connaissances* et de *savoirs*, là où est souvent employé le qualificatif de *cognitif*.

Nous nous contenterons ici de l'essentiel de la distinction savoir/connaissance (voir Laparra & Margolinas, 2010, pour un développement) :

- La connaissance réalise un équilibre entre un sujet et une situation, elle est le plus souvent implicite et non formulée.
- Le savoir est une construction sociale, qui dépend d'une institution qui en assure la production et la légitimité ; il est par nature un texte (ce qui ne veut pas dire qu'il soit toujours matériellement écrit).

La didactique des mathématiques a pour objet d'étude la circulation entre les savoirs et les connaissances mathématiques. Tout projet d'enseignement s'appuie



en effet sur une volonté sociale de transmettre des savoirs et de développer des connaissances. Ce sont les savoirs, accumulés dans la culture et légitimés par des institutions, qui constituent la part officielle des curricula. Néanmoins, ce que la société attend de l'école, ce n'est pas (ou pas seulement) que les jeunes adultes sortis de l'école soient capables de restituer le texte des savoirs, mais aussi (surtout ?) qu'ils soient capables d'investir des connaissances pertinentes dans les situations qu'ils vont rencontrer au cours de leur vie. La sociologie du curriculum, en introduisant les distinctions entre curriculum réel, curriculum caché et curriculum officiel, révèle sans doute également (même si ce n'est pas explicité de cette manière) un intérêt à la fois pour les connaissances que les élèves doivent manifester en situation réelle mais aussi, en contraste, avec les savoirs officiellement enseignés.

Le travail du professeur comporte un double mouvement, dont l'un est celui de la transformation des savoirs en connaissances : c'est le processus de *dévolution* (Brousseau, 1986 ; Margolinas, 1995 ; Margolinas, 2005 ; Sarrazy, 2007) qui consiste à construire et faire rencontrer aux élèves des situations porteuses de connaissances. Mais les connaissances sont par nature fragiles, tant qu'elles restent implicites, non reconnues comme utiles et non formulées, c'est pourquoi existe nécessairement le processus inverse, qui transforme les connaissances en savoir : c'est le processus d'*institutionnalisation* (Brousseau, 1986 ; Rouchier, 1991). Ces deux processus permettent de comprendre certains fonctionnements et dysfonctionnements des pratiques effectives d'enseignement (Brousseau, 1995 ; Butlen, Peltier & Pezard, 2002 ; Margolinas & Laparra, 2008 ; Laparra & Margolinas, 2011).

Par ailleurs, les institutions productrices de savoirs institutionnalisent des connaissances suivant leur intérêt propre : certaines réponses apparaissent essentielles dans le cadre d'un paradigme donné alors que d'autres ne sont pas retenues (Kuhn, 1970/1983; Douglas, 2004). Il se peut donc que certaines connaissances utiles (Conne, 1992) pour les élèves en situation scolaire ne soient pas des savoirs dans ces institutions, parce que celles-ci les considèrent comme des connaissances implicites. C'est alors le rôle des didactiques, comme institutions, que de permettre l'émergence de nouveaux savoirs, dans un mouvement que Chevallard (1985) qualifie de « contre-transposition ». C'est le cas notamment pour l'énumération (Briand, 1999), qui fait, comme nous allons le voir, le lien entre mathématiques et littératie, savoir qui reste pour l'instant « transparent » à l'institution scolaire et donc aux professeurs (Margolinas, 2010 ; Margolinas & Laparra, 2011).

3. Comment émerge la littératie ?

L'univers de la littératie émergente à l'école maternelle fournit un exemple particulièrement éclairant de ce que sont les savoirs ou les connaissances cachées dans le curriculum réel et sur le rôle qui est le leur dans la difficulté scolaire qui pèse essentiellement sur les élèves de milieu populaire.



3.1 Objets-écrits et objets du monde : quand certaines connaissances de l'oralité passent pour une entrée dans la littératie

Les travaux de Goody sont souvent réduits à ce qu'il dit de l'effet de l'écriture sur les modes de pensée. Mais est trop souvent oublié le rôle décisif qu'il attribue à la matérialité de l'écrit dans la littératie (nature des supports, outils utilisés pour écrire, etc.).

Or, à la maternelle, on demande à de jeunes enfants d'effectuer un certain nombre de tâches sur des écrits (les trier, les comparer, les reproduire, etc.). Les élèves, qui n'ont qu'une conscience faible, instable et partielle de leur dimension linguistique, ne peuvent que les traiter en simples *objets*. Ils investissent les situations proposées en se fondant sur les aspects matériels des supports, qui font très souvent obstacle à la perception de leur composante linguistique.

Par exemple, des élèves ne reconnaissent pas l'identité d'un même écrit sur deux supports différents, au motif que les cartons sur lesquels il est inscrit n'ont pas la même forme (Delaborde, 2009) (figure 1).

Figure 1 : « Objets-écrits » sur deux supports différents



D'autres, incités à recopier dans le « cahier de vie » destiné à informer les parents une phrase qu'ils viennent de produire en collant des mots-étiquettes sur une feuille, ne comprennent pas ce qu'on leur demande de faire. Ils affirment qu'il faudrait apporter chez eux la suite d'étiquettes ainsi collée : le message ne pouvant exister à leurs yeux en dehors de son support (Delaborde, 2009).

S'ils semblent réussir certaines tâches individuelles, ce n'est souvent pas en se fondant sur les caractéristiques de ce qui est écrit (présence ou absence de certaines lettres, suite de lettres identiques, valeurs des lettres) mais en déployant des connaissances acquises sur d'autres objets du monde, qui n'ont rien à voir avec un usage littératien. Ils reconstituent alors des mots, des phrases, des listes mais les étiquettes-écrits qu'ils *manipulent* sont considérées par eux comme les éléments d'un puzzle et non comme les composants d'une unité de langage écrit.

Par exemple, il arrive que les élèves doivent reconstituer une phrase à l'aide de mots-étiquettes dans un espace rectangulaire prédéfini, et que celui-ci ne permette pas d'y insérer tous les mots-étiquettes découpés (le plus souvent à cause des « blancs » avant et après les mots écrits). On voit alors certains élèves recouper les étiquettes-mots de manière à reconstituer la phrase-puzzle, en tenant bien compte de la place occupée par chaque étiquette, mais en découpant alors certaines lettres des mots : les suites de lettres ne sont pas reconnues comme des unités graphiques ayant une valeur sémantique.

Les tâches collectives répétitives (dresser la liste des élèves présents dans la classe, écrire la date du jour) sont de la même manière réussies parce que les



élèves mettent en jeu des routines d'action de l'oralité régulièrement construites par l'enseignant. Les variantes que l'on repère d'une classe à l'autre dans la manière de dresser ces listes ou d'écrire cet énoncé sont nombreuses, mais ces variations masquent le fait que dans une même classe la procédure mise en jeu est toujours la même. Chaque jour pour chacune des deux tâches se répètent toujours les mêmes actions dans un ordre immuable : par exemple chaque élève à son entrée dans la classe le matin prend son étiquette-prénom dans une boîte où sont déposées toutes les étiquettes-prénoms et la fixe sur un tableau en dessous de l'étiquette placée par l'élève arrivé juste avant lui. Pour l'enseignant, la fonction bureaucratique de l'écrit est claire : le prénom écrit permet d'attester de la présence de l'élève, comme sur le tableau des présents qu'il remplit quotidiennement à des fins administratives. Pour l'élève, l'objet-étiquette joue ce rôle, mais comme d'autres objets du monde : s'il a déposé son bonnet au porte-manteau, c'est qu'il est présent.

Les routines d'action construites dans l'univers de l'oralité pour gérer les corps et les objets de la classe peuvent être transformées sans qu'on s'aperçoive qu'on les utilise pour effectuer des tâches sur des objets-écrits parce que ceux-ci comportent toujours une dimension matérielle. Les élèves investissent les situations avec des connaissances les conduisant à traiter les objets-écrits comme les autres objets du monde. Les savoirs des enseignants concernant la littératie, qui la réfère toujours à l'écrit et plus généralement à la littératie linguistique, les empêchent de s'apercevoir que les élèves ne perçoivent pas l'écrit comme l'élément déterminant des situations qu'ils réussissent en s'appuyant sur des connaissances de l'oralité non reconnues. Dans leur réflexion sur ce qu'est l'outillage d'une classe de maternelle, les enseignants ne peuvent donc s'appuyer sur des savoirs de l'institution scolaire concernant les effets de la matérialité de l'écrit sur ses usages.

3.2 Des savoirs absents ou considérés comme secondaires dans les curricula : littératie non linguistique

Les disciplines scolaires n'accordent qu'une faible place, voire aucune, à certains savoirs, c'est le cas de la littératie non linguistique et de l'énumération.

On accorde beaucoup d'importance en fin d'école maternelle et au début de l'école élémentaire à l'étude de tous les procédés qui permettent d'organiser un texte dans l'espace de la page : présence de titre, de sous-titre, de paragraphe, différence dans la police des caractères, disposition en tableau à double entrée, etc. Mais il n'en va pas de même pour l'étude des outils de la littératie qui permettent d'organiser un espace de travail pour y effectuer diverses opérations sur des objets du monde : mise en ligne, disposition en colonne, constitution de collections d'objets, énumération, partition, etc. Aux niveaux scolaires que nous étudions, ce sont souvent les savoirs considérés comme secondaires et non les savoirs pointés par les curricula qui se révèlent les plus importants. Or les usages de la littératie non linguistique sont, dans une société comme la nôtre, très largement diffusés dans tous les milieux, y compris ceux qui sont les plus éloignés de l'écrit.

Pour réussir à dénombrer (savoir décisif en matière de réussite scolaire en maternelle en mathématiques), Briand (1999) a montré l'importance décisive de l'énumération : parcours de la collection qui permet de désigner chaque élément une



fois et une seule. Pour réussir à énumérer les collections non déplaçables (comme des points sur une feuille), les connaissances littératiennes non linguistiques sont indispensables : parcours de la collection en ligne ou en colonne. Réciproquement, en « français », la familiarisation avec certaines fonctions de l'écrit ne peut se faire sans que les élèves aient stabilisé des connaissances en matière d'énumération. Par exemple, reconnaître un mot-modèle parmi d'autres mots nécessite un parcours de la collection des mots et, à l'intérieur de chaque mot, une énumération des lettres à comparer avec celles du modèle.

Certains élèves, peut-être parce qu'ils rencontrent hors de l'école des situations dans lesquelles ils doivent trier de nombreux objets (Margolinas, René De Cotret & Giroux, 2006), développent des connaissances d'énumération. Les enseignants leur reconnaissent alors une plus grande « faculté d'organisation » que les autres, mais ils ne peuvent reconnaître un savoir : l'énumération, car celui-ci n'est pas considéré comme tel dans l'institution scolaire. De ce fait, ils ne soupçonnent pas que l'on pourrait enseigner ces savoirs à tous les élèves. La relation entre l'entrée dans la littératie et l'énumération ne peut donc être construite.

4. Curricula, hiérarchisation et légitimation sociale des savoirs

Si la littératie conserve une dimension émergente durant les premières années de la scolarité, c'est donc que certaines de ses composantes matérielles sont encore peu objectivées dans l'institution scolaire, cette « sous-institutionnalisation » contribuant à la construction des premières inégalités scolaires. C'est pour cette raison qu'il nous faut donc considérer la genèse institutionnelle des curricula scolaires, et plus particulièrement les processus de légitimation sociale des savoirs qui les sous-tendent (Eggleston, 1977).

4.1 Domination de certains savoirs

Chaque didactique s'appuie sur certaines institutions productrices de savoirs de référence et les notions qui leur sont empruntées se trouvent alors en position de domination au détriment d'autres notions élaborées par des institutions productrices de savoirs qui ne sont pas directement convoqués dans l'élaboration du curriculum. Le « français » particulièrement, en tant que discipline scolaire, s'appuie sur des savoirs et des institutions multiples. Certains de ces savoirs jouent un rôle prépondérant dans la légitimation de cette discipline : sciences du langage et littérature, en particulier. Or les références que nous avons convoquées pour comprendre les connaissances en jeu dans les situations scolaires en français relèvent bien souvent d'autres institutions de savoir : la didactique des mathématiques en ce qui concerne l'énumération, l'anthropologie en ce qui concerne la raison graphique et la matérialité de l'écrit. Le couple oral/écrit, familier aux linguistes, supplante dans l'institution scolaire, mais aussi dans la plupart des travaux de didactique du français, le couple oralité/littératie emprunté lui au champ de l'anthropologie. Les enseignants que l'on essaye de familiariser avec les concepts d'oralité et de littératie les assimilent presque toujours à ceux plus visibles pour eux d'oral et d'écrit, ce qui participe sans doute à l'existence d'un curriculum caché aussi considérable dès l'école maternelle.



Si la différence entre écrit et littératie s'installe peu à peu, il n'en est pas de même avec celle existant entre oral et oralité. Des caractéristiques propres à l'oral sont ainsi étendues à tort à l'oralité : on sait qu'il est difficile d'exercer une activité réflexive sur un énoncé oral du fait de son absence de permanence. On risque d'en déduire que ceux qui vivent dans la sphère de l'oralité sont incapables de conduites réflexives, alors que de nombreux travaux d'anthropologues prouvent le contraire (voir par exemple Calame-Griaule, 1965).

En outre le concept de littératie est souvent utilisé par les didacticiens indépendamment de toute référence à celui d'oralité. La sphère de l'oralité est décrite négativement : elle serait privée des ressources de la littératie. Elle est également associée à une seule forme de communication : l'oral, opposée à l'écrit. Il devient dès lors difficile d'admettre qu'existent des connaissances et des savoirs relevant de l'oralité et qu'ils doivent être décrits par les chercheurs et identifiés et travaillés par les enseignants, alors même que le travail de l'oral est valorisé dans de nombreuses institutions scolaires.

Enfin, quand les deux termes oralité et littératie sont convoqués simultanément, c'est le plus souvent pour opérer entre eux une partition étanche : on serait alors soit dans l'univers de l'oralité soit dans celui de la littératie. Sont oubliées les mises en garde de Goody qui récuse tout « grand partage » entre les deux univers.

En situation scolaire, la sphère de l'oralité est pénétrée par des usages littératiens et la sphère de la littératie s'appuie sur des connaissances de l'oralité (Laparra & Margolinas, 2013). En maternelle les deux sphères s'interpénètrent de manière constante mais imperceptible et on passe sans cesse de l'une à l'autre. Malheureusement le rôle des connaissances de l'oralité n'est pas reconnu, la focalisation sur les apprentissages écrits l'interdisant. Et à l'inverse, on ne peut s'apercevoir que les élèves vivant dans des milieux peu tournés vers l'écrit (Laparra & Margolinas, 2012) ont acquis dans leurs familles certaines connaissances de la littératie non linguistique. Cette double occultation contribue à ce que les élèves soient assignés à une sphère, celle de l'oralité ou celle de la littératie, en fonction de leur origine sociale, en dépit de la manière dont ils investissent réellement les situations d'apprentissage.

La non-reconnaissance de ce qui se joue dans la sphère de l'oralité conduit à sous-estimer l'importance des mécanismes d'incorporation dans la construction des savoirs fondamentaux, y compris les savoirs littératiens. La construction raisonnée des savoirs dans l'univers de la littératie passe par l'expérience des connaissances incorporées dans l'univers de l'oralité et la reconnaissance de leur utilité en situation. Par exemple, les gestes de la main qui permettent de réaliser des tas d'objets traités et non traités lors d'un dénombrement, en faisant passer un jeton compté d'un tas à l'autre, pourront être compris comme une connaissance utile pour réaliser des tris, ou des dénombrements de collections plus grandes, pour lesquelles la main tout entière recouvrira une partie des objets, associée à un comptage de deux en deux ou de cinq en cinq (Margolinas & Wozniak, 2012).



4.2 Hiérarchisation implicite des fonctions de l'écrit

Dans les sciences du langage, tout ce qui relève de l'oral a longtemps été considéré comme de peu d'intérêt et ne pouvant être appréhendé qu'à travers le prisme de l'écrit : par exemple, la négation majoritaire en français oral (j'ai pas) est toujours décrite comme une forme incomplète et dégradée de la négation écrite (je n'ai pas). L'écrit, à cause de sa permanence et de sa capacité à s'affranchir des contraintes de l'espace et du temps, est souvent présenté comme supérieur à l'oral.

De telles conceptions se diffusent largement dans le corps social. Pour le grand public, l'oral est accusé de ne pas respecter les contraintes de la norme linguistique. Il n'est alors pas étonnant que les enseignants, quand ils confrontent leurs élèves à l'univers de l'écrit, essayent de les persuader de la supériorité de ce dernier sur l'oral. Cela les conduit à opérer, lors de la mise en œuvre du curriculum réel, une série de choix, comme celui de privilégier parmi les différentes fonctions de l'écrit celles qui manifestent le mieux cette supériorité, comme les fonctions communicative et mémorielle, et à négliger les autres (en particulier les fonctions juridiques et bureaucratiques).

Une telle sélection fondée sur une hiérarchie implicite entre les différentes fonctions de l'écrit ne correspond que rarement aux besoins des élèves : les fonctions communicative et mémorielle supposées être les plus évidentes sont très difficiles à appréhender pour de jeunes élèves qui n'ont pas encore un rapport à l'espace et au temps dégagé des effets de l'immédiateté. Quand on les place dans des situations où ils doivent utiliser l'écrit pour communiquer à distance, ils manifestent toujours de très fortes résistances en proposant des solutions pour se retrouver en communication orale en face à face, solutions qui en général correspondent parfaitement à la situation qui est la leur et qui soulignent le caractère artificiel de ce qui est attendu par l'enseignant.

De même la fonction de l'écrit qui permet de questionner l'organisation du monde opérée par le langage suppose souvent des capacités d'abstraction qui ne sont pas de leur âge : la fascination que l'école maternelle éprouve pour les calendriers est une fascination d'adultes, elle masque la difficulté qu'il y a à construire des repères du temps et de l'espace (Margolinas & Wozniak, 2014). Les élèves ne peuvent construire une telle organisation du temps sans s'appuyer sur des connaissances systématiquement construites préalablement dans l'univers de l'oralité : récitation des jours de la semaine dans l'ordre, du jour suivant un jour donné, appui sur ces connaissances pour décider quel jour on va continuer une activité, etc. Le travail ponctuel sur le calendrier écrit empêche le professeur d'envisager cette convocation fréquente, à l'oral, des connaissances qui permettent de repérer le temps.

À l'inverse, la fonction bureaucratique de l'écrit qui permet de réguler et contrôler les actions des individus et d'ordonner les objets du monde n'est que rarement présentée en tant que telle, alors qu'elle est constamment mise en jeu en classe. Les élèves, sans cesse et souvent spontanément, rangent en ligne des objets de la classe, ils disposent en colonne des étiquettes, etc. Ils manifestent ainsi des connaissances littératiennes non linguistiques implicites mais celles-ci ne sont ni reconnues ni stabilisées. Or les élèves pourraient découvrir progressivement que les classements qu'ils opèrent dans des séries d'objets grâce à l'organisation



littératienne non linguistique de l'espace peuvent aussi dans certains cas se fonder sur le fonctionnement du langage, cette mise en mot du classement ouvre alors vers des usages plus décontextualisés de l'écrit.

De la même manière la fonction juridique de l'écrit n'est que rarement explicitée, alors qu'en classe on se sert constamment des étiquettes-prénoms ou de la copie des prénoms ou de celle de la date pour attester de la présence d'un élève, pour identifier l'auteur d'un dessin ou d'une tâche écrite.

Il semble donc que l'existence d'un curriculum caché aussi important dès l'école maternelle ne soit pas simplement liée au fait que cette dernière soit de plus en plus perçue comme la « première école » et à la fonction de socialisation scolaire qui lui est de ce fait aujourd'hui assignée. Elle est aussi sans doute due à la hiérarchie qui existe dans les objets de la littératie : l'étude de ce qui relève de la littératie émergente, qu'elle soit ou non linguistique, l'organisation de l'espace à l'aide des outils de l'écrit est moins légitime que l'étude de la littératie linguistique (organisation du texte dans l'espace, etc.).

C'est donc en se plaçant à l'intersection entre les didactiques des mathématiques et du français et la sociologie de l'éducation, que nous pouvons révéler certains mécanismes de constitution du curriculum caché.



RÉFÉRENCES

- Apple, M. W. & Christian-Smith, L. K. (Eds.). (1991). *The politics of the textbooks*. New York : Routledge.
- Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique*. Laval : Les Presses de l'Université de Laval.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue Française de Sociologie*, VII, 325-347.
- Briand, J. (1999). Contribution à la réorganisation des savoirs prénériques et numériques. Étude et réalisation d'une situation d'enseignement de l'énumération dans le domaine prénérique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 19(1), 41-76.
- Broccolichi, S. & Sinthon, R. (2011). Comment s'articulent les inégalités d'acquisition scolaire et d'orientation ? Relations ignorées et rectifications tardives. *Revue Française de Pédagogie*, 175 (Penser les choix scolaires), 15-38.
- Brousseau, G. (1972). Processus de mathématisation. *La mathématique à l'École Élémentaire* (pp. 428-442). Paris APMEP. http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/09/Processus_de_mathematisationVO.pdf
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 7(2), 33-115.
- Brousseau, G. (1995). L'enseignant dans la théorie des situations didactiques. In R. Noirfalise (Ed.), *Actes de la 8^e école d'été de didactique des mathématiques* (pp. 3-46). Clermont-Ferrand : IREM.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Butlen, D., Peltier, M.-L. & Pezard, M. (2002). Nommés en REP, comment font-ils ? Pratiques de professeurs d'école enseignant les mathématiques en REP : contradiction et cohérence. *Revue Française de Pédagogie*, 140, 41-52.
- Calame-Griaule, G. (1965). *Ethnologie et langage. La parole chez les Dogons*. Paris : Gallimard.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Conne, F. (1992). Savoir et connaissance dans la perspective de la transposition didactique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 12(2-3), 221-270.
- Delaborde, M. (2009). *Formes et sens de l'univers graphique en maternelle*. Thèse de doctorat, Université Paul Verlaine, Metz. <http://www.theses.fr/157817210>
- Douglas, M. (2004). *Comment pensent les institutions* (A. Abeillé, trad.). Paris : La Découverte.



- Eggleston, J. (1977). *The sociology of the school curriculum*. London : Routledge and Kegan Paul.
- Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Goody, J. (1979). *La raison graphique* (J. Bazin & A. Bensa, trad. 1977 éd.). Paris : Les Éditions de minuit.
- Goody, J. (1994). *Entre l'oralité et l'écriture*. Paris : PUF.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in Schools*. NewYork : Holt, Rinehart & Winston.
- Johnsua, S. & Lahire, B. (1999). Pour une didactique sociologique. *Éducation et sociétés*, 4, 29-56.
- Joigneaux, C. (2009). La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle. *Revue Française de Pédagogie*, 196, 17-28.
- Joigneaux, C. (à paraître). Les élèves de maternelle face aux fiches. In S. Bonnéry (Ed.), *Supports pédagogiques et inégalités scolaires. Études sociologiques*. Paris : La Dispute.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media*. London : Routledge.
- Kuhn, T. (1970/1983), *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion.
- Laparra, M. (2006). La grande section de maternelle et la « raison graphique ». *Pratiques*, 131-132, 237-249.
- Laparra, M. & Margolinas, C. (2010). Milieu, connaissance, savoir. Des concepts pour l'analyse de situations d'enseignement. *Pratiques*, 145-146, 141-160. http://www.pratiques-cresef.com/p145_la1.pdf
- Laparra, M. & Margolinas, C. (2011). Quand les maîtres contribuent à leur insu à renforcer les difficultés des élèves. In J.-Y. Rochex & J. Crinon (Eds.), *La construction des inégalités scolaires* (pp. 111-130). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Laparra, M. & Margolinas, C. (2012). Oralité, littératie et production des inégalités scolaires. *Le français aujourd'hui*, 177 (L'attention aux différences), 55-64.
- Laparra, M. & Margolinas, C. (2013). Études de difficultés scolaires dans les premiers apprentissages. In E. Auriac-Slusarczyk (Ed.), *Apprendre et former : la dimension langagière* (pp. 19-58). Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Margolinas, C. (1995). Dévolution et institutionnalisation : deux aspects antagonistes du rôle du maître. In C. Comiti, T. Ngo Anh, A. Bessot, M.-P. Chichignoud & J.-C. Guillaud (Eds.), *Didactique des disciplines scientifiques et formation des enseignants* (pp. 342-347). Ha Noi : Maison d'Édition de l'Éducation.
- Margolinas, C. (2005). La dévolution et le travail du professeur. In P. Clanché, M.-H. Salin & B. Sarrazy (Eds.), *Autour de la théorie des situations* (pp. 329-333). Grenoble : La pensée sauvage.



- Margolinas, C., René de Cotret, S. & Giroux, J. (2006). Transformation de situations sociales et leurs conséquences sur certaines connaissances en jeu en contexte scolaire. In R. Malet (Ed.), *L'école, lieu de tensions et de médiations : Quels effets sur les pratiques scolaires ? Actes du colloque international de l'AFEC* (pp. 60-66). Lille.
- Margolinas, C. & Laparra, M. (2008). *Quand la dévolution prend le pas sur l'institutionnalisation*. Les didactiques et leur rapport à l'enseignement et à la formation, Bordeaux. <http://www.aquitaine.iufm.fr/infos/colloque2008/cdromcolloque/communications/marg.pdf>
- Margolinas, C. (2010). Recherches en didactiques des mathématiques et du français : par-delà les différences. Table ronde – Recherches et didactique. *Pratiques*, 145-146, 21-36.
- Margolinas, C. & Laparra, M. (2011). Des savoirs transparents dans le travail des professeurs à l'école primaire. In J.-Y. Rochex & J. Crinon (Eds.), *La construction des inégalités scolaires* (pp. 19-32). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Margolinas, C. & Wozniak, F. (2012). *Le nombre à l'école maternelle. Une approche didactique*. Bruxelles : De Boeck.
- Margolinas, C., (2012). Connaissance et savoir. Des distinctions frontalières ? Conférence plénière. Actes du colloque « Sociologie et didactiques : vers une transgression des frontières ? », Lausanne 13 et 14 septembre 2012.
- Margolinas, C. & Wozniak, F. (2014). Early Construction of Number as Position with young Children : a Teaching Experiment. *ZDM (Special Issue : Visualization in mathematics Learning)*.
- Ministère de l'Éducation nationale (1986). *L'école maternelle, son rôle/ses missions*. Paris : MEN & CNDP.
- Privat, J.-M. (2010). Un bain de littérature. *ethnographiques.org*, 20 (septembre 2010 [en ligne]). <http://www.ethnographiques.org/2010/Privat>
- Purcell-Gates, V., Jacobson, E. & Deneger, S. (2004). *Print Literacy Development. Uniting cognitive and social Practice Theories*. Cambridge (MA) : Harvard University Press.
- Rochex, J.-Y. & Crinon, J. (Eds.). (2011). *La construction des inégalités scolaires*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Rouchier, A. (1991). *Étude de la conceptualisation dans le système didactique en mathématiques et informatique élémentaires : proportionnalité, structures itérativo-récurrentes, institutionnalisation*. Université d'Orléans, Orléans.
- Sarrazy, B. (2007). Ostension et dévolution dans l'enseignement des mathématiques. Anthropologie wittgensteinienne et théorie des situations didactiques. *Éducation et didactique*, 1(3), 31-46.



Teale, W. & Sulzby, E. (Eds.). (1986). *Emergent literacy : Writing and Reading*. Norwood : Ablex.

Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child development*, 69(3), 848-872.



CIRCULATION RÉELLE DU TRAVAIL ENTRE CLASSE ET HORS LA CLASSE

Julien Netter
Université Paris 8 Équipe CIRCEFT ESCOL
juliennetter@free.fr

Résumé

L'analyse d'une situation de travail des élèves dans une étude municipale permet de montrer comment les concepts de « milieu didactique » et de « mésogénèse » éclairent le regard sociologique sur les processus de création des inégalités d'apprentissage qui naissent à l'articulation de la classe et de ce qui lui est extérieur.

Mots-clés

Devoirs – travail hors la classe – milieu didactique – travail réel – inégalités d'apprentissage

Cette contribution est la présentation du début d'un travail de thèse centré sur l'observation de l'activité cognitive des élèves à l'articulation entre la classe et le hors-classe à l'école primaire. Le but est d'éclairer la création des inégalités d'apprentissages dans cette articulation, en montrant comment des logiques sociales interfèrent avec les situations d'apprentissage. Il s'agit au-delà de s'interroger, depuis un point de vue avant tout sociologique, sur ce que cette articulation dessine des rapports de la société avec son école.

Une telle analyse suppose plusieurs cadres théoriques. Le premier doit permettre de mettre en relation la position sociale des élèves et leur appréhension des situations d'apprentissage. Il est largement issu des recherches de l'équipe ESCOL, et de la postérité de la notion de rapport au savoir. Le deuxième est destiné à éclairer les situations d'apprentissage, leur construction et les enjeux qu'elles recèlent. Les apports des didactiques semblent ici tout à fait fondamentaux, et c'est sur ce point en particulier que je vais centrer mon exposé. Le troisième enfin est plus spécifiquement sociologique et vise à articuler les différents niveaux d'analyse, celui des inégalités d'apprentissage en classe, et celui des rapports entre école et société.

1. Milieu didactique et travail hors la classe

La partie du cadre théorique de ma recherche qui s'appuie sur les didactiques privilégie le concept de *milieu didactique*. Développé dans le cadre de la théorie des situations de Guy Brousseau (1990), il est issu de la didactique des mathématiques, mais s'est vu repris par la plupart des didactiques, et a été l'objet de nombreux travaux théoriques, tant dans les différentes disciplines qu'au travers de travaux de didactique comparée. Il a ainsi bénéficié d'apports successifs qui en font un concept



riche sur la définition duquel l'accord n'est pas toujours complet. Je vais essayer de montrer en quoi il me semble intéressant pour ma recherche, et donc quelles interprétations j'en dégage.

Dans son acception initiale, Brousseau fonde le concept sur l'idée de la confrontation des élèves à un milieu qui leur est antagoniste et induit une adaptation. Le choix de cette définition, développée dans le cadre de la théorie des situations, conçue a priori pour la classe, peut surprendre pour la description des activités hors la classe. En effet, on y demande apparemment rarement aux élèves de résoudre des problèmes ayant pour solution un savoir visé par l'enseignant. C'est ce que j'ai observé lors de la réalisation des devoirs qui en constituent la partie la plus évidemment scolaire, où il s'agit plutôt de révisions, de mémorisation, d'exercices d'application. Mais c'est également le cas pour les ateliers à dominante culturelle auxquels j'ai assisté où les savoirs scolaires sont généralement flous, y compris parfois pour les intervenants. Pourtant, l'adoption de cette notion présente deux avantages à mes yeux. Elle met d'une part en exergue le fait que les activités menées hors la classe visent d'une façon ou d'une autre des savoirs, présents soit dans la prescription pour le cas des devoirs, soit dans l'intention qui préside à la mise en place d'un atelier culturel, soit dans sa justification par l'institution. Ce qui explique cette présence, c'est que ces activités sont supposées répondre à des réquisits de la classe, apporter ou pérenniser des savoirs qui se « travaillent » en dehors de la classe, l'activité hors la classe des élèves n'étant en ce sens qu'un moment d'un processus plus vaste où des savoirs sont explicitement visés par l'enseignant. Dès lors, on peut penser que pour participer à ce processus les élèves doivent percevoir la nature du savoir en jeu, et sa place dans l'action engagée en classe avec l'enseignant. Si l'on prend l'exemple des devoirs, cas sur lequel je vais ici m'appuyer, la notion de milieu dans son acception première de milieu antagoniste présente alors un second avantage, celui d'insister sur la confrontation des élèves avec la prescription qu'ils doivent interpréter et qui constitue pour eux un problème dont la solution est théoriquement rendue possible par une série d'éléments en partie fournis par l'enseignant.

Les élèves sont supposés pouvoir réaliser cette interprétation de manière autonome puisque leur enseignant n'est pas présent pour les y aider, la façon dont le milieu est constitué paraît donc essentielle. Les apports de Claire Margolinas (1994) qui insiste symétriquement à Brousseau sur la production du milieu par l'enseignant sont très éclairants de ce point de vue.

La place du concept de milieu dans la théorie anthropologique d'Yves Chevallard (1992) est également intéressante à mon sens par l'ouverture qu'elle permet sur d'autres facteurs intervenant dans le contrat didactique. Samuel Johsua et Christine Félix (2002) évoquent ainsi la multiplicité des objets qui entrent dans la constitution du « milieu pour l'étude », qui me semble-t-il n'est alors plus exclusivement antagoniste, objets qui incluent disent-ils des « rapports aux savoirs ».

Ainsi, j'essaie de concilier deux aspects de ce concept, l'aspect « antagoniste » de Brousseau et l'aspect anthropologique de Chevallard, suivant ainsi les traces de Gérard Sensevy et Alain Mercier (2007) ou Chantal Amade-Escot et Patrice Venturini (2009) qui en suggèrent une synthèse. Cela m'amène à m'interroger sur la façon dont le milieu didactique évolue, et à analyser comment la conception par l'enseignant d'un même milieu peut conduire à la genèse de milieux différenciés suivant les élèves en



présence dans la classe. Il s'agit en d'autres termes, en privilégiant ce que Christian Orange (2007) appelle les « Milieux didactiques intérieurs des élèves » qui intéresse plus mon point de vue de sociologue, de comprendre en quoi la mésogénèse est conjointe et permet d'éclairer la production des inégalités d'apprentissage.

2. Une étude de cas

Le cas que je vais développer pour illustrer mon propos est extrait d'un corpus exploratoire qui tient en l'observation d'une vingtaine de séances dans des études municipales. Ces observations ont été l'occasion d'échanges informels avec les élèves quant au travail qu'ils réalisaient, et de recueils d'informations sur leurs cahiers. Elles sont complétées par des entretiens avec les enseignants prescripteurs des devoirs et, pour le cas qui nous occupe, par la connaissance du retour qui est fait en classe le lendemain. À ce jour, ces observations présentent la limite majeure de se cantonner au temps hors la classe, la description de l'évolution du milieu s'appuie donc en partie sur une reconstruction depuis ce qui est observé en dehors de la classe.

Le terrain est situé dans une ville de la banlieue parisienne, où la proportion d'ouvriers et d'employés dans la population active est élevée (66%), qui présente des taux de chômage nettement supérieurs à la moyenne nationale, et un niveau de diplômes nettement plus faible. Le quartier où ont lieu les observations, longtemps connu pour abriter la plus grande « barre » d'Europe, est le plus populaire de la ville. En termes de probabilités, selon les sociologies de la reproduction, il y a des chances pour qu'une proportion inférieure à la moyenne nationale des enfants de ce quartier fasse des études longues et prestigieuses, ce qui ne signifie nullement que cela soit exclu pour nombre d'entre eux. Si l'on raisonne toujours en termes de probabilités, les travaux de l'équipe ESCOL nous renseignent sur ce qui risque de se passer. J'insiste sur le fait qu'il ne s'agit aucunement de déterminisme individuel, et sur la grande différence qu'il convient de faire entre ces raisonnements statistiques et les parcours des enfants. Selon ces travaux (Bautier et Rochex, 1997/2007 ; Bautier, 2004 ; Bonnéry, 2007), on a plus de *chances* (au sens que l'on donne à ce terme en probabilités) de trouver dans les familles populaires de ce quartier des enfants qui se méprennent sur le sens de ce que l'on attend d'eux à l'école, ne perçoivent pas l'activité derrière la tâche, ne reconnaissent pas de valeur transférable aux savoirs, donc ne cherchent pas à reconfigurer les objets d'apprentissage, ce que Bautier et Goigoux (2004) nomment « attitude de secondarisation ». Ces risques se concrétisent dans les résultats aux évaluations nationales de l'école qui sert de terrain aux observations, très nettement en dessous de la moyenne nationale. En particulier, les enfants de CM2 ayant des scores inférieurs à 33% de réussite représentent 27% des élèves en français (contre 7% au plan national) et 50% en maths (contre 13% au plan national). Mon travail consiste à m'interroger sur la façon dont on passe du risque à son actualisation.

Je partirai, pour présenter le cas que je vais approfondir, de la prescription. Ce jeudi soir, l'enseignante de CE1 a fait écrire à ses élèves dans leur cahier de texte « Grammaire – Apprendre la leçon singulier pluriel (un ou des devant un nom) ». Dans le cahier de leçon des élèves, la leçon se déploie sur une feuille collée et pliée. Cette leçon est composée de deux parties, numérotées 3 et 4. Seule la partie numérotée



3 (un ou des devant un nom) est à apprendre. Il apparaît dans les échanges avec les élèves que l'enseignante l'a rappelé oralement avant la fin de la classe.

Avant d'aborder le travail des élèves, il faut nous interroger un instant sur la logique de la première partie de la leçon telle qu'elle est présentée. Destiné à des élèves de CE1, ce moment se concrétise par un texte imprimé photocopié dans un fichier ; il n'explicite pas les notions de singulier et de pluriel, uniquement présentées dans un titre codifié, et en ce sens semble plutôt constituer une leçon d'orthographe que de grammaire. Ces notions sont sans doute abordées dans les parties 1 et 2 de la leçon, dont on ne trouve pas trace dans les cahiers des enfants. Les concepteurs ont manifestement pour ambition de présenter de façon très simplifiée les règles d'orthographe grammaticale présidant à la mise au pluriel des noms. La règle générale du -s final est énoncée en titre de paragraphe, suivie de deux exemples qu'il n'est pas forcément évident de relier à la règle. Comme ces exemples sont des phrases, et que les auteurs ont choisi de mettre le sujet au pluriel, le verbe change et prend -nt, et non pas -s comme on pourrait s'y attendre d'après la règle ; en outre, un des exemples a pour sujet un garçon, l'autre une fille, ce qui fait plutôt penser à une leçon sur le masculin et le féminin. Après examen du cahier de leçon, il apparaît que la leçon précédente, qu'il fallait apprendre la veille, est justement celle sur le masculin et le féminin. On peut donc penser que ces exemples sont destinés à être largement explicités en classe, pour rappeler ce que l'on entend par singulier et pluriel, et pour montrer que la règle du -s s'applique tant au masculin qu'au féminin. Pour des enfants qui n'auraient pas bien assimilé la leçon précédente, ou qui ne sauraient pas remettre cette leçon dans le cadre de la construction d'une série de savoirs agencés les uns avec les autres, les exemples présentent toutefois un risque de confusion non négligeable. Dans la suite de la leçon, titrée « quelquefois x », on ne trouve pas les règles de mise au pluriel ; tout au plus sont-elles esquissées par la présentation de séries de mots qui prennent un x au pluriel, et sont donc présentes en creux pour ceux qui les connaissent, c'est-à-dire ici les adultes de l'étude. Sans règle, cette deuxième partie de la leçon semble donc être conçue pour attirer l'attention des enfants sur le fait qu'il existe des exceptions, plus que pour leur en faire apprendre certaines. Enfin une ligne au bas signalée par un panneau « danger » sans plus de précision présente trois mots qui ne varient pas au pluriel, en -s, en -x ou en -z.

L'enseignante de la classe a également donné une seconde consigne à ses élèves, orale, pour attirer leur attention sur la seconde moitié de la leçon, consigne dont elle nous a parlé avant l'étude en substance dans les termes suivants : « Je leur ai dit de s'entraîner à écrire les mots qui ont un pluriel en -x avec et sans modèle, pour qu'ils sachent les écrire sans faute. Je ne sais pas s'ils s'en souviendront et s'ils le feront pendant l'étude, vous verrez... » Les enfants démarrent donc leurs devoirs avec deux consignes supposées complémentaires. On peut s'interroger sur les raisons qui président à la prescription, et à la formulation de ces deux consignes. L'apprentissage d'une leçon n'est-il pas suffisant, et pourquoi insister ainsi sur les exceptions quand la règle générale pourrait être mise en exergue ? Pourquoi alors présenter la règle générale ? Nous ne prétendons pas reconstituer le cheminement de l'enseignante si tant est que cela soit possible y compris pour l'intéressée, mais tenter de mettre à jour plusieurs facteurs qui nous semblent influencer son choix, et par-delà la mésogénèse. Pour cela je vais dégager une série d'éléments dont aucun



ne peut prétendre éclairer seul la situation mais qui pourraient porter chacun une part d'explication.

Un premier élément nous entraîne vers la conception que l'enseignante a des savoirs. La place qu'elle donne à cette leçon (sans insister auparavant sur les notions de nom ni de singulier et pluriel) et nos entretiens ultérieurs montrent que pour elle la grammaire est avant tout destinée à l'apprentissage de l'orthographe, selon le schéma de la grammaire scolaire traditionnelle décrit par André Chervel. L'enseignante se conformerait donc à l'orientation « scriptocentriste » que Jean-Louis Chiss (2003) semble regretter, mais que Danièle Manesse (2008) défend comme l'un des trois axes qui justifient la place de la grammaire à l'école. En outre, elle pourrait avoir jugé le cas général du pluriel en -s déjà étudié en classe, et suffisamment facile pour qu'il n'y ait pas besoin d'insister dessus dans les devoirs. C'est alors l'identification que l'enseignante fait des écueils éventuels (ici, les pluriels en -x) qui est en jeu.

Un deuxième élément met l'accent sur la façon dont l'enseignante se représente les élèves et leurs difficultés. Lors de nos discussions, elle insiste à de nombreuses reprises sur la notion d'effort, et déplore que plusieurs de ses élèves aient « besoin d'être secoués tout le temps ». D'une façon générale, elle exprime deux conceptions fortement naturalisées de l'échec de ses élèves, l'une qui insiste sur le manque de confiance en soi, et l'autre majoritaire sur la répugnance à l'effort. Elle décrit ainsi deux des élèves qui sont ce soir-là à l'étude : « C'est un peu un trait de caractère quand même. Glodie, Nana, c'est "ouuuuu"... C'est très caractériel, enfin vraiment... c'est de nature très... "je vais pas trop me secouer sinon ça risque de me faire du mal !" » En réaction, l'enseignante développe un arsenal de pratiques largement basées sur la copie, et supposées obliger les élèves à « se secouer ». Ses élèves sont par ailleurs régulièrement menacés ou punis par des « lignes » s'ils ne semblent pas travailler suffisamment. Ici, la liste des exceptions fournit une occasion de copie que l'on ne retrouve pas ailleurs dans la leçon.

Un troisième élément concerne le contexte scolaire et institutionnel. En prescrivant officiellement l'apprentissage d'une leçon, l'enseignante se met en règle avec la demande de l'Éducation nationale qui proscrit les devoirs écrits. Elle peut se sentir d'autant plus encline à respecter la législation que les études sont l'objet d'observations scientifiques, auxquelles elle est soumise en tant qu'intervenante. Sa seconde consigne, orale, qui exige un passage par l'écrit, n'a rien d'officiel, et l'enseignante est ainsi peu attaquable sur sa pratique.

On trouve un quatrième élément explicatif dans la nature du support. Il présente au moins deux niveaux de complexité. Tout d'abord, il dénote une architecture interne qui est très largement implicite et codée. En outre, il comporte comme on l'a dit plus haut des références aux leçons antérieures dont la reconstruction est également à la charge du lecteur. La conséquence directe est le fort risque d'équivoque dans la confrontation de l'élève avec sa leçon. Ce support est donc une contrainte très importante pour la prescription, et l'on peut alors s'interroger sur les raisons de son choix, qui dépassent les informations dont je dispose.

Le cinquième élément découle assez largement du quatrième, il a trait à la pédagogie mise en œuvre et à l'anticipation que l'enseignante peut faire du travail des élèves hors la classe. Selon elle, en effet, il faudrait « dans l'idéal » qu'il y ait quelqu'un à la maison qui interroge l'enfant lorsqu'il y a une leçon à apprendre. Elle



déplore cependant que certains parents de la classe « suivent mal » leurs enfants. Ce qui pose ici problème à l'enseignante, et qui fait la particularité du travail hors la classe, c'est le peu de prise qu'elle a pour adapter le « jeu » didactique pour reprendre les termes de Gérard Sensevy (2007) une fois la prescription réalisée. Une solution à cette contrainte pourrait être de prévoir en classe des possibilités d'évolution du jeu en donnant des conditions prédéfinies (quelque chose comme un algorithme : « si vous rencontrez telle difficulté, alors faites ceci »). On conçoit que cela soit très compliqué pour les élèves. Dès lors, l'enseignante pourrait plutôt être tentée de fournir à ses élèves une leçon « apprenable », c'est-à-dire une leçon qui leur permette de réviser de façon autonome, et qui prescrive donc des tâches très définies supposées faciles à mettre en œuvre. Si l'on revient au support de la leçon, et que l'on essaye de la traduire en tâches faciles à mettre en œuvre, on est gêné : la règle pourrait être apprise par cœur bien sûr, mais cela a-t-il un sens ? Ce qui compte, c'est que les enfants sachent l'employer quand c'est nécessaire... les exemples sont plutôt là pour illustrer la règle, et ne sont pas faciles à analyser comme cela a été dit plus haut. Est-il donc prudent d'engager les enfants à les étudier seuls, avec un très fort risque de malentendu ? La liste de mots qui ont un pluriel en -x est la partie qui semble la plus simple à apprendre.

Un dernier élément qui renforce le précédent réside dans la connaissance que l'enseignante a de l'étude, à laquelle elle participe très régulièrement. Il faut en effet se représenter l'étude comme un laps de temps très limité au cours duquel les intervenants sont soumis à une multitude de sollicitations par des élèves confrontés à de grosses difficultés notionnelles. Dès lors, fournir à certains une tâche qu'ils peuvent réaliser seuls facilite grandement le déroulement de l'étude, et garantit aux intervenants autant de temps dégagé pour leur permettre d'aider d'autres élèves.

3. Le travail des élèves : reconstruction du milieu didactique « donné »

Six élèves de l'étude observée doivent réaliser le travail prescrit, soit plus d'un quart des élèves de la classe. Tous s'entraînent dès le début de la séance à écrire les mots qui font leur pluriel en -x. Ils suivent un schéma de travail bien rodé : ils recopient les mots de leur leçon sur une feuille ou une ardoise, puis les écrivent sans regarder le texte photocopie dans le but de ne plus faire d'erreur d'orthographe. Ils travaillent seuls ou deux par deux en se corrigeant mutuellement. Aucun des élèves présents à l'étude n'apprend le début de la leçon avec le cas général, et aucun ne pense devoir le faire. Sollicités par l'intervenant ou par l'observateur sur ce qu'ils ont à faire, aucun ne cite le début de la leçon. Quatre des élèves, que j'ai plus particulièrement observés, et auxquels j'ai explicitement posé la question, nient devoir l'apprendre, y compris lorsque le cahier de texte leur est présenté et que la contradiction manifeste entre la prescription écrite et ce qu'ils font leur est signifiée. Ils présentent leur travail de la façon suivante : « Il faut savoir écrire cinq mots » (Elyes), « Y'avait des mots [...] En fait c'était une dictée, comme pour une dictée on doit... à l'école on va avoir une dictée » (Abdallah). Les élèves ont donc interprété la demande comme un exercice d'orthographe, se conformant en cela à l'orientation orthographique de la leçon, exclusivement centré sur la liste des mots prenant un -x au pluriel.



Mais ont-ils compris le statut de ces mots dans la leçon, et le contenu grammatical de la leçon ? Autrement dit, appliquent-ils une règle de mise au pluriel des noms, ou apprennent-ils une série de dix mots sans lien les uns avec les autres ? Pour l'un des élèves, Elyes, la réponse est claire : il n'y a aucun lien entre ce qu'il apprend et le début de la leçon (le cas général). Il ne sait pas ce que raconte ce début, et ne veut pas le savoir car, dit-il, « on l'a pas à faire ». Pour son voisin Fahd, le début (le cas général) rassemble des exemples quand la suite (les pluriels en -x) « c'est pour travailler ». Il n'est donc pas nécessaire d'apprendre le début de la leçon, du reste dit-il, il le connaît déjà. Abdallah et Wissam pensent qu'il y a un lien entre le début de la leçon et ce qu'ils apprennent mais sans qu'il soit nécessaire d'apprendre le début, « on l'avait déjà appris dans la classe ». Aucun ne semble donc avoir saisi quelle était l'architecture du support. Il est alors intéressant de s'interroger sur la façon dont ils ont retenu ce début de leçon qu'ils disent connaître.

Pour Fahd, « par exemple le contraire de cette, c'est ces. C'est l'contraire des déterminants. [...] Singulier et normal, ben c'est pareil. » Abdallah, soutenu par Wissam, décrit la leçon de la même façon : « Y'a un mot, y'a le contraire. Y'a un château, des châteaux. [...] Juste parce qu'on rajoute un -x. Et ça en fait, ça change. » Et les deux élèves relient cette leçon à la leçon précédente, qui voyait aussi avec l'ajout d'un -e (au féminin) la transformation en « contraire ».

Que recouvre alors le terme de « pluriel » pour les élèves ? Abdallah se lance sous le regard attentif de Wissam dans une explication confuse où se mélangent quantité, propriété, et où la distinction entre plusieurs et beaucoup ne semble pas évidente : « ça veut dire un stylo ! Un stylo, il est à toi, ben un stylo à toi et des stylos... [...] Si on trouve, si je trouve un stylo par terre, il est à personne parce qu'on sait pas mais si je trouve... Si c'est ton stylo et t'as plein de stylos, quoi... Des stylos... C'est à toi ça veut dire. » Wissam quant à lui évoque, en suivant cet exemple, « plein de stylos ».

Cette situation est intéressante parce qu'elle montre que les élèves ne reconstruisent pas tous le même milieu pour l'étude à partir du milieu didactique imaginé par l'enseignante. Si l'on reprend la consigne orale donnée par l'enseignante, qui remplace la consigne écrite pour tous les élèves présents dans cette étude, on comprend qu'elle peut être interprétée de deux façons différentes. Pour les uns, elle représente une tâche totalement déconnectée de toute autre forme d'apprentissage. Il s'agit alors d'une tâche de mémorisation spécifique à l'extrême, ce que Patrick Rayou (2009) appelle dans ses recherches sur le travail hors la classe « enfoncer le clou ». Si en revanche on la resitue dans un ensemble plus vaste sur l'accord du nom, elle prend un tour plus générique et permet d'appliquer la règle du pluriel dans un autre contexte. On voit donc que cette consigne rend possible la constitution d'un milieu plus ou moins adapté à l'apprentissage de la règle d'accord du nom. Dans un cas, celui de l'interprétation spécifique, le milieu n'est pas antagoniste, tout du moins en ce qui concerne l'accord du nom. Si en revanche on se place du côté de l'interprétation générique, le milieu didactique est antagoniste parce qu'il exige des élèves qu'ils reconstruisent la place de l'objet spécifique dans un ensemble plus vaste. Ce cadrage flou de l'activité (Bernstein, 1997/2007) pose problème parce que la consigne rencontre dans la population de cette école une propension plus élevée qu'ailleurs à ne pas adopter une attitude de secondarisation. Et l'on voit que tous les



élèves de l'étude ont considéré qu'il s'agissait d'une tâche déconnectée. Pourtant, tous ne réagissent pas exactement de la même façon...

Ainsi Elyes, décrit par son enseignante comme l'un des élèves qui éprouve le plus de difficultés en classe, ne cherche pas de lien avec une notion de grammaire, et ne semble en faire aucun, même lorsqu'on le lui demande. Il passe toute la séance à écrire sur des pages de cahier de texte déchirées la liste des mots qui prennent un -x au pluriel, sans arriver jamais au bout de sa liste sans faire d'erreur, et recommence à chaque fois, après avoir copieusement barré tout ce qu'il a fait avant ou froissé sa feuille précédente. La façon de transcrire les phonèmes, notamment le [o] ou le [aj] semble lui poser plus de problèmes que le -x final, et c'est finalement peut-être à cet autre champ notionnel qu'il rattache l'exercice, éludant la question du singulier et du pluriel. Comme lui, Diouma est concentrée sur cet aspect de la question et ajoute de façon totalement aléatoire un -x à la fin des mots, qu'ils soient au singulier ou au pluriel.

Fahd, Mohamed ou Wissam sont également préoccupés par l'orthographe des sons, et jugent leur travail à l'aune de ce critère en comptant le nombre d'erreurs dans la liste des mots qu'ils écrivent. Mais ils font un lien entre ce travail et une règle de grammaire très approximative, qu'ils n'éprouvent pas pour autant le besoin d'apprendre ou de travailler. On pourrait la résumer sous la forme « quand on transforme un mot, on y ajoute une lettre et on obtient son contraire. Avec un -e, cela s'appelle féminin ; avec un -x, quand il y en a beaucoup, cela s'appelle pluriel. »

À l'étude, l'intervenant ne vérifie pas le cahier de texte de ces élèves si sûrs du travail qu'ils ont à réaliser, il ne revient donc pas sur l'interprétation que les élèves font de la double consigne. Il les engage au contraire à continuer de s'entraîner à écrire la liste, en leur signifiant le caractère abordable de l'exercice. Son rôle principal est alors de vérifier que les élèves restent concentrés sur leur tâche, et parviennent à une liste finale correctement orthographiée à laquelle il jette un coup d'œil. En revanche, lorsqu'il essaie d'aider Elyes qui n'est manifestement pas en mesure de produire ce résultat final, il est très embarrassé pour lui expliquer les raisons qui expliquent la présence du -x final. La leçon ne contient aucun élément qui le lui permette, et il est donc contraint de faire appel aux règles de mise au pluriel des mots en -al, -ail, -eau... Elyes ne semble pas très bien saisir de quoi il s'agit, mais l'intervenant ne saurait lui en tenir rigueur puisque ces règles ne sont pas exposées, il n'insiste donc pas et l'engage à continuer un peu, tout en se dirigeant vers un autre élève de l'étude qui le sollicite.

Lors du retour en classe le lendemain, l'enseignante vérifie que les enfants ont bien appris leur leçon. Pour cela, elle leur dicte une série de couples de mots, parmi lesquels certains traduisent une « transformation » du masculin vers le féminin, d'autres du singulier vers le pluriel. Tous ces derniers prennent un -x au pluriel sauf « souris » et « nez » qui ne varient pas. Cette dictée n'est pas notée, et toutes les erreurs corrigées apparaissent au même plan, qu'il s'agisse de l'absence d'un -x final ou de l'absence du e de « château ». Ainsi, l'évaluation valide l'interprétation que les élèves, visiblement fins connaisseurs de leur enseignante, ont faite de la consigne. Il n'y a aucune exigence quant à la notion de pluriel, ni quant à la règle générale du -s, totalement absente. L'évaluation semble du même coup suggérer qu'il n'y a pas réellement de complémentarité entre les deux consignes de l'enseignante, mais



plutôt un double niveau de lecture, et que la seconde consigne, orale, traduit bien son attente réelle pour l'ensemble des élèves. Dès lors se lancer dans l'apprentissage de la leçon – qui apparaît de prime abord comme l'essentiel des devoirs – exige de la part des élèves un recul non négligeable, ou une aide extérieure avisée.

Conclusion : portée et limites de l'analyse

Cet exemple me semble intéressant parce qu'il montre comment le processus de mésogénèse peut conduire, par un concours de causes diverses, à l'existence de deux curricula différents au sein d'une même classe. Par causes diverses, il faut entendre la façon dont l'enseignante « donne » le milieu pour l'étude, avec les différentes raisons qui engagent son choix dont nous avons essayé de donner un aperçu plus haut. Mais on trouve également dans ces causes la façon dont les élèves reçoivent ce milieu, et le reconstruisent en fonction de leurs propres connaissances et de leur rapport à l'école, aux tâches et activités. Pour certains élèves, qui ne sont pas représentés dans l'étude municipale que je viens de décrire, il s'agit donc d'apprendre une leçon d'orthographe sur l'accord du nom, et de savoir en particulier orthographier certaines des exceptions qui prennent un -x au pluriel et non un -s. Ce sont ceux qui ont compris en classe les enjeux de la situation, qui ont donc construit en classe un milieu pour l'étude favorable, ou qui ont trouvé chez eux l'aide nécessaire pour construire un tel milieu, avec des parents au fait des réquisits de l'institution, ce qui renvoie à l'inégalité sociale face à l'école. Pour les autres, il s'agit de savoir orthographier correctement dix mots. Ces élèves passent largement à côté du cœur de la leçon. Mais ils passent également à côté de l'idée selon laquelle l'école attend d'eux une « attitude de secondarisation » sur un objet précis défini par la prescription. Car la distinction entre ces deux curricula est masquée au retour en classe, si bien que tous les élèves peuvent penser qu'ils répondent aux exigences de leur enseignante, ce qui offre l'avantage de sauvegarder un climat à peu près serein en classe mais l'inconvénient de dissimuler les difficultés éventuelles. Ces derniers élèves sont donc victimes d'un leurre, et construisent à partir des éléments dont ils disposent un milieu pour l'étude qui n'est pas insuffisant, mais qui est mal construit, c'est-à-dire qui les détourne des enjeux réels de la situation et de l'école. Le risque de malentendu qu'il leur fait courir peut être dans ce cas précis actualisé si la notion de pluriel et la règle de la mise au pluriel des noms sont alors considérées comme « acquises », et ne sont plus interrogées en classe.

Le but n'est pas de jeter l'anathème sur les enseignants ou les intervenants des dispositifs, ni sur les élèves. Les processus qui sont décrits ici dépassent chacun des acteurs, qui tous souhaiteraient atteindre un même objectif, la réussite scolaire des élèves. C'est bien la confrontation de l'objet d'apprentissage avec les logiques différentes qui animent les acteurs qui est en cause, ces logiques étant dans une certaine mesure aveugles les unes aux autres, et largement déterminées par les contextes dans lesquels évoluent les acteurs.

Bien sûr, l'analyse à laquelle je me livre présente une limite essentielle en ce qu'elle ne s'inscrit pas dans la durée. On peut ainsi penser que Elyes et Diouma ne sont pas prêts à ce moment de l'année étant donné les apprentissages qui sont les leurs à construire la notion de pluriel et son implication en orthographe, et que les



conceptions de Fahd, Mohamed et Wissam sont un premier pas vers une conception plus fine. Le « pluriel des noms » pourra faire l'objet d'un développement ultérieur, qui ne manquera d'ailleurs pas de se produire du fait de la reprise des notions année après année à l'école. Cette limite appelle néanmoins quatre remarques. Tout d'abord, l'enseignante se dit elle-même déçue des résultats de son action, et avoue lors de notre entretien ne pas bien se les expliquer, pas plus que les résultats des élèves de l'école aux évaluations nationales, dont elle nous précise qu'ils sont particulièrement faibles en grammaire. Si rien n'est joué sur une situation si brève, force est de constater qu'une grande partie des élèves continue donc jusqu'en CM2 à passer à côté des apprentissages.

Je voudrais par la deuxième remarque souligner le fait qu'une telle analyse peut être traduite en termes de plus ou moins grande facilité faite aux élèves pour accéder à certains enjeux de l'école. Si la situation n'empêche pas un accès ultérieur à ces enjeux, elle n'aide pas les élèves en ce sens, et les en détourne peut-être. Il s'agit alors d'un contretemps ou d'un empêchement.

La troisième remarque tient à la récurrence d'un certain schéma. On peut en voir un premier signe dans le fait que mes travaux me semblent porter des résultats assez convergents avec ceux des recherches menées par ESCOL¹ ou RESEIDA², par exemple ceux de Marceline Laparra et Claire Margolinas (2010) ou Jean-Yves Rochex et Jacques Crinon (2011) sur les contrats didactiques différenciés mais également avec certains travaux de didactique comparée, ceux de Christine Félix (2002) sur le travail hors la classe par exemple ou ceux de Nathalie Monnier et Chantal Amade-Escot (2009) sur l'activité didactique empêchée. Mais j'ajoute que j'ai observé dans les études municipales une certaine récurrence des constats : j'ai régulièrement rencontré des élèves qui s'attellent à une tâche sans véritablement comprendre les enjeux qui s'y rapportent, ni identifier les notions sous-jacentes, ni penser à les chercher. Cela est étonnamment fréquent pour l'apprentissage des leçons, et peut être observé pour de nombreux exercices prescrits. D'une façon générale, la recherche suggère donc que la construction des milieux didactiques est peu maîtrisée malgré le caractère systématique des devoirs. Ainsi, ce serait non seulement une partie du travail scolaire qui serait externalisée, mais également la responsabilité de la construction par les élèves du milieu didactique adapté. Les situations dans lesquelles les élèves se trouvent alors sont délicates, et le travail des intervenants des dispositifs complexe. Le problème est tout aussi net dans le cas des ateliers à dominante culturelle, dont les élèves disent parfois franchement qu'ils ne comprennent pas la raison d'être.

J'aimerais pour conclure revenir sur la façon dont mon travail se nourrit de l'apport théorique des didactiques. J'espère avoir, par cet exemple, montré comment j'utilise les concepts de *milieu didactique* et de *mésogénèse* pour essayer de comprendre comment naissent, au sein des situations de classe, les malentendus qui se transforment en inégalités d'apprentissage. Pour autant, je ne pense pas avoir réellement recours aux résultats des didactiques disciplinaires, sinon pour analyser certains éléments de mésogénèse. C'est donc plus le type de regard porté par ces

1. ESCOL : « Éducation et Scolarisation », un des axes de l'équipe CIRCEFT de l'Université Paris 8.

2. RESEIDA : « Recherches sur la socialisation, l'enseignement, les inégalités et les différenciations dans les apprentissages », réseau pluridisciplinaire rassemblant différentes équipes.



didactiques sur un objet qui m'intéresse, avec les questions qui lui sont attachées. Mais les enjeux de ma recherche demeurent sociologiques, et je réfléchis à partir de ces éléments sur la façon dont l'école externalise une partie du travail des élèves, et sur les conséquences que cela peut avoir en matière d'évolution de la forme scolaire. On peut se représenter la démarche décrite dans cette contribution par un rapport en miroir des points de vue des sociologues et des didacticiens, qui apportent des éclairages complémentaires sur un même objet et influent les uns sur les autres. Les conclusions des observations analysées selon ce jeu de miroirs pourraient alors être réinvesties par les uns ou par les autres, selon les questions qui président à la recherche.



RÉFÉRENCES

- Amade-Escot, C. & Venturini, P. (2009). Le milieu didactique : d'une étude empirique en contexte difficile à une réflexion sur le concept, *Éducation & didactique*, 3(1), 7-44.
- Bautier, É. & Rochex, J.-Y. (1997/2007). Des malentendus qui font la différence. In J. Deauvieau & J.-P. Terrail (Eds.), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs* (227-241). Paris : La Dispute.
- Bautier, É. (2004). Formes et activités scolaires. Secondarisation, reconfiguration et différenciation sociale. In N. Ramognino & P. Verges (dir.), *La langue française hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires*. Aix-en-Provence : Presses universitaires de Provence.
- Bautier, É. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle, *Revue Française de Pédagogie*, 148, 89-100.
- Bautier, É. & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.
- Bernstein, B. (1997/2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique*. Laval : Presses de l'Université Laval.
- Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire – Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.
- Brousseau, G. (1990). Le contrat didactique : le milieu, *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 9(3), 309-336.
- Chervel, A. (1977). *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français, Histoire de la grammaire scolaire*. Paris : Payot.
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique, *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 12(1), 73-112.
- Chiss, J.-L., (2003). À l'école primaire : structurer la langue pour découvrir les discours, *Le Français aujourd'hui*, 141, 59-61.
- Félix, C. (2002). *Une étude comparative des gestes de l'étude personnelle : le cas des mathématiques et de l'histoire*. Thèse, Aix-Marseille 1.
- Johnsua, S. & Félix, C. (2002). Le travail des élèves à la maison : une analyse didactique en termes de milieu pour l'étude, *Revue Française de Pédagogie*, 141, 89-97.
- Laparra, M. & Margolinas, C. (2010). Milieu, connaissance, savoir. Des concepts pour l'analyse des situations d'enseignement, *Pratiques*, 145-146, 141-160.
- Manesse, D. (2008). Pour un enseignement de la grammaire minimal et suffisant, *Le Français aujourd'hui*, 162, 103-112.



- Margolinas, C. (1994). *Jeux de l'élève et du professeur dans une situation complexe*. Actes de la VII^e école d'été de didactique des mathématiques, Séminaire de didactique et technologies cognitives en mathématiques LSDD-IMAG, Université Joseph Fourier, Grenoble, août 1993.
- Monnier, N. & Amade-Escot, C. (2009). L'activité didactique empêchée : outil d'intelligibilité de la pratique enseignante en milieu difficile, *Revue Française de Pédagogie*, 168, 59-73.
- Orange, C. (2007). Quel Milieu pour l'apprentissage par problématisation en sciences de la vie et de la terre ?, *Éducation et didactique*, 1(2), 35-56.
- Rayou, P. (dir.). (2009). *Faire ses devoirs, Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*. Rennes : PUR.
- Rochex, J.-Y. & Crinon, J. (dir.). (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : PUR.
- Sensevy, G. & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble, l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR.



MILIEUX DIDACTIQUES ET CONTEXTES SOCIAUX

LES ARRIÈRE-PLANS DES APPRENTISSAGES

Patrick Rayou
Université Paris 8-St Denis
patrick.rayou@univ-paris8.fr

Gérard Sensevy
IUFM de Bretagne, Université de Bretagne Occidentale
gerard.sensevy@bretagne.iufm.fr

Résumé

Ce texte propose une analyse des raisons sous-jacentes aux difficultés à instaurer une situation d'apprentissage lors d'une séance d'aide aux devoirs. Il esquisse une version alternative de la situation susceptible de créer entre accompagnateurs et élèves les arrière-plans communs nécessaires.

Mots-clés

Accompagnement – apprentissages – devoirs – contrat didactique – milieu

Introduction¹

Ce texte analyse une situation d'« aide aux devoirs » à travers les échanges entre Claire, assistante pédagogique, et Safia, élève de 6^e. Il s'agit pour nous, au sein des analyses que nous proposons, de mieux comprendre le travail autonome des élèves hors la classe et son accompagnement institutionnel.

Il importe tout d'abord de préciser qu'une telle approche n'est possible que si l'on accepte de « dénaturiser » le travail fait « pour l'école en dehors de l'école » (Glasman, 2004 ; Rayou, 2009). Les « devoirs du soir » que nous connaissons n'ont en effet pas toujours existé dans notre système scolaire. Ils résultent d'une redéfinition de la place et de l'organisation du travail personnel des élèves, issue notamment de la réforme du second degré de 1902. Celle-ci a mis fin à un système qui associait le travail personnel des élèves à l'enseignement d'un maître au profit d'une concentration de l'action pédagogique sur la classe et de l'externalisation du travail des élèves, lui-même de moins en moins encadré, dans l'établissement par des corps de personnels spécialisés (Savoie, 2003).

Nous avons divisé le texte en deux grandes parties. Dans la première (1. *L'Existant*), nous décrivons dans ses grandes lignes la situation de travail, avant d'en proposer

1. Nous proposons ici une première version de travail, destinée à être reprise après la communication lors du colloque. Notre présentation orale abordera plus précisément les possibilités d'une approche sociodidactique à partir d'une analyse de la fiche de devoirs comme dispositif hybride.



une analyse qui tente de mettre en lumière certaines des raisons sous-jacentes aux difficultés que nous pensons devoir constater.

Il nous semble important de mettre au jour les difficultés, voire les impasses, propres aux situations d'enseignement et d'apprentissage plus ou moins « ordinaires » (telles qu'une *aide aux devoirs* comme celle que nous étudions ici), pour se rendre le plus lucide possible quant à la pratique réelle. Mais il ne saurait être question, pour nous, de s'arrêter là, à la fois d'un point de vue éthique et du point de vue de la recherche.

Dans la deuxième partie de ce texte (2. *Une variation imaginaire*), nous proposons donc certains éléments pour une vision alternative d'une telle situation, destinée à travailler les difficultés constatées au sein de la situation réelle. Cette alternative, si elle venait à se concrétiser, devrait faire l'objet du même type d'analyse que celle que nous avons produite pour la situation réelle.

1. L'Existant

1.1 La situation de travail

La scène se déroule lors d'une séance d'aide aux devoirs, après la classe. Une dizaine de collégiens appartenant à des classes différentes sont réunis dans une même salle après les cours, pour une séance d'« aide aux devoirs ». L'assistante pédagogique, Claire, « passe » parmi les élèves pour les aider à faire leurs devoirs.

Parmi eux, une élève de 6^e, Safia, doit travailler à partir d'une fiche (« feuille d'énoncé ») donnée par son professeur de Sciences de la Vie et de la Terre. Cette fiche, portant sur le 6^e chapitre du manuel² de l'élève (ce chapitre est intitulé « Unité du vivant : les cellules ») et issue de ce manuel, est représentée ici en page suivante.

Une première lecture permet de comprendre qu'il s'agit de faire pratiquer aux élèves des « exercices d'entraînement » (deux exercices, comprenant pour le premier trois questions, pour le second quatre). Le premier exercice est intitulé « La levure, un champignon microscopique », le second « Dessiner des cellules d'êtres vivants ». Les deux exercices réfèrent, comme c'est indiqué directement pour chacun d'entre eux, à la compétence « communiquer à l'aide d'un schéma ». Le paragraphe suivant nous permettra de procéder à une première analyse de cette fiche.

Pour comprendre la nature de la situation de travail étudiée ici, il faut saisir le caractère fondamental du document dans le travail de l'assistante pédagogique et de l'élève. La forme générale de ce travail est en effet la suivante. L'exercice (ou la portion d'exercice) est lu à haute voix par l'assistante (par exemple, pour le premier exercice, l'assistante lit d'abord à haute voix sa description générale, puis la question (a), etc.). L'assistante quitte ensuite l'élève (pour aller en aider d'autres) en lui laissant la responsabilité de répondre à la question (par exemple, pour la question (a) du premier exercice, l'élève doit recopier le schéma 2a et compléter les légendes 1 et 2). Enfin, l'assistante revient vers l'élève, et réagit par rapport à ce que celle-ci a produit. On conçoit donc que l'activité de l'élève et du professeur est tout entière ancrée dans le document.

2. Il s'agit du manuel Belin 6^e (2005), dans la collection André Duco.



La séance, du point de vue de l'élève, alterne donc des moments où elle cherche à faire « seule », en relative « autonomie », les exercices proposés sur la fiche, avec des moments où elle bénéficie du concours de l'assistante, que ce soit pour « préparer » la réponse à une question, pour « étudier » un exercice donné, ou pour « évaluer » la réponse fournie.

Ne rien écrire sur cette feuille d'énoncé.

Les exercices sont à faire sur une feuille de classeur avec vos nom, prénom et classe.
Ils peuvent être ramassés à tout moment. Ces exercices peuvent être au contrôle, entraînez-vous !
Tous les exercices ne seront pas corrigés, ils seront expliqués si vous posez vos questions en classe.

6ème Chapitre 'Unité du vivant : les cellules'

Cours

- Vous devez savoir ce qu'est une cellule.
- Vous devez savoir vous servir d'un microscope (le régler, observer et trouver le grossissement)
- Vous devez savoir faire un dessin (en respectant les consignes : voir la fiche méthode).
- Vous devez connaître les caractéristiques du vivant.

ALLEZ ! ENTRAÎNEZ-VOUS !

Exercices

3 La levure, un champignon microscopique

Communiquer à l'aide d'un schéma

Le levain utilisé par le boulanger dans la fabrication du pain [voir p. 162] contient un champignon microscopique, la levure. Voici une photo d'une goutte de levain observée au microscope et un schéma d'interprétation.

Levain de boulanger au microscope. x 1200

Schémas d'interprétation : une levure isolée (a) ; une levure en train de se diviser (b).

a. Recopie le schéma 2a et complète les légendes 1 et 2.
b. Démontre à partir du schéma 2b que la levure est bien un être vivant.
c. Précise si la levure est un champignon unicellulaire ou pluricellulaire. Justifie ton choix.

4 Dessiner des cellules d'êtres vivants

Communiquer à l'aide d'un schéma

Un fragment de peau de triton [amphibien] au microscope.

Une amibe au microscope. x 200

a. Dessine une cellule de chaque être vivant.
b. Représente l'intérieur de chaque cellule.
c. Sur chaque dessin, écris en légende : noyau, membrane, cytoplasme. Donne un titre à chaque dessin.
d. Indique pour chaque être vivant s'il est pluricellulaire ou unicellulaire.



1.2 La fiche d'exercice : éléments d'analyse *a priori*

Comme nous l'avons précisé ci-dessus, la fiche d'exercice joue un rôle fondamental dans le déroulement de l'activité.

L'introduction de la fiche en fixe le statut : il s'agit d'exercices d'entraînement, qui peuvent « être au contrôle », dit la fiche. Un point important concerne le statut évaluatif de la fiche : « tous les exercices ne seront pas corrigés, ils seront expliqués si vous posez vos questions en classe ». Cela suppose donc qu'au sein du cours soient prévus des moments spécifiques, au sein desquels les élèves puissent poser de telles questions. La fiche d'exercice donnée en devoir prend donc son sens (ou devrait donc prendre son sens) au sein d'un ensemble, dans la relation qu'elle entretient au cours donné en classe.

Après le titre du cours auquel réfèrent ces exercices « (Unité du vivant : les cellules) », une sorte de *rappel du cours* figure sur la fiche, sous la forme standard « Vous devez savoir X », X pouvant correspondre à un savoir de type factuel (« ce qu'est une cellule »), à une technique (« vous servir d'un microscope... », « faire un dessin... »), à un savoir plus conceptuel (« les caractéristiques du vivant »).

Des éléments de ce rappel peuvent surprendre : en effet, pour faire les exercices de la fiche, les élèves n'ont pas à savoir *se servir d'un microscope*, puisque les images produites au microscope sont déjà données telles quelles, et sont en quelque sorte analysées au moyen de dessins, certains fournis directement par la fiche (exercice 3), certains à la charge de l'élève (exercice 4). Par ailleurs, le texte de ce rappel de cours contient ce que nous pouvons considérer comme une ambiguïté fondamentale de la fiche : l'élève doit savoir « ce qu'est une cellule », et « connaître les caractéristiques du vivant », alors qu'on peut penser que l'entraînement fourni devrait avoir précisément pour but de consolider et d'affiner ces connaissances, nous y reviendrons.

Pour mieux comprendre l'organisation de cette fiche, il faut en revenir aux programmes de Sciences de la Vie et de la Terre (2008)³ :

Programme de Science de la Vie et de la Terre 2008

Au niveau microscopique, les organismes vivants sont constitués de cellules.

La cellule est l'unité d'organisation des êtres vivants.

Certains organismes vivants sont constitués d'une seule cellule, d'autres sont formés d'un nombre souvent très important de cellules.

La cellule possède un noyau, une membrane, du cytoplasme.

On constate que la fiche (produite donc sans doute d'après les programmes antérieurs à ceux de 2008) a pour ambition de faire travailler très exactement les significations présentées dans ce programme 2008.

On peut noter un point qui nous semble particulièrement intéressant : les programmes 2008 sont présentés au sein d'un tableau en trois colonnes, qui comporte

3. La séance analysée a eu lieu en 2004, mais les programmes 2008, pour ce qui est de la cellule, ne diffèrent pas nettement de ceux de 2004.



les connaissances⁴ (nous venons ci-dessus de les citer pour ce qui concerne la cellule), les capacités⁵, et des commentaires⁶.

Dans la partie « Capacités », rien n'est dit explicitement sur les *capacités épistémiques* liées aux connaissances mentionnées⁷. Par exemple (et les questions qui suivent sont loin d'être exhaustives) : comment déterminer/comprendre qu'un « organisme vivant est composé de cellules » ?, ou bien comment déterminer/comprendre que « la cellule est l'unité d'organisation des êtres vivants » ?, ou bien quelles sont les déterminations du vivant ? La lecture des *documents d'accompagnement de ces programmes*, pour la classe de 6^e, documents publiés un peu plus tard (2009), confirme cette caractéristique.

Les cellules

Tous les organismes vivants sont constitués de cellules. Le constat de la présence de cellules résulte d'observations (protistes d'une flaque d'eau, pleurocoques, levure de bière par exemple) mais aussi de la recherche d'un attribut commun à tous les êtres vivants.

On s'en tiendra à un constat morphologique qui exclut toute approche fonctionnelle et toute analyse détaillée du contenu cellulaire.

À l'issue de la classe de 6^e, l'élève doit savoir que les organismes sont formés de cellules, unités de tous les organismes vivants (Ressources pour la classe de 6^e, Eduscol, 2009). Ce qui pourrait ressortir aux « capacités » relève en fait d'un « constat morphologique ». L'exclusion de « toute approche fonctionnelle » est à noter : la seule observation, appelée dans le texte officiel « constat », doit permettre de *savoir* (par exemple, que « tous les organismes vivants sont constitués de cellules »). Nous reviendrons plus bas sur l'épistémologie pratique qui semble contenue dans ces programmes. Étudions maintenant en substance les exercices.

L'exercice 3 (*La levure, un champignon microscopique*) donne à voir une photographie (au microscope) d'une goutte de levain observée au microscope, qui contient donc de la levure, présentée comme un champignon microscopique.

Dans la première question (a), les élèves doivent recopier le schéma et compléter les légendes 1 (on attend « membrane ») et 2 (on attend « cytoplasme »). Pour pouvoir répondre à ces attentes, les élèves doivent « savoir le cours » (qui correspond à l'énoncé du programme « la cellule possède un noyau, une membrane, du cytoplasme ») et pouvoir « reconnaître » sur le schéma deux de ces trois éléments. On peut noter que la question (c) du deuxième exercice contient les deux termes qu'il s'agit d'utiliser pour légender le schéma (membrane et cytoplasme). Un élève pratiquant la lecture « avisée » de l'intégralité de la fiche aurait donc la possibilité de réussir cette question tout en ignorant au départ les termes de la légende.

4. « Notions-contenus » dans le programme 2004.

5. « Capacités » dans le programme 2004.

6. « Exemples d'activité » dans le programme 2004.

7. Les « capacités » relatives à la cellule au sein de ces programmes 2008 sont celles-ci : « Effectuer un geste technique en réalisant une préparation microscopique de cellules animales et/ou végétales, et/ou d'un micro-organisme unicellulaire » ; « Faire (en respectant les conventions) un dessin scientifique traduisant les observations réalisées ».



La seconde question paraît à la fois difficile et ambiguë. Les élèves, à partir du schéma 2b, qui représente un mécanisme de multiplication par bourgeonnement, typique de la levure de boulanger (levure de bière), sont censés « démontrer » que la levure est « bien un être vivant ». On suppose que les rédacteurs de l'exercice s'attendent à un raisonnement du type : ce schéma représente une reproduction cellulaire, donc la levure se reproduit, donc la levure est un être vivant. Cela suppose donc que les élèves aient pu construire une première appréciation de ce qu'est le vivant, et de ses critères de détermination. Mais on pourrait aussi penser qu'un raisonnement fondé uniquement sur le schéma 2a suffirait : la levure est une cellule, la cellule est l'unité d'organisation des êtres vivants, donc la levure est un être vivant.

La troisième question est elle-même surprenante : les élèves doivent déterminer si la levure est unicellulaire ou pluricellulaire, mais on ne saisit pas bien s'ils doivent le faire à la seule « lecture » de la photographie (avec un argument du type « on voit bien » que les cellules photographiées sont individuelles, et ne constituent pas un ensemble), ou sur la base d'un savoir antérieur.

L'exercice 4 (*Dessiner des cellules d'êtres vivants*) semble destiné à concrétiser la différence entre êtres unicellulaires et êtres pluricellulaires, tout en faisant réinvestir la désignation tripartite noyau, membrane, cytoplasme.

À noter l'ambiguïté de la question (d) : l'élève doit indiquer pour chaque « être vivant » s'il est pluricellulaire ou unicellulaire, ce qui suppose que les élèves identifient bien, dans la première photographie, l'animal (le triton) auquel appartient le tissu (la peau).

Nous évoquons ci-dessus l'épistémologie pratique contenue dans les éléments de programme déjà mentionnés. Cette épistémologie pratique pourrait se décrire ici comme celle du « constat », et se résumer par la formule suivante : « je constate, donc je sais ». Nous sommes bien conscients des difficultés qu'il peut y avoir, en classe de 6^e, à procéder autrement. Dès lors qu'on se refuse à toute considération fonctionnelle, on ne peut s'en tenir qu'à « l'observation ». Mais le problème, bien connu en philosophie et en didactique des sciences, tient au fait qu'il n'existe rien de tel que de purs « énoncés d'observation ». Tout énoncé d'observation est chargé en théorie (que celle-ci soit « savante » ou « commune »). Finalement, ici, tout se passe comme si les élèves devaient voir les photographies microscopiques comme des cellules (avec un noyau, une membrane, du cytoplasme), ce *voir-comme* (Wittgenstein, 2004) étant naturellement organisé par les signes, inhérents à eux. Fonder un enseignement sur une épistémologie du constat (et du « dessin » fondé sur ce constat), c'est sous-estimer, de notre point de vue, le poids de la construction du *style de pensée* (Fleck, 2005) que nécessite (qui est nécessitée par) la pensée scientifique, et du jeu de raisons que suppose cette construction.

Ces premiers éléments d'analyse *a priori* posés, nous allons maintenant donner une vue d'ensemble des transactions didactiques telles qu'elles ont eu lieu dans la classe.



1.3 Éléments d'analyse

Nous avons décrit ci-dessus l'organisation générale de la séance, constituée en alternance de moments de travail individuel de l'élève et de moments au cours desquels l'assistante aide directement celle-ci. Pour aider l'élève, l'assistante effectue cinq « passages » dont le tableau ci-dessous présente une vue synoptique.

Tableau : L'assistante pédagogique (AP) et Safia. Une séance d'aide aux devoirs		
Questions	Réponses globalement fournies par l'AP et Safia	Transactions
1 <i>La levure, un champignon microscopique</i> 1(a) Recopie le schéma 2a et complète les légendes 1 et 2	Safia recopie le schéma, mais oublie le noyau L'AP va s'en apercevoir lors de son 2 ^e passage	Safia, cours de SVT ouvert devant elle, à côté du polycopié du devoir, attend le passage de Claire, l'assistante pédagogique (AP).
		1^{er} passage L'AP lit le polycopié pour elle-même. Elle lit les consignes à haute voix. Puis elle demande à Safia de nommer chacun des points à légender, ce que Safia accomplit.
1(b) Démontre à partir du schéma 2b que la levure est bien un être vivant	« La cellule essaye de se reproduire en divisant et la deuxième vient d'un être vivant et les deux cellules essayent de se reproduire ensemble »	L'AP explique assez longuement à Safia que les cellules se divisent, et qu'il s'agit donc bien d'un être vivant.
1(c) Précise si la levure est un champignon unicellulaire ou pluricellulaire. Justifie ton choix	« La levure est pluricellulaire en voyant l'image 1 et le b »	L'AP et Safia tentent de répondre à la question, l'AP s'exprimant longuement, Safia répondant de temps à autre à l'AP, par la monstration d'éléments de schémas. L'AP pense que la levure est pluricellulaire, elle engage donc Safia dans cette voie.
Trois élèves (sans devoirs) décident de jouer au jeu du bac. L'AP se propose de faire l'arbitre, puis organise de plus en plus le jeu, qui va devenir l'activité la plus bruyante et déconcentrer un certain nombre d'élèves qui y participent indirectement.		



2^e passage L'AP et Safia reviennent, toujours sur le même mode de répartition très inégale de la parole, sur la question 2(b) (« Démontrer à partir du schéma 2b que la levure est bien un être vivant »). En appui sur le cours, puis sur des connaissances « naturelles » (portant sur les différences entre multiplication asexuée et la reproduction sexuée) qu'elle réfère à la personne de Safia elle-même (« Celle-ci [la levure], elle peut le faire toute seule. C'est comme si toi, du jour au lendemain, t'allais pouvoir te reproduire toute seule. À ce moment-là il sortirait une autre petite Safia, exactement comme toi »), l'AP tente de produire la « démonstration » attendue. Safia est accaparée par la construction d'une histoire au tableau, que l'AP entreprend avec deux autres élèves. À la fin de son passage, l'AP s'aperçoit que Safia a oublié de dessiner le noyau dans l'exercice 1(a), et lui fait corriger son dessin.		
3^e passage L'AP ne lit pas la réponse de Safia à 1(b), intervient sur 1(c), et lui fait confirmer la réponse fausse selon laquelle la levure est pluricellulaire. Après avoir demandé à l'élève si elle a d'autres devoirs (Safia n'en a pas), l'AP fait aborder à Safia le deuxième exercice, en précisant qu'elle sera ainsi « tranquille pour le week-end ». L'AP lit les consignes de l'exercice, et tente de s'assurer que Safia saura répondre.		
2 Dessiner des cellules d'êtres vivants 2(a) Dessiner une cellule de chaque être vivant	Safia répond correctement à 2(a)	4^e passage L'AP vérifie que Safia effectue un dessin correct.
2(b) Représenter l'intérieur de chaque cellule	Safia représente l'intérieur de chaque cellule	5^e passage L'AP revient une dernière fois auprès de Safia et lui demande de terminer (titrer chaque dessin et dire si l'on a affaire à un organisme pluricellulaire ou unicellulaire).
2(c) Sur chaque dessin, écrire en légende : noyau, membrane, cytoplasme. Donner un titre à chaque dessin.	Titre proposé par Safia : « La cellule en fonction du noyau »	Safia produit une réponse fautive non remarquée ou relevée.
2(d) Indiquer lequel est unicellulaire, lequel pluricellulaire	« L'amibe est pluricellulaire »	Safia produit une réponse fautive non remarquée ou relevée.

Les éléments précédents nous ont permis de donner une vue générale des savoirs travaillés au sein de cette situation, puis une vue d'ensemble des transactions. Nous allons maintenant produire une analyse de certains aspects de l'activité conjointe de l'assistante pédagogique et de l'élève, en tentant de montrer comment certaines difficultés sont dues, de manière quasi nécessaire, à la structure même de l'arrière-plan sous-jacent aux transactions.

1.3.1 Distance aux attentes, topogénèse et dévolution

L'un des aspects particulièrement marquants de l'activité didactique au sein de cette situation d'aide aux devoirs nous semble résider dans les indices, qu'elle nous permet de saisir, d'une *distance aux attentes* spécialement grande de Safia. Nous voulons désigner ainsi la distance aux attentes constitutives du contrat didactique spécifique aux problèmes posés dans l'exercice. Considérons quelques-uns de ces indices.



1) « Livrée à elle-même » dans le travail de dessin, au tout début du premier exercice (recopier le schéma 2a, Safia oublie de dessiner le noyau de la cellule, qui en est pourtant un constituant fondamental au plan biologique et emblématique au plan didactique.

2) Confrontée, lors du premier passage, à une question de l'AP portant sur le sens du mot unicellulaire, Safia répond « Y a pas de cellule ». On saisit donc que l'opposition, fondamentale pour les programmes de 6^e du collège, entre êtres unicellulaires et êtres pluricellulaires est pour elle tout à fait dénuée de sens. Pourtant, il est clair, sur cet exemple, que Safia peut apprendre : l'AP lui ayant donné le sens du mot, lorsqu'elle lui redemande cette signification lors de son troisième passage, l'élève montre qu'elle a saisi que « unicellulaire » renvoie à « une cellule » et « pluricellulaire » à plusieurs. Mais au premier moment de son travail (qui pourrait être unique dans une situation classique de devoir non aidé), la distinction est pour elle sans objet. Nous verrons ci-dessous qu'à la fin de la séance d'aide aux devoirs Safia n'a pas réellement compris cette distinction.

3) Un peu plus tard, à la fin du premier passage, le chercheur demande à Safia « ce qu'on voit dans le schéma 2b ». Là où le style de pensée biologique voit une division cellulaire par bourgeonnement, Safia perçoit le fait que « les cellules se rencontrent ». Pour comprendre ce schéma, il faut d'abord le saisir comme ce bourgeonnement d'une cellule sur elle-même qui caractérise la multiplication non sexuée, et non comme la « rencontre de deux cellules ». D'autres éléments dans la séance (et en particulier certaines longues explications de l'AP qui réfèrent « par contraste » à la reproduction humaine) peuvent d'ailleurs laisser penser que Safia pourrait voir cette « rencontre » comme une sorte de reproduction sexuée.

4) À l'extrême fin de la séance, l'AP laisse libre l'élève de titrer les deux dessins. Là où l'on pourrait attendre, pour le premier dessin, dans le contrat didactique prévalant en situation, quelque chose comme « Un être pluricellulaire : le triton⁸ », Safia propose « La cellule en fonction du noyau ». Ce titre fait clairement apprécier la distance de Safia aux attentes contractuelles, au plan du savoir, d'abord et essentiellement, mais aussi, plus soterrainement, à ce qu'est un *titre* de schéma, l'énoncé qu'elle retient semblant devoir être considéré comme une sorte de réponse à une question professorale (et comme une réaction à son oubli de dessin du noyau dans l'exercice 1a).

Pour la réponse à la question concernant l'amibe, Safia propose « L'amibe est pluricellulaire ». On saisit donc que Safia ne maîtrise pas une signification fondamentale (du point de vue des programmes) de la fiche. En cette fin de séance, il ne s'agit pas, on l'a vu, d'une erreur de vocabulaire. L'ignorance de Safia quant à cette signification relativement peu « conceptuelle » (telle qu'elle est abordée ici sur le mode du « constat ») nous conduit à nous interroger sur ce qu'il en est du cœur conceptuel de la leçon (le vivant et la cellule).

5) D'un point de vue plus général, enfin, on est frappé par le mode de participation de Safia aux transactions didactiques : sa façon de répondre en pointant du bout

8. Il y a d'ailleurs ici une difficulté qui, comme nous l'avons mentionné dans l'analyse, a priori ne concerne pas l'élève mais l'exercice. Un titre probablement plus pertinent serait plutôt « Un tissu pluricellulaire : la peau du triton ».



du stylo des morceaux des schémas de la fiche indique une difficulté typique du passage de la « monstration » à la « démonstration », ou du moins à l'argumentation raisonnée. Sa participation à l'action conjointe est réelle, mais, en quelque sorte, minimum.

Cette distance de Safia aux attentes contractuelles a forcément un impact majeur sur le mode de transaction didactique. Dans la topogénèse (la division épistémique du travail entre les différents participants à l'action didactique), elle occupe systématiquement une position basse. Une attention même rapide au transcript des séances montre un déséquilibre profond entre l'action de l'AP et celle de l'élève : l'AP indique, incite, questionne, explique, résume, reprend, etc. alors que l'élève se cantonne à désigner, à de rares moments, des éléments de schémas en tant que réponses aux questions, ou à répondre, de manière aussi rare, au moyen d'énoncés « minimums ». Lorsque l'AP l'invite à exprimer un avis, par exemple à la fin du premier passage (« Tu penses que c'est un être vivant, ou... pas ? »), l'élève se tait longuement, obligeant l'AP à continuer son « cours dialogué ». Lorsque l'AP (fin du deuxième passage), après avoir livré une longue explication censée permettre à Safia de comprendre la différence entre la multiplication non sexuée (la levure) et la reproduction sexuée (les êtres humains en la personne des parents de Safia elle-même), lui demande « tu peux me répéter », Safia reste muette. L'AP est obligée de reprendre la parole de la manière suivante : « T'es timide, ma poule ? Un peu ? C'est la fin de journée, c'est la fin de semaine, t'es fatiguée ? En même temps, dis-toi que plus vite tu le fais, plus vite t'es tranquille », pour continuer ensuite son quasi-monologue.

Tout se passe, en fait, comme si Safia n'assumait nullement la responsabilité du travail dans le milieu que constitue la fiche (un signe de cette attitude est qu'elle ne sollicite jamais l'AP, qui passe toujours « d'elle-même » voir Safia). Éloignée des attentes contractuelles, Safia attend ainsi, sans solliciter directement l'AP, qu'on lui montre le chemin qu'elle ne parvient pas à distinguer d'elle-même : son attitude est celle de beaucoup d'élèves qui ne disposent pas, sur un élément de savoir particulier, de *l'autonomie intellectuelle suffisante pour que les devoirs contribuent à la développer*.

Elle attend manifestement que l'adulte qui anime la séance lui *montre* les démarches nécessaires et, entre ses passages, se montre incapable d'avancer dans le travail. Son travail ne réside pas tant dans le déchiffrement du milieu, que dans celui des signes produits par l'AP sur le milieu. Le rapport supposé entre ce qui a été vu en cours et ce qu'il faut travailler le soir est donc, pour elle, rien moins qu'évident.

L'analyse que nous venons de produire montre bien, selon nous, comment les devoirs posent un problème de dévolution. Soit les élèves disposent des moyens intellectuels de l'enquête, et peuvent alors considérer la fiche d'exercice comme un milieu orienté par un problème dont ils saisissent la structure et les enjeux : la dévolution d'un rapport adéquat audit milieu va alors presque de soi, même en l'absence du professeur, et les devoirs agissent comme cercle vertueux. Soit ils ne disposent pas de tels moyens, et les devoirs constituent un cercle vicieux, enseignant la *position d'attente* et la dépendance au professeur (ici, l'AP) plutôt que l'autonomie intellectuelle dans l'investigation d'un milieu.



1.3.2 Le voir-comme du constat

Le phénomène de distance aux attentes que cette situation nous paraît donner à voir est ici accentué, selon nous, par l'épistémologie pratique qui sous-tend le travail demandé aux élèves. On peut dire en une expression qu'il s'agit de voir ce qu'on sait (déjà), de voir *parce qu'on sait déjà*. On « constate », disent les programmes, s'inscrivant ainsi dans une longue tradition positiviste.

À plusieurs reprises, dans la séance, on touche du doigt à quel point ce « constat » n'est pas de l'ordre de « l'évidence ».

Chez Safia, en début de séance, qui doit répondre à une question de l'AP « À ton avis, comme ça, de prime abord, quand on regarde le dessin [2b], tu penses que c'est un être vivant ou pas ». Safia répond par un long silence, et on ne voit pas comment il pourrait en être autrement si l'on réfléchit hors du contrat didactique spécifique à la fiche. Combien d'adultes cultivés à qui l'on montrerait ce schéma pourraient répondre « spontanément », par exemple : « il s'agit d'un être vivant, puisque le schéma montre une multiplication par bourgeonnement, un mode de division cellulaire, qui réfère donc nécessairement à un être vivant ». Comme nous l'explicitons lors de l'analyse *a priori*, il faut *voir* le schéma *comme* ce qu'on sait qu'il est pour pouvoir le comprendre et le commenter. Tout style de pensée construit ainsi, selon les mots de Fleck (2005), une « disposition pour une perception dirigée ». Ici, la difficulté du contrat de constat et de l'épistémologie qui le sous-tend tient au fait qu'on voudrait une perception dirigée sans le style de pensée qui la rend possible, puis nécessaire.

Cette difficulté « perceptive » est d'ailleurs loin de ne caractériser que l'attitude de Safia dans cette séance. Lorsqu'il faut déterminer, « grâce au schéma », si la levure est un champignon unicellulaire ou pluricellulaire, l'AP et Safia se fourvoient ensemble. Lisant la question du manuel, l'AP demande à Safia si ledit champignon « est composé d'une unique cellule ou de plusieurs cellules ? À ton avis ? », et Safia répond « Plusieurs ». Et lorsque l'AP demande alors à Safia « Et tu le vois où ? », Safia montre du doigt, sur le schéma, plusieurs cellules. L'AP, après avoir corrigé une erreur de Safia (qui avait également désigné l'amibe de l'exercice suivant, dans un comportement illustratif de sa désorientation), abonde dans son sens : « Parce que t'as "levure de boulanger au microscope", tu vois toutes les cellules que t'as ? Tu peux faire au propre maintenant qu'on a trouvé les réponses OK ? »

De fait, langage et perception visuelle se mêlent ici pour produire la bien compréhensible erreur : « pluricellulaires » signifie « plusieurs cellules », on voit sur la photographie au microscope (Exercice 3, Levures de boulanger) « plusieurs cellules » de levure, donc la levure est pluricellulaire.

On saisit donc ici comment les caractéristiques sémiotiques du travail demandé aux élèves peuvent accroître les phénomènes attestés au paragraphe précédent : lorsque les attentes contractuelles résident dans un voir-comme, dans un style de pensée qu'il faut exprimer par une perception adéquate ou dans un schéma pertinent (qui montre qu'on « voit » correctement), elles deviennent probablement encore plus complexes et subtiles, et donc d'autant plus difficiles à satisfaire, et donc d'autant plus sensibles aux dysfonctionnements de l'action conjointe.

Ajoutons ici un aspect qui nous semble important. La « compétence » que la fiche est censée développer est « communiquer avec un schéma ». Or l'on constate ici que



le processus de communication est entièrement virtuel, pour ne pas dire artificiel. Par exemple, l'élève n'est confronté à aucun feedback, de la part d'un interlocuteur, qui pourrait lui faire saisir que tel ou tel aspect de son travail sémiotique a mal été interprété.

1.3.3 Le contrat didactique : un système de connaissances antérieures en arrière-plan

La situation que nous étudions nous paraît pouvoir produire un effet de loupe sur les mécanismes didactiques habituels. Dans une situation didactique classique, en effet, les élèves abordent un problème donné (au sens le plus large du mot problème) avec un système de connaissances antérieures, né *en particulier de l'action didactique conjointe antérieure et répétée dans la classe*, ce qui fait que ce système de connaissances antérieures peut être souvent considéré, pour une grande partie de ses éléments, comme un système d'habitudes conjointes. Ce système de connaissances antérieures au problème abordé, c'est le contrat didactique. Le problème abordé, lui, est structuré dans un milieu donné, comme ici, par exemple, la fiche d'exercice. On peut donc caractériser une situation didactique par une relation contrat-milieu particulière, qui amène à considérer des questions du type suivant : pour travailler dans le milieu qui structure le problème posé, de quel contrat a-t-on besoin ? Pour aborder tel type de savoir, quel milieu doit-on construire ? L'un d'entre nous (Sensevy, 2011) a désigné l'ensemble des questions de ce type et des raisonnements auxquels elles amènent comme un domaine, celui de *l'équilibration didactique*.

Au sein des situations didactiques, l'équilibration didactique (qui réfère à une dynamique au sein de laquelle le contrat peut assimiler le milieu tout en accommodant pour une part variable ses structures propres en fonction de ce milieu) dépend bien entendu à la fois du contrat, du milieu, et de la nature de la relation qui se joue entre les deux. Certaines transactions didactiques échouent parce que le contrat, en tant que système de connaissances antérieures, ne peut permettre de travailler dans le milieu. D'autres échouent parce que le milieu institué ne permet pas de rencontrer le problème en jeu.

La situation d'aide aux devoirs que nous présentons ici permet de bien saisir, semble-t-il, ce qui se joue en termes d'équilibration didactique.

L'élève et l'AP abordent le problème avec un manque crucial de contrat didactique. L'élève, nous l'avons dit, est loin des attentes du contrat, ce qui veut dire qu'il est impossible pour l'AP de s'appuyer sur ses réponses ou ses actions pour distinguer certains éléments de ce contrat. Il est d'ailleurs significatif que l'AP, lors de son premier passage, renvoie l'élève à son cours (« À ton avis, qu'est-ce que tu comprends par rapport à ton cours à toi ? », « C'est situé exactement pareil que dans ton cours »), puis, au début du deuxième passage, demande elle-même à lire le cours de l'élève, pour lui en relire un extrait qu'elle juge propre à orienter son activité. Dans une situation didactique classique, tout professeur est face à une double incertitude, constitutive de la relation didactique : son incertitude à lui face au savoir qu'il doit enseigner, incertitude qui est bien entendu variable et en principe moindre que celle de l'élève, mais qui n'en demeure pas moins indépassable ; son incertitude quant à ce que l'élève lui-même sait. Dans la situation d'aide aux devoirs telle qu'elle est ici



étudiée, cette double incertitude s'accroît considérablement pour le « professeur », c'est-à-dire l'AP. Celle-ci est en forte incertitude par rapport au savoir, dont elle n'a pas fait l'étude (ce qui explique qu'elle valide des réponses fausses ou puisse favoriser chez l'élève, sans en avoir conscience, certaines conceptions de la reproduction plutôt que d'autres). Elle est aussi « de fait » en forte incertitude par rapport à ce que devrait savoir une élève « convenablement avancée » de la classe de Safia, et par rapport à ce que sait Safia elle-même.

Pour le dire autrement, il existe une *incertitude de contrat* fondamentale dans cette situation. Le contrat didactique agit d'habitude comme un arrière-plan (Wittgenstein, 2004) partagé entre le professeur et les élèves, les dysfonctionnements de la relation didactique provenant pour une part des malentendus relatifs à la nature, la structure et la fonction de cet arrière-plan, et de ce qu'il suppose commun. Ici, cet arrière-plan s'effondre, seules restent partagées des formes didactiques très génériques, voire « mondaines » (par exemple le fait de se « débarrasser » de son travail pour être tranquille le week-end).

L'affaissement du contrat didactique, au sein des transactions étudiées, ne constitue pas leur seule détermination. Il y a aussi, comme nous avons tenté de le montrer ci-dessus, un milieu (la fiche d'exercice) qui, d'une certaine manière, ne peut fonctionner comme milieu, dépourvu qu'il est de ces propriétés de rétroaction (Brousseau, 1998) de résistance (Sensevy, 2008 et 2011) qui peuvent caractériser certains milieux. Le milieu de la fiche exprime en fait *une relation d'adjuvance du milieu au contrat*. Les activités que la fiche demande constituent en fait autant de façon de « repasser » le cours. Si je connais les différentes parties de la cellule, alors je peux tirer profit de leur dessin et de la production de la légende adéquate. Si je connais les déterminations du vivant, je peux voir dans le bourgeonnement de la levure un signe qu'elle est un être vivant, etc. La reproduction schématique pourra, pense-t-on, les consolider et les affiner. Ce type de milieu, qui consiste finalement à reproduire, sous une forme schématique, des connaissances qu'on possède déjà, suppose précisément qu'on possède ces connaissances.

Si on ne les possède pas (et c'est le cas, on l'a vu dans cette séance, non seulement de l'élève, mais, pour une part, de l'AP elle-même), le milieu devient opaque, et les exercices qu'il demande prennent la forme de ce test de la chambre chinoise (Searle, 1980), où (dans le meilleur des cas) on produit la bonne réponse sans la connaissance associée.

Il nous faut par ailleurs identifier un élément qui nous semble miner ici la relation didactique de l'intérieur. Une telle fiche, on l'a précisé, demande aux élèves de « poser vos questions en classe » afin d'expliquer les exercices qui ont pu faire l'objet de difficultés. Cette fiche tire donc une grande partie de son sens de la relation qu'elle peut établir entre le travail qu'elle implique et celui du cours. Mais rien ne réfère à cette relation Cours/Aide aux devoirs dans la séance.

1.3.4 L'altération du jeu didactique

Dans cette situation, le système contrat-milieu semble donc impropre à faire construire du savoir, et la logique même de l'action didactique semble atteinte. Le jeu didactique en souffre. Faute d'une organisation de la séance qui donnerait



les moyens intellectuels et institutionnels de discriminer davantage les enjeux, les difficultés et les recours, chacun (l'élève, Safia, comme l'AP, Claire) va au-devant de l'autre en puisant dans sa propre expérience ce qui apparaît davantage comme une stratégie plus ou moins concertée pour tirer son épingle du jeu que comme une action conjointe dans le but, pour l'un, de faciliter les apprentissages et, pour l'autre, de les maîtriser.

Au cours de l'heure et demie de la séance, Claire s'arrête cinq fois auprès de Safia. Comme celle-ci ne l'appelle pas, ses passages sont décrochés de la démarche intellectuelle que Safia suit ou pourrait suivre et ne permettent pas à Claire de prendre conscience des difficultés rencontrées en temps réel par cette élève. Elle recourt cependant à des modalités d'aide différentes pour, vraisemblablement, tenir compte des blocages qu'elle constate sans cependant en comprendre l'origine. Après une exhortation au travail et des conseils « procéduraux » qui devraient peut-être suffire à des élèves relativement autonomes, elle tente de restaurer les savoirs sur le vivant nécessaires à la réalisation de l'exercice, mais avec une maîtrise didactique insuffisante du sujet. Elle se replie alors sur ce qu'elle sait probablement le mieux faire en fonction de sa propre trajectoire professionnelle⁹ : établir un lien personnel avec Safia, lui donner des raisons de rester dans le jeu scolaire malgré des difficultés évidentes d'apprentissage. Ce faisant, elle privilégie la dimension « horizontale » de proximité avec elle, au détriment de celle, « verticale » (Bernstein, 2007/1996), que constituent les savoirs scolaires en donnant à Safia le gain d'une partie qui n'a pas été vraiment jouée.

Safia, quant à elle, on l'a vu, ne prend pas à sa charge le problème qui lui est soumis, se contente de donner tous les signes de bonne volonté attendus d'un élève lors des passages de Claire. Elle attend visiblement de cette interaction une aide dont elle retient sans doute moins l'aspect épistémique que la caution que peut apporter une adulte de sa présence à l'aide aux devoirs et de l'effectuation du travail. L'attitude de Safia est vraisemblablement assez représentative de celle des élèves qui fréquentent avec une certaine assiduité les aides aux devoirs mais dont le faible engagement ne permet pas de prendre en compte les enjeux des apprentissages.

Elle-même et Claire passent une sorte de *compromis* par lequel chacune permet à l'autre de se mettre en règle vis-à-vis des exigences les plus immédiatement visibles de l'institution.

Finalement, ainsi, entre Claire et Safia, il y a bien *action conjointe*, mais la fin première de cette action est sociale plutôt qu'épistémique. Ce phénomène nous semble renvoyer à ce que Rilhac (2008) nomme « altération didactique ». Il y a toujours un jeu commun et coopératif, au sens où l'action de l'un des joueurs ne peut s'exercer sans le concours de l'autre, mais la fin de l'action commune ne réside plus, comme au sein du jeu didactique en son ontologie première, dans le fait que l'élève apprenne. La fin de l'action commune consiste à continuer une sorte de simulacre de jeu didactique, où le professeur n'enseigne pas (vraiment), l'élève n'apprend pas (vraiment), mais où tous deux peuvent (se) donner communément l'illusion d'apprendre et d'enseigner.

9. Elle a un DUT d'Arts du spectacle et veut devenir conseillère principale d'éducation.



2. Une variation imaginaire

Sans doute des dispositifs comme ceux de « l'aide aux devoirs » gagneraient-ils à définir plus précisément leurs objectifs, à mieux comprendre les types d'élèves auxquels ils s'adressent et la nature du travail des divers adultes qui les animent, pour éviter que, face aux incertitudes auxquelles ils confrontent leurs acteurs, des stratégies de substitution, telles celles que nous venons de décrire, n'envahissent l'espace des apprentissages.

Nous proposons dans ce qui suit quelques premières pistes pour une telle démarche, qui pourraient avoir vocation à produire des dispositifs concrets. De tels dispositifs devraient alors être étudiés, notamment d'une manière similaire à celle que nous mettons en œuvre dans cet article.

2.1 La structure épistémique d'une situation d'aide aux devoirs, premiers éléments de proposition

Les analyses qui précèdent montrent la nécessité, propre à toute activité didactique, et sans doute cruciale dans ce type de situation, d'un contrat didactique qui puisse fonctionner comme arrière-plan commun à l'assistant¹⁰ et aux élèves. Cela suppose selon nous un travail précis en amont de la situation d'aide aux devoirs, pour instituer un tel contrat. Ce contrat doit ensuite fonctionner au sein de problèmes structurés en milieux adéquats à ces contrats.

Cela pourrait demander les habitudes suivantes :

1. Lorsqu'il donne un devoir à faire, le professeur l'accompagne nécessairement d'une description des objectifs que ce savoir implique, c'est-à-dire des attentes (du moins celles explicites) sur lesquelles repose le devoir. Une telle habitude supposerait que des recherches didactiques d'envergure s'engagent quant à la nature des devoirs donnés à l'école, au collège et au lycée, *nature* qu'il faudrait problématiser, en particulier quant à la forme d'autonomie que ces devoirs impliquent.

2. Pour un programme donné (par exemple le programme de 6^e de Sciences de la Vie et de la Terre), chaque grande partie donne lieu à deux ou trois « situations-devoirs » type. Nous entendons par là une situation dans laquelle un élément fondamental du programme est mis en travail. Les documents d'accompagnement des programmes précisent, pour chacune de ces situations-devoirs type, les objectifs et attentes qu'elles impliquent. La détermination de ces objectifs et attentes n'est donc pas sous la seule responsabilité du professeur. Elle est le fruit d'un travail collectif.

3. Une telle situation-devoir possède une structure double :

a. un ensemble d'« exercices de répétition », qui consistent à renforcer des éléments de savoir indispensables, sur lesquels reposent des capacités complexes, et dont on s'est assuré que tout élève de la classe considérée est capable de les faire. Pour ces exercices, l'apport de l'assistant est virtuellement considéré comme inutile ;

10. Nous gardons pour la suite le terme d'*assistant* pour caractériser la personne qui aide aux devoirs.



b. une situation d'étude, fondée sur du matériel documentaire, impliquant de la recherche documentaire, qui aborde explicitement un problème lié au programme étudié, et demande une forme d'enquête à l'élève. Pour cette situation, l'assistant peut jouer un rôle de coenquêteur avec l'élève (ou avec un binôme d'élèves). Contrairement aux « exercices de répétition », cette situation d'étude fait l'objet d'un *travail continu en classe*, pour lequel les élèves les moins avancés sont considérés comme moteurs.

2.2 La structure organisationnelle d'une situation d'aide aux devoirs, premiers éléments de proposition

Au moins deux éléments distincts semblent compromettre la faisabilité concrète d'un dispositif qui pourrait émerger des premiers éléments de proposition ci-dessus : le manque de formation des assistants ; l'organisation même de l'aide aux devoirs.

1. Il apparaît nécessaire de former les assistants, selon deux dimensions :

a. La dimension générique de l'aide aux devoirs : par exemple, l'idée que certains exercices (désignés ci-dessus par l'expression « exercices de répétition ») doivent réellement constituer de l'entraînement exigeant (de la même manière que les musiciens s'exercent en accomplissant gammes et arpèges), et en même temps qu'à côté de cette dimension « technique » doit vivre une dimension d'enquête, qui amène l'élève à avancer, au sein du collectif de la classe, sur des questions génératrices de savoir.

b. La dimension spécifique : être assistant, cela suppose pouvoir entrer dans l'étude de situations-devoirs fondamentales, à la fois pour ce qui concerne les exercices de répétition et les situations d'étude fondée sur l'enquête.

L'une et l'autre de ces dimensions demandent des ressources, génériques et spécifiques, qui puissent soutenir l'étude des assistants, ainsi que des formateurs, qui puissent aider les assistants à s'approprier ces ressources, et à mener leurs propres enquêtes à partir d'elles.

2. L'organisation même de l'aide aux devoirs peut favoriser ou empêcher le travail d'aide. Dans la situation étudiée, certains élèves n'ont pas de devoir et demandent une action spécifique de l'AP, ce qui tend à déséquilibrer son action propre, et à déconcentrer certains élèves (dont Safia) dans leur travail. La multiplicité des niveaux de classe au sein d'une même séance peut rendre bien entendu l'aide plus délicate.

La structure organisationnelle de l'aide aux devoirs demande donc probablement des modalités de rassemblement d'élèves qui évite une trop grande hétérogénéité, et, peut-être, une relative « spécialisation » des assistants, soit par niveau, soit par groupe de disciplines.



Conclusion : la place de l'aide aux devoirs dans la reconstruction de la forme scolaire

Si nous faisons nôtre l'argument selon lequel la démocratie n'a pas encore trouvé sa forme scolaire (Go, 2007), et qu'il faut donc reconstruire la forme scolaire, l'aide aux devoirs joue selon nous un rôle premier dans cette reconstruction.

L'aide aux devoirs, en effet, constitue le lien le plus clair entre l'intérieur (de la classe) et l'extérieur (c'est-à-dire la famille, et au-delà la société), et donc le lieu par excellence où peut se travailler une forme d'*harmonisation* des dispositions sociales et des dispositions didactiques. Nous pensons qu'une telle harmonisation demande à la fois la maîtrise de certains *savoir que* (Ryle, 1949) qui fonctionnent comme autant d'éléments premiers pour la production de savoirs, et celle de *savoir comment* (Ryle, 1949) irréductibles au langage, même s'ils sont nécessairement fondés sur lui. L'apprentissage de la lecture, qui nécessite à la fois l'entraînement au déchiffrage et à la correspondance grapho-phonétique, et la familiarisation profonde avec tout ce que peut signifier la compréhension d'un texte, peut être selon nous considéré comme un bon modèle de l'activité épistémique, et, au-delà, des objectifs qu'on peut fixer à cette harmonisation des dispositions sociales et des dispositions didactiques. Tout élève doit en effet répéter, faire des gammes, pour rendre quasi automatiques certaines connaissances (que certains psychologues nomment déclaratives, cf. notamment Fischer, 1993). Mais tout élève doit aussi appréhender à travers les savoirs les œuvres de l'humanité : les connaissances consolidées dans la répétition n'ont de sens que parce qu'elles peuvent ouvrir aux œuvres – le pianiste ne fait pas des gammes pour elles-mêmes, mais pour mieux exprimer des œuvres.

Cette vision des choses, qui semble pourtant être celle des *connaisseurs* de toute culture, n'est sans doute pas généralement partagée dans le monde social. Dans cette perspective, l'aide aux devoirs pourrait être intégrée à ce que de grands esprits, jadis, ont nommé *L'Éducation populaire*, qui paraît bien oubliée aujourd'hui. L'aide aux devoirs pourrait être ainsi l'un des lieux privilégiés du partage de la culture sans lequel l'égalité de relation, qui devrait être consubstantielle à la république, ne saurait fructifier.



RÉFÉRENCES

- Bernstein, B. (2007/1996). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique*. Laval : Pul.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Fischer, J.-P. (1993). *Apprentissages numériques. La distinction procédural-déclaratif*. Nancy : PUN.
- Fleck, L. (2005). *Genèse et développement d'un fait scientifique*. Paris : Les Belles Lettres.
- Glasman, D. (2004). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Rapport pour le Haut Conseil à l'évaluation de l'école. Décembre 2004.
- Go, H.-L. (2007). *Freinet à Vence. Vers une reconstruction de la forme scolaire*. Rennes : PUR.
- Rayou, P. (dir.) (2009). *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*. Rennes : PUR.
- Rilhac, P. (2008). Étude didactique comparative de pratiques d'élèves au collège en Mathématiques et en Éducation Physique et Sportive : vers la notion de jeux alternatifs (Thèse de Science de l'Éducation). Université Rennes 2, Rennes.
- Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. London : Hutchinson's University Library.
- Savoie, Ph. (2003). L'association de la classe et de l'étude : retour sur un modèle pédagogique disparu. *Éducation et Formations*, 65, janvier-juin, 127-133.
- Searle, J. (1980). Minds, Brains and Programs, *Behavioral and Brain Sciences*, 3(3), 417-457.
- Sensevy, G. (2008). Didactique comparée. In A. van Zanten (Ed.), *Dictionnaire de l'Éducation* (pp. 133-136). Paris : PUF.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck.
- Wittgenstein, L. (2004). *Recherches philosophiques*. Paris : Gallimard.



CONSENSUALITÉS ET NORMATIVITÉ DANS LA CONSTRUCTION DE CONNAISSANCES EN FORMATION

UNE ANALYSE DU COURS D'EXPÉRIENCE DES ACTEURS EN FORMATION INITIALE D'ENSEIGNANTS

Nicolas Perrin

UER Enseignement, apprentissage et évaluation, HEP-Vaud
nicolas.perrin@hepl.ch

Gilles Dieumegard

LIRDEF – Université Montpellier 2
gillesdieumegard@wanadoo.fr

Résumé

Cette recherche a pour but d'étudier la construction de connaissances dans un dispositif de formation d'enseignant de type « inductif » où se succèdent des mises en situation des étudiants et des temps de synthèse avec une formatrice. Nous nous demandons dans quelle mesure un dispositif inductif qui se base sur l'activité usuelle des étudiants permet une évolution de leur rapport à des savoirs issus d'autres situations (stages, expérience d'élève). À l'aide de la méthode « cours d'action », nous analysons de manière détaillée l'activité des apprenants et de la formatrice. Nous focalisons nos résultats sur la consensualité des concepts et des relations normatives entre concepts dont ces acteurs font l'expérience pendant les phases de synthèse du dispositif.

Mots-clés

Analyse de l'activité – formation des enseignants – concepts – changement conceptuel – consensualités

1. Introduction

1.1 Analyser la construction de connaissances dans des dispositifs inductifs

Notre recherche s'intéresse aux processus de construction de connaissances dans les dispositifs d'enseignement et de formation conçus selon des principes se réclamant du « constructivisme ». Ce type de dispositif est largement théorisé et recommandé depuis un certain nombre d'années (Astolfi, 2008 ; de Vecchi et Carmona-Magnaldi, 1996 ; Meirieu, 1987) et est largement répandu tant dans le système scolaire qu'en formation des adultes. Ces dispositifs d'enseignement et de formation font appel à une démarche inductive où les apprenants sont engagés dans une enquête



susceptible de déboucher sur des connaissances, des concepts, des relations visés par l'enseignant ou le formateur.

Dans ce type de dispositifs, l'activité usuelle des apprenants (leur manière d'appréhender les situations et les objets) se transforme au travers de mises en situation et d'échanges entre apprenants et/ou avec l'enseignant ou le formateur. Du point de vue de ce dernier, il faut organiser et conduire l'activité des apprenants pour permettre l'émergence de nouvelles connaissances qu'il pourra alors instituer dans le groupe d'apprenants. Ainsi, une hypothèse sous-jacente à ce type de dispositif est que l'activité collective des apprenants et du formateur va favoriser la construction de nouvelles connaissances consensuelles, car (re)construites ensemble au travers d'une enquête partagée. Bien qu'il vise des connaissances identifiées, l'enseignant ou le formateur se trouve également en situation d'enquête, car la construction des connaissances dépend de l'activité des apprenants aussi bien dans les phases de mise en situation que dans celles d'échange ; elle n'est donc pas totalement maîtrisable ni même prévisible.

Cette (re)construction de connaissances au cours d'une enquête collective au sein d'un dispositif inductif interroge le rapport au savoir en ce sens que le dispositif s'appuie sur les connaissances et les manières d'agir usuelles des étudiants pour construire de nouvelles connaissances et une nouvelle manière d'agir. L'enjeu d'un tel dispositif est en effet d'apprendre à interroger différemment des situations, qui ne sont pas nouvelles pour les étudiants, mais dont la signification peut se trouver modifiée si de nouvelles connaissances sont construites. Cette transformation des connaissances et des manières d'agir correspond donc à une modification du rapport au savoir, qui peut être partagée – ou non – parmi les apprenants et/ou avec l'enseignant/formateur. Notre recherche a pour objectif d'étudier empiriquement les conditions de la construction de connaissances consensuelles à travers une analyse détaillée de l'activité individuelle des apprenants et de l'enseignant/formateur, et de leur articulation collective. Une telle étude de la consensualité permet de ne pas présupposer un processus uniforme d'évolution du rapport au savoir, mais de tenir compte des dynamiques des rapports au savoir individuels.

Pour cela, nous nous sommes intéressés aux phases « d'analyse », c'est-à-dire d'échange impliquant l'ensemble des apprenants et une formatrice dans un dispositif de formation d'enseignants.

1.2 Étude empirique : un dispositif de simulation-analyse en formation d'enseignants

Dans le cadre de la formation initiale des enseignants, Beckers (2007) souligne l'importance, pour les enseignants novices, de prendre en compte dans leur planification des séances non seulement leur activité, mais aussi ses effets sur celle des élèves, notamment en termes d'apprentissage. Par conséquent, nous nous sommes intéressés à un dispositif dont les objectifs consistaient à aider les étudiants à mieux comprendre et connaître les notions de tâche, consigne, activité et apprentissage, ainsi que leurs liens, et à évaluer le potentiel pratique de ces notions. Plus précisément, il s'agissait pour la formatrice a) de montrer l'importance de formuler une consigne précise à des élèves, b) de vérifier que la tâche ainsi



donnée aux élèves corresponde bien à celle souhaitée, c) de justifier que l'activité attendue est pertinente pour favoriser les apprentissages attendus et d) d'anticiper la stratégie que pourraient mettre en œuvre les élèves de manière à identifier les difficultés susceptibles de se présenter et imaginer des régulations possibles.

Ces objectifs de formation étaient généralement visés au travers d'une mise en activité des étudiants et d'un questionnement de cette mise en activité. Plus précisément, ce dispositif de simulation-analyse consistait à demander aux étudiants de concevoir et/ou réaliser des tâches habituellement destinées à des élèves (phase de simulation), puis à analyser leur propre activité face à cette tâche pour construire des connaissances sur l'effet et les conditions de leur futur enseignement (phase d'analyse). Le postulat qui sous-tendait ce dispositif est le suivant : simuler l'activité de l'enseignant et/ou de l'élève permet de développer une compétence d'analyse et de planification des séquences d'enseignement-apprentissage. Il s'agissait donc de reproduire, au moins partiellement, des situations scolaires usuelles de manière à comprendre les contraintes et effets de celles-ci, tant pour l'enseignant que pour les élèves. Cela devait permettre, par hypothèse, d'apprendre à analyser les tâches données aux élèves et à concevoir de telles tâches, notamment en étant attentif à l'activité possible des élèves et à son effet potentiel au niveau de l'apprentissage.

Nous nous sommes focalisés sur les phases d'analyse impliquant l'ensemble des étudiants et la formatrice. Les échanges qui s'y tenaient faisaient référence aux mises en situation qui les avaient précédés, mais aussi à tout un ensemble d'autres situations (stages, situations de la vie courante, autres moments de formation, pratiques de la formatrice...).

2. Cadre théorique

Cette recherche s'inscrit dans le programme de recherche « cours d'action » (Theureau, 2004, 2006 et 2009). Ce dernier est basé sur trois présupposés.

Premièrement, l'acteur est un système autonome. Il est en relation asymétrique avec son environnement en ce sens que ce qui est significatif pour lui à un instant donné est fonction de sa constitution physique et de son activité. L'histoire de ses transformations (et non seulement son environnement à cet instant) détermine ce qu'il peut faire émerger comme significations. Ainsi l'environnement d'un acteur n'est pas prescriptif, il lui fournit des opportunités et limite ses possibilités, mais il ne détermine pas son activité. L'activité d'un acteur est donc considérée comme une émergence contingente, une création singulière à l'intérieur d'un large éventail de possibles.

Deuxièmement, l'activité humaine est indissolublement individuelle et sociale. D'une part, si l'activité humaine est celle d'un acteur autonome, l'environnement de celui-ci inclut des dimensions sociales telles que la présence d'autrui et d'artefacts technologiques partagés, à commencer par le langage. À chaque instant, l'activité individuelle est donc perturbée par ces dimensions sociales, même si ces dernières ne déterminent pas l'activité individuelle. En ce sens, il s'agit d'une activité individuelle-sociale. D'autre part, l'activité collective émerge des activités individuelles en ce sens qu'elle est constituée par leur articulation. L'activité collective est ainsi caractérisée comme une « totalité organisée dont l'organisation est constamment remise en cause



par les activités individuelles et constamment reconstruite par ces mêmes activités individuelles » (Theureau, 2006, p. 96). En ce sens, il s'agit d'une activité sociale-individuelle.

Troisièmement, à défaut d'accéder à toute l'activité d'un acteur, l'hypothèse est faite que l'expérience – la partie de l'activité qui est saisie subjectivement – est au moins partiellement observable, ce qui permet de respecter le postulat d'autonomie. Fondamentalement, le chercheur va donc focaliser son observation sur ce qui, pour un acteur et à un instant donné, est montrable (l'acteur peut désigner des éléments de la situation qu'il a pris en compte), mimable (l'acteur peut exprimer des éléments de son activité tels que les perceptions, actions et communications, notamment au travers de ses postures corporelles), racontable (l'acteur peut décrire les éléments de sa situation et de son activité qui sont pertinents de son point de vue), commentable (l'acteur peut relier certains de ces éléments à d'autres au travers d'explications). Pour permettre une analyse fine du processus d'activité tel qu'il s'est déroulé, le chercheur va s'attacher à créer méthodologiquement les conditions favorables pour que l'acteur se limite à l'expression de cette expérience située, de cette « conscience pré-réflexive » (Theureau, 2006), sans produire une réflexion sur, ou une rationalisation de son activité.

La construction de nouvelles connaissances, comme toute activité humaine, s'inscrit dans ces trois présupposés. Son étude doit alors respecter ces derniers.

Premièrement, la dynamique de la construction des connaissances est celle d'un couplage structurel entre l'acteur et son environnement.

L'étude de cette activité se fait alors :

a. sans chercher à se baser *a priori* sur les caractéristiques spécifiques d'un savoir qui organiserait la situation, mais en identifiant ce qui est significatif pour chaque acteur concerné à chaque instant. À l'origine de la situation le savoir n'est *a priori* pas construit du côté des apprenants : ils se trouvent donc en situation d'enquête sur ce qu'il est et ce qu'il permet de faire. Dans notre recherche, nous avons étudié une situation où la formatrice se trouve également en situation d'enquête vis-à-vis du savoir – comment il peut s'articuler avec les situations vécues par les étudiants, ce qu'il leur permet de faire dans différentes situations (notamment dans leur future activité d'enseignant). La formatrice cherche donc à transmettre un « savoir mal défini » qui, même s'il peut hypothétiquement être basé sur un « noyau » défini, peut s'instancier de différentes manières. Cela pourrait être considéré comme un défaut d'analyse didactique, mais nous semble proche de l'expérience d'acteurs ordinaires dans des situations de formation ordinaires ;

b. sans présupposer que l'activité des acteurs, et notamment celle des étudiants, est nécessairement orientée à tout instant par la transmission ou l'apprentissage d'un savoir. Comme l'ont montré des recherches qui se sont intéressées à l'activité des apprenants (Guérin, Pasco et Riff, 2008 ; Veyrunes, Gal-Petitfaux et Durand, 2007 ; Veyrunes et Saury, 2009 ; Vors, 2011), ceux-ci peuvent mener une « double vie » dans les situations d'enseignement et de formation : ils consacrent certes une partie importante de leur temps aux apprentissages, mais aussi une autre partie tout aussi significative au bavardage, à la convivialité, au jeu, à la rêverie. L'activité des



apprenants est donc partiellement non didactique, et ce de manière clandestine, voire transgressive ;

c. en admettant que l'activité d'un acteur peut perturber mais sans déterminer l'activité d'un autre acteur. Une telle perturbation, si elle est mutuelle et durable, permet, de proche en proche, de rendre similaire l'expérience que connote un objet langagier pour ces deux acteurs. Le langage ne consiste pas à transmettre de l'information mais influence et découle d'une activité commune, c'est-à-dire correspond à un processus d'adaptation mutuelle, qui amène les acteurs à faire une expérience similaire des objets langagiers qui les perturbent ou avec lesquels ils cherchent à perturber les autres acteurs.

Deuxièmement, l'activité individuelle ne déterminant pas l'activité collective (ou *vice versa*) mais comme émergeant l'une de l'autre, l'étude de la construction des connaissances s'inscrit dans une approche qualifiée de « situationnisme méthodologique » où « la connaissance de l'activité sociale-individuelle ne peut faire l'économie de celle de l'activité individuelle-sociale des acteurs individuels, de même que la connaissance de l'activité individuelle-sociale d'un acteur individuel ne peut faire l'économie d'une prise en compte de l'activité des autres acteurs dans un environnement qui n'est que partiellement commun » (Sève, Theureau, Saury et Haradji, 2012, p. 43).

Troisièmement, la dynamique de la construction des connaissances est vécue. Moyennant des conditions favorables, son étude peut être abordée du point de vue des acteurs. Ceux-ci sont susceptibles de montrer, mimer, raconter ou commenter ce qui est significatif pour eux. Cela ne signifie pas qu'ils soient conscients des connaissances qu'ils construisent. Il faut en effet différencier ce qui perturbe un acteur (son environnement) et ce qui peut perturber un acteur-observateur (des entités isolées dans cet environnement et qu'il peut manipuler, ces entités pouvant être des connaissances) (Perrin, 2012b). L'étude de la construction de nouvelles connaissances consiste donc à documenter ce qui est significatif pour un acteur, que cela soit identifié ou non comme des entités susceptibles de constituer de nouvelles connaissances.

3. Méthode

3.1 Données recueillies

Le recueil des données concerne un épisode de vingt minutes durant lesquelles une formatrice et quatre étudiants analysent la simulation qui vient de se dérouler. Plus précisément, ce dispositif consiste à demander aux étudiants de réaliser une tâche habituellement destinée à des élèves (phase de simulation), puis à analyser leur propre activité face à cette tâche pour construire des connaissances sur l'effet et les conditions de leur futur enseignement (phase d'analyse). Ce dispositif a été structuré en trois temps. Dans un premier temps, il a été demandé aux étudiants de réaliser un exercice (figure 1) qui avait été prélevé dans le répertoire d'exercices d'une enseignante. Dans un deuxième temps, il a été demandé aux étudiants de

« s'interroger deux par deux, par rapport à ces quatre questions : 1) Que devais-tu faire ? 2) Qu'as-tu fait ? 3) Quelles stratégies as-tu mises en œuvre, comment tu t'y es pris pour arriver à résoudre ce problème ? 4) À quelle discipline et à quel degré pensez-vous que corresponde cet exercice ? » Dans un troisième temps, la formatrice a incité les étudiants à contribuer à une synthèse collective orale, afin de confronter leurs réponses aux quatre questions précédentes.

Figure 1 : Exercice donné aux étudiants afin qu'ils le réalisent comme le ferait un élève

Prénom :

Si tu déplaces le bonhomme au milieu du terrain, où se situent les objets par rapport au bonhomme :

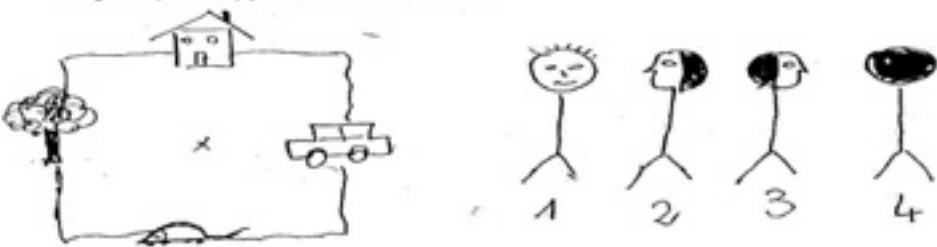


Figure 1	L'arbre	A droite
Figure 2	Voiture	Derrière
Figure 3	Maison	Devant
Figure 1	Maison	Derrière
Figure 4	Voiture	A gauche
Figure 2	Souris	A droite
Figure 2	Souris	A gauche
Figure 1	Voiture	A gauche
Figure 1	Maison	Derrière
Figure 3	Maison	A gauche
Figure 3	Voiture	Devant
Figure 3	Voiture	A droite
Figure 4	Arbre	A gauche

Le recueil de données est constitué d'un enregistrement vidéo et d'une autoconfrontation individuelle après la séance, c'est-à-dire d'une remise en situation dynamique durant laquelle l'acteur décrit son expérience, et ce à chaque instant. Le traitement des données est mené à l'aide du logiciel SIDE-CAR selon une démarche par rétrodiction (Perrin, Theureau, Menu et Durand, 2011). L'analyse, en mobilisant les cadres théoriques qui figurent ci-dessous, a porté sur les dimensions individuelles-sociales de l'apprentissage-compréhension de concepts puis sur les consensualités et dimensions sociales-individuelles de l'apprentissage-compréhension de concepts.



3.2 Théories analytiques mobilisées

L'analyse des données a consisté tout d'abord à mettre en évidence les distinctions effectuées par chaque acteur, ce en référence à une approche maturanienne du languaging (Maturana, 1978 et 1988) transposée à l'analyse de l'activité (Perrin, 2010 et 2011). Une distinction correspond à une unité discrétisée par un acteur dans le flux son expérience. L'être humain a la capacité de constituer ces unités en entité, et donc de pouvoir agir sur elle, notamment en les nommant. C'est ainsi que chaque distinction peut être décrite comme un objet langagier qui connote une unité expérience. L'analyse consiste donc à documenter, pour chaque acteur, les distinctions qu'il fait émerger à chaque instant, c'est-à-dire les couples [*objet langagier*] $\cup$ *expérience que connote cet objet*. Parfois, au sein d'une même unité d'expérience, l'acteur peut faire émerger plusieurs distinctions qui sont en relation. C'est par exemple le cas lorsqu'un acteur affirme que « la consigne est une manière de transmettre la tâche ». Cette affirmation, qui peut constituer une seule unité d'expérience, doit alors être analysée comme une relation [*transmettre*] $\cup$ *expérience de transmettre* entre deux autres distinctions, [*consignes*] $\cup$ *expérience de la consigne* et [*tâche*] $\cup$ *expérience de la tâche*. Il est alors important de ne pas perdre de vue que la relation [*transmettre*] $\cup$ *expérience de transmettre* n'est pas une relation formelle mais l'expérience de cette relation, de même que l'expérience de la « tâche » peut être sensiblement différente de celle qui pourrait correspondre à la définition ergonomique de ce concept.

Afin de rendre compte des consensualités, même si celles-ci sont embryonnaires, une réduction pertinente supplémentaire du phénomène est adoptée dans l'analyse des données. Celle-ci consiste à décrire l'expérience que connote chaque objet langagier à l'aide d'un nombre réduit de pôles d'expérience. Si chaque expérience constitue une totalité signifiante, celle-ci peut analytiquement être caractérisée à l'aide de pôles choisis par le chercheur. En l'occurrence, ceux-ci correspondent aux notions que souhaite travailler la formatrice. Il est ainsi possible d'analyser comment évolue l'expérience des concepts de consigne, tâche, activité... Plusieurs pôles de distinctions peuvent être coprésents. Ce dernier point est important : l'enjeu de formation est notamment que les étudiants apprennent à distinguer des concepts, à restreindre l'expérience associée à certaines distinctions. Souvent, par exemple, les étudiants ne distinguent pas la tâche de l'activité (puisque, de leur point de vue, ce que font les élèves est ce qui est attendu d'eux) ou l'activité de l'apprentissage (puisque apprendre est pour eux réussir à agir comme cela est défini par l'objectif d'apprentissage). Dans ces moments, ils font émerger une distinction (dont l'objet langagier peut être ou non le concept correspondant) en faisant émerger deux propriétés qui normalement ne devraient pas être expérimentées conjointement lorsque ces concepts sont mobilisés.

Par ailleurs, une analyse des relations entre concepts a aussi été réalisée en partant de la théorie inférentialiste de Brandom (2009) également opérationnalisée à des fins d'analyse de l'activité (Dieumegard, 2010 et 2011). Pour Brandom, ce qui caractérise l'esprit humain est l'inférence « conceptuelle », c'est-à-dire supposant un arrière-plan de pratiques institutionnalisées, normatives, qui sont articulées les unes aux autres. Par exemple, produire une inférence à partir du concept « jaune » ne se réduit pas à réunir des objets jaunes, ou à énoncer « jaune » dans certaines



conditions (ce qu'une machine est capable de faire), mais aussi être capable de *relier* ces actions à toutes sortes de conséquences (par exemple, classer cet objet parmi les objets clairs, ou vivement colorés) et à des exclusions (« c'est jaune donc ce n'est pas bleu, ni sombre »), avant tout dans un registre pratique, et de là dans celui de la justification langagière sous forme de raisons. Cet arrière-plan normatif, implicite ou exprimé, constitue un trait d'union entre l'action et la pensée individuelle et les collectifs.

Tableau 1 : Principe de la grammaire de description

Pôle(s) d'expérience	Expérience correspondante	Pôle(s) d'expérience	Expérience correspondante
(c)	Une consigne (même si l'expérience du concept peut être plus précise)	(ca)	Une « consigne qui fait agir »
(t)	Une tâche (même si l'expérience du concept peut être plus précise)	(ta)	Une tâche qui est agie (la tâche que font les élèves)
(a)	Une activité (même si l'expérience du concept peut être plus précise)	(ap)	Un apprentissage qui consiste à faire (l'apprentissage comme la réussite d'une activité)
(p)	Un apprentissage (même si l'expérience du concept peut être plus précise)	(at)	Une stratégie (l'activité qu'on fait pour faire la tâche)
(c)-(t)	La consigne a une incidence sur la tâche	(t)/(s)	La tâche s'oppose à l'activité (même si cette opposition est moins précise que ce que définit l'ergonomie de langue française)
(a)-(a)	La comparaison de deux activités		

À partir des données recueillies, nous nous sommes donc efforcés d'identifier dans le cours d'expérience de la formatrice et des étudiants des habitudes normatives ainsi que leur transformation au cours de la séance observée. Cela se traduit par l'identification d'expériences d'obligation (e.g. le mot « tâche » *doit* correspondre à ce qui est attendu dans un exercice), d'expérience d'interdiction (e.g. une consigne *ne doit pas* être énoncée sans avoir été écrite auparavant) et d'autorisation (e.g. deux types de consignes *peuvent* être distingués : marche à suivre/problème) que font les différents acteurs lors de la phase de synthèse de la séance observée.

4. Résultats

Les résultats de cette étude portent sur l'émergence ou non de consensualités, aussi bien du point de vue de la construction de nouveaux concepts que des relations normatives entre ces concepts, et ce pendant la phase de synthèse de la première séance du dispositif.

4.1 La construction de nouvelles distinctions

Dans l'épisode analysé, pour l'ensemble des acteurs, nous avons pu identifier 444 expériences de distinctions. Celles-ci se répartissaient en 59 types, certains correspondant donc à plusieurs expériences d'acteurs différents, ou d'un même acteur à des moments différents.

La consensualité de ces distinctions est analysée d'une part en regard de la nature de ces distinctions (est-ce que les distinctions les plus consensuelles étaient de nature différente que celles qui sont moins consensuelles ?) et d'autre part en regard des acteurs qui font émerger ces distinctions (est-ce que les étudiants et la



formatrice faisaient l'expérience de distinctions différentes ?). Une indication peut être donnée quant au moment de la séance où une distinction particulière émerge pour la première fois (tout acteur confondu).

4.1.1 Nature des distinctions et consensualité

Les distinctions enactées par les différents acteurs allaient des plus simples, par exemple faire l'expérience de l'exercice (e), de la consigne (c) ou de l'activité (a), aux plus complexes, par exemple faire l'expérience d'une relation entre la consigne, la tâche et l'activité (c)-(t)-(a). Par ailleurs, l'expérience de certaines distinctions était plus proche des objectifs de la formatrice : par exemple la consigne (c) distinguée en tant que telle plutôt que la « consigne qui fait agir » (ca), c'est-à-dire une non-différenciation entre la consigne et l'activité, la première étant supposée engendrer mécaniquement la seconde.

Sur les 59 types de distinction, 7 (12%) étaient consensuelles pour l'ensemble des acteurs. Ceux-ci recouvraient 237 expériences de distinction, soit 53% du total (tableau 2). Ils correspondaient à l'expérience de l'activité (a) ou (a)(a), de la « consigne qui fait agir » (ca) ou (ca)(ca), de la « tâche qui fait agir » (ta), de la consigne (c) et de l'exercice (e).

Tableau 2 : Les 7 distinctions consensuelles pour l'ensemble des acteurs

ordre	distinctions	F	E1	E2	E3	E4	TOUS
5	(a)	6	25	6	12	20	69
7	(ca)	15	16	5	18	8	62
13	(ca)(ca)	7	9	5	5	3	29
19	(ta)	2	11	1	7	3	24
3	(c)	5	5	4	4	1	19
16	(a)(a)	3	3	2	7	4	19
1	(e)	3	1	2	7	2	15

Quatre caractéristiques peuvent être mises en évidence. Premièrement, certaines distinctions caractérisaient l'engagement dans le dispositif de simulation-analyse. C'était le cas des distinctions correspondant à l'expérience d'agir comme un élève (a), de faire l'expérience de l'exercice (e) ou de la consigne qui se trouve en haut de l'exercice (c).

Deuxièmement, plusieurs distinctions traduisaient une approche de sens commun des notions travaillées. Dans la presque totalité des cas, la distinction de l'activité (a) ne correspondait pas à une définition de l'activité, au sens ergonomique du terme, mais à l'expérience de l'agir. La formatrice et les étudiants analysaient la simulation qui consistait justement à agir comme un élève l'aurait fait. Il en allait de même pour la consigne (c) qui certes était distinguée en tant qu'artefact mais qui n'était pas pour autant définie de manière rigoureuse (le concept de consigne pouvait recouvrir seulement ce qui était écrit ou inclure le schéma).

Troisièmement, les distinctions (ca) et (ca)(ca) traduisaient l'expérience de la « consigne qui fait agir » et celle de (ta) la « tâche qui fait agir ». Ces distinctions étaient potentiellement problématiques dans le sens où elles regroupaient des concepts que la formatrice souhaitait différencier. En effet, si la consigne faisait



agir mécaniquement l'élève, à quoi bon se référer au concept de tâche ? Et si la tâche faisait agir, comment comprendre que l'élève pouvait faire autre chose qui était attendu de lui ?

Quatrièmement, la distinction (ta) faisait son apparition pour l'ensemble des acteurs. C'est dire que chaque acteur faisait l'expérience, au cours de la synthèse, d'une distinction du type « attente de l'enseignant envers l'élève », ce qui était un des objectifs de cette simulation (attente qu'il fallait ensuite rendre accessible à l'aide d'une consigne). Toutefois, cette attente, telle qu'elle était expérimentée de manière consensuelle, était celle d'une « attente qui faisait agir mécaniquement », c'est-à-dire une distinction potentiellement problématique.

À côté des distinctions consensuelles, certaines n'ont été enactées que par 3 ou 4 acteurs (tableau 3). Il s'agissait de distinctions dont la consensualité se construisait mais qui n'étaient pas forcément expérimentées de manière fréquente (elles représentaient seulement 19% de la totalité des expériences de distinction). Elles correspondaient presque toutes à l'expérience d'une relation entre des distinctions.

ordre	distinctions	F	E1	E2	E3	E4	19% TOUS	CONS
9	(c)-(a)	8	4	4	4		20	4
10	(Ca)-(a)	1			3	2	6	3
30	(ta)-(a)	1	5		6		12	3
34	(ea)	1	2		6		9	3
41	(e)-(a)	2	1		1		4	3
44	(ea)-(a)	1		3	2		6	3
48	(C)(c)	4		2	2		8	3
53	(c)-(ta)		7	7	4		18	3

Tableau 3 : Distinctions enactées par 3 ou 4 acteurs

L'ordre de leur apparition montre que, globalement, les premières relations à émerger étaient celles d'une relation entre la consigne ou la « consigne qui fait agir » et l'activité ((c)-(a) et (ca)-(a)), puis entre la « tâche qui fait agir » et l'activité ((ta)-(a)), et enfin entre la consigne et la « tâche qui fait agir » ((c)-(ta)). L'expérience de ces relations n'était pas celle d'une relation entre des concepts différenciés mais celle d'une relation entre des distinctions regroupant encore plusieurs concepts (soit une « consigne qui fait agir » ou une « tâche qui fait agir »).

4.1.2 Distinctions expérimentées en fonction des acteurs

L'analyse des types de distinction que faisaient émerger les différents acteurs met tout d'abord en évidence que tous les acteurs ont fait émerger des distinctions « de sens commun ». Tant la formatrice que les étudiants ont fait l'expérience d'une « consigne qui fait agir » ou d'une « tâche qui fait agir » (tableau 4).



Tableau 4 : Distinctions de « sens commun » expérimentées tant par la formatrice que par les étudiants

ordre	distinctions	F	E1	E2	E3	E4	40% TOUS	CONS
7	(ca)	15	16	5	18	8	62	5
13	(ca)(ca)	7	9	5	5	3	29	5
19	(ta)	2	11	1	7	3	24	5
10	(Ca)-(a)	1			3	2	6	3
30	(ta)-(a)	1	5		6		12	3
53	(c)-(ta)		7	7	4		18	3
12	(Ca)/(T)	1					1	1
14	(ca)/(ca)	4					4	1
17	(ca)-(ca)				1		1	1
18	(ta)/(a)	1					1	1
29	(ta)(e)	4					4	1
46	(e)-(ta)					2	2	1
49	(e)(ca)	1					1	1
50	(ca)(e)	4					4	1
55	(ca)(c)	2					2	1
56	(c)(ca)		6				6	1
57	(ca)-(ta)			1			1	1
59	(ta)(ta)		1				1	1

Par contre, si la distinction d'une consigne ou de l'activité était expérimentée par tous les acteurs, celle de la tâche (et non de la « tâche qui fait agir ») ne l'était que par la formatrice (tableau 5). Plus encore, les distinctions articulant plusieurs relations, et traduisant l'expérience générale de l'influence de la consigne sur la tâche puis sur l'activité, n'étaient expérimentées que par la formatrice. Ces distinctions étaient parfois énoncées au moment d'une consigne ou émergeaient d'une réflexion personnelle.

Tableau 5 : Distinctions incluant l'expérience de la tâche, que celle-ci soit distinguée pour elle-même ou non

ordre	distinctions	F	E1	E2	E3	E4	4% TOUS
20	(T)-(a)	5					5
24	(C)-(t)	3					3
26	(t)	3					3
42	(C)-(T)-(A)	3					3
2	(C)-(t)-(a)-(at)(e)	1					1
8	(c)-(t)-(a)(e)	1					1
12	(Ca)/(T)	1					1
25	(at)-(t)	1					1
58	(T)(T)	1					1
19	(ta)	2	11	1	7	3	24
53	(c)-(ta)		7	7	4		18
4	(at)	9			4		13
30	(ta)-(a)	1	5		6		12
11	(Ct)-(a)	4					4
29	(ta)(e)	4					4
6	(a)(at)	2			1		3
21	(Ct)(Ct)	2					2
46	(e)-(ta)					2	2
18	(ta)/(a)	1					1
23	(Ct)	1					1
31	(at)(at)				1		1
57	(ca)-(ta)			1			1
59	(ta)(ta)		1				1



4.2 Relations normatives entre concepts et consensualité

4.2.1 Des expériences de relations normatives souvent divergentes

Un grand nombre de relations normatives différentes ont été expérimentées par les étudiants : 54 au total sur l'ensemble de la phase de synthèse de la séance. Toutefois, la plupart (42 sur 54, soit environ 78%) ne l'ont été que par un seul étudiant. Par conséquent, seule une petite partie des relations normatives entre concepts ont donné lieu à une consensualité entre les étudiants. Celles qui ont été expérimentées étaient souvent divergentes ; chaque étudiant avait sa propre dynamique de construction de signification durant cette phase d'échange, certains décrochaient même pendant d'assez longs moments (cf. exemple : tableau 6).

Pour une part, les étudiants ont expérimenté des relations qui concernaient des problématiques spécifiques (et donc des distinctions également spécifiques), notamment parce qu'ils reliaient la mise en situation dont il était question dans cette phase de synthèse à des disciplines spécifiques, par exemple :

[Impératif] : peut être trop difficile pour élèves jeunes ;

[Gauche] : peut être indiquée par la montre ;

[Géométrie dans l'espace] : peut être abordée dès CYP1.

Une autre partie de cet ensemble important de relations normatives non partagées était constituée à l'aide de distinctions qui étaient consensuelles entre les étudiants et/ou avec la formatrice, mais qui étaient reliées entre elles de manière spécifique par un des étudiants, par exemple :

[Consigne] : doit correspondre à ce qui doit être fait ;

[Étapes] : peuvent montrer ce qui est à faire ;

[Enseignant] : ne doit pas décomposer la consigne en étapes.

Ces relations normatives constituées par des distinctions consensuelles sont donc proches de certaines autres quant à leur constitution, mais leur signification précise est différente, et même dans certains cas opposée.



Tableau 6 : Exemple de divergence entre les relations normatives expérimentées par les étudiants

Temps	Verbatim	Relations expérimentées par Etudiant 1	Relations expérimentées par Etudiant 2	Relations expérimentées par Etudiant 3	Relations expérimentées par Etudiant 4
1:03:05	F - Elle essaie de se mettre à la place de l'élève, et de... voir quelles étaient les différentes... étapes de la tâche.	[enseignant] : doit se mettre à la place de l'élève	décrochage	[étapes] : peuvent montrer ce qui est à faire	décrochage
1:03:11	Alors que la consigne telle qu'elle est là sur la feuille [regarde sa feuille], elle est plus sous forme de... plus large, sous forme de problème.				
1:03:20	C'est des types de consigne que vous allez utiliser, les deux.	[problème avec consigne] : doit être analysé [question] : doit être ponctuée par ?		[consignes] : peuvent être de plusieurs types [élèves] : doivent s'adapter à différentes situations	

4.2.2 Des consensus en décalage par rapport aux objectifs de la formatrice

Les relations normatives pour lesquelles la consensualité entre les étudiants était forte (celles qui ont été expérimentées au moins une fois par trois ou quatre des étudiants observés) étaient rares : seulement cinq ont été observées. Il s'agissait de :

- [consigne] : doit être formulée clairement (4 étudiants) ;*
- [vocabulaire de consigne] : doit être adapté aux élèves (4 étudiants) ;*
- [activité] : doit correspondre à un degré (4 étudiants) ;*
- [enseignant] : doit tester l'activité qu'il propose aux élèves (4 étudiants) ;*
- [consigne] : doit être écrite (3 étudiants).*

Ces expériences de relations normatives consensuelles pour les étudiants semblaient correspondre assez mal à celles qui étaient visées par la formatrice.

En effet, ces relations étaient périphériques, sinon non pertinentes pour la formatrice :

- 1) elles recouvraient assez mal les objectifs qu'elle s'était donnés (tableau 7) :

Tableau 7 : Comparaison des objectifs de la formatrice et des relations normatives consensuelles entre les étudiants

Objectifs de la formatrice	Relations normatives expérimentées par la plupart des étudiants
a) formuler une consigne précise à des élèves b) vérifier que la tâche ainsi donnée aux élèves corresponde bien à celle souhaitée, c) justifier la pertinence de l'activité attendue pour favoriser les apprentissages visés d) anticiper la stratégie que pourraient mettre en œuvre les élèves de manière à identifier les difficultés susceptibles de se présenter et imaginer des régulations possibles	[formulation de la consigne] : doit être claire [activité] : doit correspondre à un degré [vocabulaire de consigne] : doit être adapté aux élèves [enseignant] : doit tester l'activité qu'il propose aux élèves [consigne] : doit être écrite



2) deux d'entre elles n'ont été expérimentées qu'une seule fois, de manière incidente, par la formatrice (*[enseignant] doit tester l'activité qu'il propose aux élèves ; [vocabulaire de consigne] : doit être adapté aux élèves*) ; une troisième (*[consigne] : doit être formulée clairement*) n'a pas été expérimentée au cours de la séance, la formatrice indiquant en autoconfrontation que pour elle la formulation de la consigne devait être subordonnée à l'identification de la tâche, de l'activité et des stratégies des élèves.

Par ailleurs, les relations normatives expérimentées par la formatrice qui correspondaient davantage à ses objectifs ont été peu présentes chez les étudiants. Ainsi, la relation normative *[tâche] : doit être distinguée de la consigne* a été expérimentée à trois reprises par la formatrice, mais à aucun moment par un étudiant, tout comme la relation *[consigne] : doit être préparée par rapport aux tâches et aux stratégies*. De plus, la formatrice a développé assez longuement la différence entre deux types de consignes (problème et marche à suivre), les relations normatives correspondantes (*[consigne] : on peut distinguer deux types* et *[forme de la consigne] : est subordonnée au type de consigne*) ne sont quasiment pas expérimentées par les étudiants : jamais pour la première, une seule fois pour la seconde.

4.2.3 Pas de consensualité entre étudiants sans consensualité avec la formatrice

Malgré le décalage apparent entre consensus et objectifs de formation, la consensualité entre étudiants sur des relations normatives était pratiquement toujours concomitante d'une consensualité avec la formatrice. À une seule exception près, toutes les relations normatives qui ont été expérimentées par au moins deux étudiants l'ont été également par la formatrice. L'exception concernait la relation *[formulation de la consigne] : doit être claire* qui était partagée à plusieurs reprises par les quatre étudiants au début de la phase de synthèse, elle s'inscrivait comme une conséquence des premiers exercices réalisés durant cette séance de simulation-analyse. Toutefois, cette relation fortement consensuelle entre les étudiants a disparu de leur expérience à partir du moment où la formatrice a orienté l'échange sur d'autres objets que la consigne : « Après, au-delà de la consigne... Qu'est-ce que vous étiez censés faire ? Qu'est-ce qui était attendu de votre part ? Qu'est-ce que vous devez faire ? » (1h03'40", soit 4'33" après le début de la synthèse). L'intervention de la formatrice a donc déplacé l'expérience des apprenants vers de nouvelles distinctions, qui ont donné lieu à l'expérience d'autres relations normatives consensuelles. Si, manifestement, la relation *[activité] : doit correspondre à un degré* avait déjà été expérimentée précédemment par les étudiants, au moins lors de la phase d'échange en petits groupes, les relations *[enseignant] : doit tester l'activité qu'il propose aux élèves* et *[consigne] : doit être écrite* ont été construites par les étudiants au moment de la phase de synthèse ; une étudiante a même changé d'avis au cours de la séance quant à la nécessité d'écrire la consigne lors de la préparation d'une activité : après avoir expérimenté la relation *[enseignant] : peut donner une consigne sans l'écrire* (contradiction avec la formatrice), elle est ensuite passée à *[consigne] : doit être écrite* (consensualité avec la formatrice) puis *[consigne orale] : peut être écrite* (expérience spécifique à cette étudiante).



Par conséquent, la phase de synthèse fournissait bien l'occasion de construire des consensualités entre formatrice et étudiants pour certaines relations normatives entre distinctions. Toutefois, ces consensualités restaient limitées et embryonnaires par rapport à celles que visaient les objectifs de formation.

5. Discussion

Cette étude porte sur la phase de synthèse d'un dispositif de formation de type inductif. Elle est focalisée plus précisément sur les consensualités entre les acteurs durant une première séance de formation, qui sera suivie d'autres sur la même thématique.

Les nouvelles connaissances se limitent à des déplacements légers des apprenants. Ceux-ci sont en capacité de faire l'expérience de nouvelles distinctions et de nouvelles relations normatives, mais qui ne recouvrent que très partiellement les objectifs de la formatrice. Ces résultats montrent donc qu'une approche inductive qui implique de faire une expérience, dans un premier temps (durant la simulation), et de décrire cette expérience avec de nouveaux concepts, voire de faire émerger une nouvelle expérience et de la décrire, dans un deuxième temps (durant l'analyse), ne va pas de soi.

Cette étude relativise donc l'efficacité d'un dispositif inductif pour faire évoluer le rapport au savoir. Les consensualités sont, au mieux, embryonnaires. Une part non négligeable des expériences critiques par rapport aux objectifs ne sont que très peu consensuelles. Les distinctions et les relations normatives ne changent pas fondamentalement de nature entre le début et la fin de l'épisode analysé. Le dispositif tend à favoriser l'émergence de distinction « de sens commun » ; c'est par exemple plus « l'agir » que le concept « d'activité » qui est expérimenté. En cela, ces résultats confirment ceux avancés par Perrin (2012a).

Mais cette étude met aussi en évidence qu'il n'existe pas un écart fondamental entre les distinctions expérimentées par la formatrice et par les étudiants. Il n'est pas possible d'identifier pour l'une des distinctions « de type scientifique » et pour les autres des distinctions « de sens commun », alors même que la première cherche à analyser ce qui se passe durant la simulation. Certes, il est possible de voir là une limite du dispositif de simulation-analyse (Perrin, 2012a). Mais il est aussi possible d'identifier ici les moyens d'établir une consensualité avec les étudiants, celle-ci étant potentiellement efficace par la suite.

Dans une approche constructiviste, la consensualité est à construire. Cela ne signifie pas qu'un dispositif inductif soit nécessaire ou approprié. Par contre, il est vraisemblable que des distinctions « scientifiques » soient facilitées par une consensualité préalable sur des expériences « moins scientifiques ». Ces expériences similaires peuvent constituer la base d'un développement ultérieur d'une plus grande consensualité sur des concepts et relations entre concepts qui correspondent aux objectifs. Une approche inductive nécessite alors une temporalité étendue. Plus d'une séance est vraisemblablement nécessaire pour permettre l'émergence d'une consensualité sur les distinctions/les relations normatives pertinentes pour la formatrice.



Dans ce contexte, cette étude amène à interroger la notion de rapport au savoir. Plutôt que d'identifier un rapport au savoir « idéal », et d'opposer conceptions « de sens commun » et conceptions « scientifiques », il serait pertinent de penser le rapport au savoir dans une approche située. En abordant cette question sous l'angle de l'analyse de la consensualité, cette dernière peut mettre en évidence des écarts entre les rapports au savoir dans une situation donnée, mais aussi des convergences favorisées par la situation.



RÉFÉRENCES

- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs : disciplines et plaisir d'apprendre*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles : L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck.
- Brandom, R. (2009). *L'articulation des raisons. Introduction à l'inférentialisme*. Paris : Cerf.
- de Vecchi, G. & Carmona-Magnaldi, N. (1996). *Faire construire des savoirs*. Paris : Hachette.
- Dieumegard, G. (2010). *Processus représentationnels dans l'apprentissage scolaire. Un formalisme descriptif dans le cadre du « cours d'action »*. Congrès AREF 2010, Genève, septembre 2010.
- Dieumegard, G. (2011). Dimensions cognitives et sociales dans l'étude de l'activité des élèves. La représentation comme inférence individuelle sociale dans le cours d'expérience. *Éducation et Didactique*, 5 (3), 33-60.
- Guérin, J., Pasco, D. & Riff, J. (2008). Activités dissimulée et publique d'un élève décrocheur en mathématiques. *Les Sciences de l'Éducation. Pour l'Ère Nouvelle*, 41, 11-31.
- Maturana, H. R. (1978). Biology of language : The epistemology of reality. In G. A. Miller & E. Lenneberg (Eds.), *Psychology and biology of language and thought* (pp. 27-63). New York : Academic Press.
- Maturana, H. R. (1988). *Ontology of observing : The biological foundations of self consciousness and the physical domain of existence*. Conference workbook : Texts in cybernetics. American Society for Cybernetics Conference, Felton, CA, octobre 1988.
- Meirieu, P. (1987). *Apprendre... oui, mais comment*. Paris : ESF.
- Perrin, N. (2010). *Les connaissances d'un point de vue enactif : des distinctions d'ordres différents expérimentées à l'état naissant*. Congrès AREF 2010, Genève, septembre 2010.
- Perrin, N. (2011). *Une approche enactive de la construction de connaissances en formation professionnelle initiale des enseignants. Analyse du « cours de languaging » au sein d'un dispositif de simulation-analyse*. Thèse en sciences de l'éducation, Université de Genève, Genève.
- Perrin, N. (2012a). *Apprendre à planifier son enseignement à l'aide d'un dispositif de simulation-analyse*. Deuxième Colloque international de didactique professionnelle « Apprentissage et Développement professionnel », Nantes, juin 2012.



- Perrin, N. (2012b). Référentiel : quelle référence pour qui ? Apports du cadre théorique maturanien du languaging pour analyser l'activité d'un acteur-observateur. *Revue des hautes écoles pédagogiques de la Suisse romande et du Tessin*, 15, 37-52.
- Perrin, N., Theureau, J., Menu, J. & Durand, M. (2011). SIDE-CAR : Un outil numérique d'aide à l'analyse de l'activité par rétrodiction. Exploitation selon le cadre théorique du « cours d'action ». *Recherches qualitatives*, 30 (2), 148-174.
- Sève, C., Theureau, J., Saury, J. & Haradji, Y. (2012). Drôles d'endroits pour une rencontre : STAPS, Ergonomie & Cours d'action. In M. Quidu (Ed.), *Les Sciences du sport en mouvement – Innovations et traditions théoriques en STAPS* (pp. 39-64). Paris : L'Harmattan.
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action. Méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action. Méthode développée*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J. (2009). *Le cours d'action. Méthode réfléchie*. Toulouse : Octarès.
- Veyrunes, P., Gal-Petitfaux, N. & Durand, M. (2007). La lecture orale au cycle 2 : configuration et viabilité de l'activité collective dans la classe. *Repères*, 36, 59-76.
- Veyrunes, P. & Saury, J. (2009). Stabilité et auto-organisation de l'activité collective en classe : Exemple d'un cours dialogué à l'école primaire. *Revue Française de Pédagogie*, 169, 67-76.
- Vors, O. (2011). L'activité collective en classe d'éducation physique dans les collèges ÉCLAIR. Thèse de doctorat non publiée, Université Blaise-Pascal, Clermont-Ferrand.



ÉVALUATIONS NATIONALES OU INTERNATIONALES : LIMITES ET PERSPECTIVES

Nathalie Sayac
ESPE de Créteil/U-PEC, équipe LDAR
nathalie.sayac@u-pec.fr

Résumé

À partir d'une recherche menée sur les données d'une évaluation nationale en France, je montrerai comment les chercheurs peuvent s'emparer des questions d'évaluation pour dépasser la simple vision institutionnelle et leur redonner un sens du point de vue des apprentissages des élèves. La prise en compte du genre dans l'analyse des données d'une évaluation peut également permettre de relativiser la globalité des résultats obtenus et protéger d'une vision déshumanisée de l'école.

Mots-clés

Évaluation – didactique – mathématiques – genre

Introduction

L'évaluation institutionnelle est aujourd'hui un outil privilégié au service des pays cherchant à promouvoir des politiques éducatives. Les résultats des études internationales (PISA¹, TIMSS², PIRLS³) sont regardés à la loupe et utilisés pour mesurer/comparer la performance des systèmes éducatifs. Au-delà des exploitations politiques de ces études, des chercheurs s'en sont également emparés pour essayer de comprendre et d'analyser les résultats d'un point de vue global (Mons, Crahay, Emin, Rey, Rochex) ou disciplinaire (Bodin, Bautier, Crinon, Rémond).

En France, des évaluations nationales ont lieu tous les ans en CE1 et en CM2, en mathématiques et en français, pour mesurer les acquis de chaque élève par rapport aux objectifs des programmes scolaires.

Existent également, en parallèle, des évaluations nationales plus spécifiques programmées par la DEPP⁴, pour le ministère de l'Éducation nationale.

Les questions de l'influence de l'informatisation des savoirs sur les processus et stratégies d'apprentissage, des enjeux des dispositifs d'évaluation actuels et du danger de « l'élève numérique » me semblent porteuses de vrais enjeux pour comprendre et analyser l'évaluation aujourd'hui. Je tenterai donc d'y répondre à partir d'une recherche que je mène actuellement sur une évaluation-bilan en mathématiques menée en 2008 par la DEPP sur des élèves de la fin de l'école primaire (11 ans).

1. Programme international pour le suivi des acquis des élèves.
2. Trends in International Mathematics and Science Study.
3. Programme international de recherche en lecture scolaire.
4. Direction de l'évaluation, de la performance et de la prospective.



Dans un premier temps, je préciserai le cadre de cette évaluation nationale et le point de vue adopté pour analyser ce dispositif et ses résultats. J'évoquerai par la suite une enquête menée parallèlement à cette recherche sur la prise en compte du sexe des élèves dans les réponses aux items et je montrerai comment la prise en compte de la question du genre dans une évaluation peut aider à appréhender la singularité des élèves et contrer le danger de « l'élève numérique » ou de la déshumanisation de l'école.

1. Cadre de l'évaluation de la DEPP

Les évaluations-bilans de la DEPP menées en mathématiques à la fin de l'école et à la fin du collège ont pour objectif de mesurer les connaissances et compétences des élèves à ces deux moments de leur scolarité, en lien avec les programmes en cours. Elles sont menées dans le cadre d'un cycle (CEDRE⁵) initié en 2003 qui concerne d'autres disciplines que les mathématiques et qui se reproduit tous les six ans : ainsi, l'évaluation-bilan fin d'école menée en 2008 en mathématiques s'intègre à l'intérieur de ce cycle à des évaluations menées par exemple en maîtrise de la langue et sur des compétences générales (2003, reprise en 2009), en langues vivantes (en 2004), etc. La reproductibilité des évaluations est rendue possible tant dans leur conception que dans leur passation, notamment en ne rendant pas publics les items de ces évaluations.

Pour le primaire, les items proposés en mathématiques ont permis de mesurer des connaissances relevant des six domaines (connaissances des nombres entiers naturels, fractions et décimaux, calcul, exploitation de données numériques, espace et géométrie, grandeurs et mesures) et différentes compétences (identifier des notions, exécuter un calcul, traiter des données, produire en autonomie, contrôler-valider).

À partir des productions des élèves et grâce à des outils statistiques, la DEPP a construit une échelle de performances permettant de catégoriser six groupes d'élèves, hiérarchisés selon leurs connaissances mathématiques et les compétences qu'ils maîtrisent. La reproductibilité de ces évaluations et leur périodicité permettront de comparer l'évolution des compétences maîtrisées pour chacun des groupes dans le temps.

À la différence des évaluations nationales menées en CE1 et en CM2, les évaluations-bilans ne sont pas réalisées sur tous les élèves du niveau de classe concerné, mais uniquement sur un échantillon représentatif de la population des élèves français de fin d'école. Ainsi, environ 3800 élèves de CM2 (soit un peu plus de 200 classes) ont passé ces évaluations. Le modèle statistique utilisé pour construire les échelles de scores permet de caractériser des groupes d'élèves par les compétences qu'ils maîtrisent et non de déterminer les compétences maîtrisées par chacun des élèves ayant participé à l'évaluation.

En 2007, j'ai intégré une équipe mixte formée de professeurs des écoles, de formateurs terrains et d'inspecteurs qui avait pour mission d'élaborer les items du bilan en mathématiques dans un premier temps et d'analyser ses résultats dans

5. CEDRE : Cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon.



un deuxième temps. Je n'ai pas été sollicitée en tant que chercheuse, mais en tant que formatrice en mathématiques à l'IUFM de Créteil. À l'issue de cette période, j'ai eu envie de m'emparer de résultats qui avaient été produits dans le cadre d'une évaluation institutionnelle, sur un échantillon représentatif à l'échelon national des élèves français de fin d'école primaire, et de porter un regard de didacticienne des mathématiques sur ce corpus. Avec une collègue qui avait participé au même bilan, mais au niveau de fin de collège, j'ai donc conçu une recherche permettant d'exploiter les résultats du bilan école et d'inférer des constats au niveau des apprentissages des élèves. Il s'agit pour nous de considérer ce qui est réellement évalué dans les items proposés du point de vue des connaissances mathématiques et ce qui relève de compétences plus transversales, de déterminer quel reflet de la connaissance des élèves est produit par les items proposés, et quels apprentissages sont révélés. D'autre part, la nature des items (QCM, questions ouvertes/fermées, variables didactiques, distracteurs, etc.) ne nous semble pas sans incidence sur les réponses données par les élèves, et il s'agit de vérifier cette hypothèse en analysant plus précisément les consignes et les tâches rattachées aux items.

Par ailleurs, il y a une ambiguïté dans l'objectif affiché du bilan d'évaluer à la fois des compétences et des connaissances⁶. En effet, les items ont été élaborés pour vérifier l'acquisition de compétences⁷, sans que le lien entre compétences et connaissances ne soit clairement établi. Tout se passe comme si évaluer des compétences se situait au même niveau qu'évaluer des connaissances, or il semble qu'il y ait là un raccourci problématique.

Pour mener à bien cette exploration, nous avons conçu un outil d'analyse d'items qui prend en compte plusieurs paramètres de complexité. Cet outil a également pour vocation d'être exploité en formation initiale et continue des professeurs des écoles, pour les amener à davantage prendre en compte le fonctionnement cognitif des élèves. Il s'agit donc à la fois d'un outil permettant d'analyser finement les items d'évaluation proposés, en étant au plus proche de la réalité des connaissances des élèves, et à la fois de se servir de cet outil pour former les enseignants à mieux évaluer et à analyser les apprentissages des élèves.

2. Cadre de la recherche

Le cadre de cette recherche est naturellement celui de la didactique des mathématiques, et nous avons largement utilisé les résultats des travaux concernant les décimaux (Brousseau, 1998 ; Douady & Perrin-Glorian, 1986 ; Comiti & Neyret, 1979 ; Roditi, 2007) et grandeurs et mesures (Douady & Perrin-Glorian, 1986), mais nous avons également exploré des travaux issus de champs périphériques. Ainsi, les travaux relatifs à la notion de tâche (Robert, 2003), à la taxonomie des opérations cognitives (Gras, 1977 ; Bodin, 2004), aux représentations sémiotiques (Duval, 1993) et à la notion de compétences (Perrenoud, 1997 ; Rey, Carette, Defrance & Kahn, 2006) nous ont permis de construire notre méthodologie et d'étayer notre analyse.

Pour analyser les items dans une perspective de repérage des connaissances réellement en jeu pour les réussir, nous avons conçu un outil faisant la synthèse des différents travaux présentés ci-dessus et adapté à la forme et à la nature des items. Pour chaque item, nous avons cherché ce qui pouvait influencer la réponse



des élèves, au-delà des simples connaissances mathématiques nécessaires à sa réussite. En effet, nous avons été surprises de constater que certains items, très proches du point de vue de la tâche mathématique à réaliser, avaient des taux de réussite non équivalents. Par exemple, le problème « Monsieur Paul achète 9 rosiers à 4€ et 3 sapins à 17€ pièce. Quel est le montant de sa dépense ? » a été réussi à 62,95%. Alors que le problème « Monsieur Jacques achète 8 cahiers et 5 stylos. Le prix d'un cahier est de 3€. Le prix d'un stylo est de 2€. Quel est le montant de sa dépense ? » l'a été à 80,73%.

Cet écart de presque 20 points nous a amenées à élaborer un outil adapté à une analyse fine des items prenant en compte plusieurs paramètres. Nous avons donc choisi d'établir une grille de complexité déclinée en facteurs :

1. Facteur de complexité 1 : le contexte de l'énoncé

Dans ce facteur, le niveau de langue de l'énoncé ainsi que la nature des informations à traiter (texte, graphique, schéma...) nous semblent importants à considérer. Nous estimons également que la nature de l'item et le type de réponses à produire ne sont pas sans incidence sur les taux de réussite. Une question ouverte ou fermée, un QCM, un vrai/faux confrontent les élèves à des stratégies de réponse différentes. Le contexte de l'énoncé, permettant ou non une représentation aisée du problème posé, peut également se révéler pertinent pour analyser les réponses des élèves.

2. Facteur de complexité 2 : les connaissances mathématiques en jeu

Ce facteur est directement lié à la notion mathématique en jeu. De ce point de vue, la tâche à réaliser peut être plus ou moins simple ; nous nous référons aux divers travaux effectués en didactique des mathématiques et aux travaux de Duval autour des changements de registres de représentation pour évaluer ce facteur de complexité. Dans ce facteur seront également pris en compte les variables didactiques ainsi que les distracteurs des situations proposées car ils peuvent avoir une influence non négligeable sur la réussite des élèves, dans un sens positif ou négatif.

3. Facteur de niveau de compétence

Nous nous inspirons pour ce facteur de la taxonomie de la complexité cognitive établie par R. Gras et adaptée par A. Bodin, des niveaux de mise en fonctionnement des connaissances décrits par Robert et de l'aspect inédit ou non des tâches proposées. Nous entendons par inédit le fait qu'elles soient rarement proposées aux élèves (dans les manuels notamment) par opposition au fait qu'on les trouve de façon plus courante. Il convient de noter que l'aspect inédit d'une tâche à réaliser est

6. « L'objectif des évaluations-bilans des acquis des élèves est de faire un point aussi objectif que possible sur les compétences et les connaissances des élèves dans des domaines essentiels, à des moments clés du cursus scolaire », note d'information de la DEPP (2010).
7. L'évaluation-bilan en mathématiques a été construite autour de cinq compétences attendues des élèves en fin d'école primaire : identifier des notions, exécuter un calcul, traiter des données, produire en autonomie, contrôler-valider.



souvent retenu pour caractériser la notion de compétence. En effet, on trouve chez de nombreux chercheurs l'idée que « pour mobiliser chez l'élève une activité qui est de l'ordre de la compétence, la tâche ne peut pas être du niveau de la restitution, ni du niveau de l'exécution ; elle sera inédite » (Beckers, 2002). Ce point de vue est d'ailleurs repris par d'autres auteurs, Perrenoud (1997) et Rey, Carette, Defrance & Kahn (2006), et participe de la notion de compétence. Ces niveaux de compétences visent à évaluer dans quelle mesure l'item proposé est plus ou moins proche de la notion de compétence que nous avons retenue qui intègre aussi bien des connaissances qu'une capacité autonome de mobilisation de ces connaissances. Après avoir cherché quelle configuration optimale permettrait de prendre en compte ces différents éléments pour évaluer le niveau de compétence des items, nous nous sommes arrêtées sur trois niveaux :

Niveau 1 : pour les tâches qui amènent à des applications immédiates des connaissances, c'est-à-dire simples (sans adaptation) et isolées (sans mélange), où seule une connaissance précise est mise en œuvre sans aucune adaptation, mis à part la contextualisation nécessaire. Les tâches sont usuelles.

Niveau 2 : pour les tâches qui nécessitent des adaptations de connaissances qui sont en partie au moins indiquées. Les tâches sont relativement usuelles.

Niveau 3 : pour les tâches qui nécessitent des adaptations de connaissances qui sont totalement à la charge de l'élève. Les tâches sont inédites.

Afin de pouvoir établir des comparaisons entre les niveaux de complexité des items, nous avons choisi d'attribuer un nombre de points à chaque catégorie de facteur de complexité (2 points pour le premier facteur, 3 points pour le second), ce qui aboutit à un total de 5 points. Plus le nombre de points est élevé, plus nous estimons que l'item est complexe. Par ailleurs, le niveau du facteur de compétence d'un item nous permet de l'évaluer d'un point de vue complémentaire aux deux facteurs précédents. Il indique le degré de complexité de la tâche à réaliser pour valider l'item. Pour chaque item, nous associons donc un niveau de compétence et un niveau de complexité qui permettent de mieux lire et interpréter les résultats obtenus.

Nous sommes en cours d'utilisation de cette grille en comptabilisant le nombre d'items correspondant à chaque niveau de compétence et en regardant quel niveau de complexité (sur 5) est affecté à ces items. Cela nous donnera un panorama global de l'évaluation de la DEPP et nous permettra, comme nous le souhaitons, **de déterminer quel reflet de la connaissance des élèves est produit par les items proposés, et quels apprentissages sont révélés.**

3. Résultats

Nous pouvons avancer à ce jour les résultats suivants :

Les élèves qui ne réussissent pas les items de niveau 1 de compétence semblent se heurter frontalement à un problème lié à la connaissance mathématique en jeu. Toutes les études et les évaluations sur les décimaux ont montré que cette notion



mathématique est mal intégrée par les élèves qui ne comprennent pas toujours leur fondement et leur écriture. Le problème se situe donc soit au niveau de l'enseignement de cette notion, soit au niveau de la connaissance des enseignants de cette notion.

Dans la continuité de cette remarque, les items de niveau 3 de compétence sont souvent affectés d'un niveau élevé de complexité (supérieur ou égal à 3), ce qui ne permet pas d'évaluer pleinement la connaissance en jeu.

Il y a de nombreux items qui correspondent au niveau 1 de compétence et à un niveau faible de complexité (inférieur ou égal à 2). Cela ne permet pas d'augurer de la résistance des connaissances en jeu si on élevait le niveau de compétence et/ou de complexité.

Les questions ouvertes ne sont pas forcément moins bien réussies que les questions fermées. Il semblerait que l'aspect dynamique de la tâche à réaliser et la liberté des procédures à utiliser contrebalancent l'effet produit par l'éventail des choix possibles. Pour le dire clairement, il semblerait que, même si les réponses des élèves peuvent être induites par les choix de réponse proposés, et donc produire une réussite alors que l'élève n'aurait pas forcément été capable de répondre correctement si la question avait été posée de manière ouverte, cet effet est contrebalancé par les élèves qui ne répondent pas correctement parce qu'ils ne rentrent pas dans la logique des réponses proposées alors qu'ils seraient capables d'y répondre si on leur laissait la liberté de procédure à utiliser.

Certains distracteurs biaisent inutilement les résultats des élèves et ne permettent pas d'évaluer la connaissance en jeu dans des conditions « normales ». Par exemple, certaines erreurs d'élèves dues à des conceptions erronées (re)connues en didactique des mathématiques sont proposées comme distracteurs dans un item présenté sous la forme d'un QCM. Les élèves peuvent être « attirés » par ce distracteur pour des raisons que nous ignorons, mais qui s'avèrent bien réelles.

4. Étude d'un déterminant spécifique : le genre

En France, même si d'un point de vue politique la promotion de l'égalité des chances entre filles et garçons n'est pas négligée⁸, il existe peu d'études qui traitent de cette question en mathématiques. J'ai donc souhaité, en parallèle de cette recherche, mener une étude plus spécifique qui prend en compte le sexe des élèves dans les réponses aux items proposés. Comparer les scores de réussite des élèves suivant leur sexe ne peut évidemment pas se réduire à des constats simplistes qui déterminent la supériorité de l'un sur l'autre dans des domaines particuliers, à partir de données et de méthodologies qui ne sont jamais neutres dans l'absolu. Il s'agit plutôt de montrer la nécessité de prendre en compte différents paramètres pour analyser des productions d'élèves, pour appréhender la complexité d'un cheminement de pensée singulier. Ainsi, le danger de réduire les élèves à des élèves qui ne seraient que virtuels par la globalité des résultats aux évaluations nationales ou internationales pourrait être écarté par la prise en compte de déterminants spécifiques.

8. Il existe une convention ministérielle signée en 2000 et réactualisée en 2006 pour défendre et promouvoir l'égalité des chances entre filles et garçons.



Je me suis donc servi du bilan de la DEPP conçu et pensé pour dégager des groupes d'élèves suivant des domaines mathématiques et des compétences spécifiques qui ne prévoyait pas de traiter une question de genre. L'utilisation de données non conçues spécifiquement pour une recherche peut entraîner des biais, mais la tentation de disposer d'un échantillon représentatif à l'échelon national était trop grande et le danger trop mince pour que je puisse y résister.

Tout d'abord, je me suis astreinte à étudier les items de mathématiques proposés en distinguant ceux qui avaient des écarts significatifs de taux de réussite entre les filles et les garçons et ceux qui n'en avaient pas. Ces items étant initialement rattachés à des domaines particuliers des programmes officiels en cours, j'ai regardé si les items différenciateurs appartenaient spécifiquement à l'un de ces domaines. Il s'est avéré que, contrairement à certaines conclusions établies par d'autres études (Fennema & Tartre, 1985 ; Cahalan, 2000 ; Wilson & Zhang, 1998), les filles n'avaient pas de moins bons résultats que les garçons aux items appartenant au domaine « espace et géométrie » et qu'elles en avaient même de meilleurs en calcul et résolution de problèmes.

J'ai également noté que le domaine de la numération qui inclut les nombres entiers, les fractions et les décimaux n'était pas un domaine où s'exprimait le plus de différences dans les résultats obtenus par sexe (environ 12% d'items significativement différents par sexe), alors que les domaines du calcul et de la géométrie étaient plus riches de ce point de vue.

J'ai ensuite utilisé les groupes élaborés pour le bilan de la DEPP afin d'étudier si la répartition des élèves suivant leur sexe était équivalente à l'intérieur de ces groupes conçus pour témoigner des connaissances et compétences croissantes des élèves. Globalement, il s'est avéré que la répartition dans les cinq groupes suivant le sexe des élèves était quasiment équivalente, même si les garçons se sont trouvés relativement plus nombreux dans les groupes de plus haut niveau de connaissances et de compétences que les filles qui, elles, se sont retrouvées plus nombreuses dans celui de plus bas.

Plus précisément, j'ai pu noter que, concernant les items rattachés au domaine « calcul », il convenait de distinguer le calcul mental du calcul posé, car les résultats étaient nettement différenciés suivant le sexe des élèves. En effet, les filles se sont avérées plus performantes en « calcul mental » et les garçons en « calcul posé », ce qui est pour le moins surprenant si on les confronte à d'autres résultats et notamment ceux de Gallagher & De Lisi (1994) et confirmés par Bell & Norwood (2007). Ces chercheurs ont montré que les filles utiliseraient davantage des stratégies conventionnelles à travers des algorithmes standards. Si l'on considère que le calcul posé correspond à l'application d'algorithmes standards, mes résultats vont donc à l'encontre de ces résultats. En cherchant des explications plausibles, on pourrait avancer l'idée que les séances de calcul mental étant généralement collectives, les filles sont autant sollicitées par l'enseignant que les garçons, ce qui n'est pas le cas pour tous les types de séances de mathématiques comme l'a montré Mosconi (2001) en établissant la règle des $2/3$ - $1/3$ ⁹. Une autre raison qui pourrait expliquer ces bons

9. Le nombre d'interactions des enseignant/e/s avec les élèves de chaque sexe est inégal : « loi » des $2/3$ d'interactions pour les garçons, $1/3$ pour les filles.



résultats des filles en calcul mental est celle du libre temps accordé aux élèves pour répondre aux questions, car on sait que les épreuves en temps limité ne favorisent pas les filles (Rosser, 1989).

Au niveau des problèmes classiques, seuls quelques items se distinguent suivant le sexe des élèves, mais il en ressort que les problèmes mieux réussis par les filles ont souvent des protagonistes féminins dans leur énoncé, même si tous les problèmes de ce type ne sont pas systématiquement mieux réussis par celles-ci. Que « Madame Dupont » ou « Margot » aille au supermarché ou chez le garagiste, les problèmes mettant en scène ces personnages sont parmi ceux qui ont des scores de réussite plus élevés chez les filles que chez les garçons. Par ailleurs, aucun de ces problèmes n'a été significativement mieux réussi par les garçons, de même que les problèmes mettant en scène des personnages masculins. Bien que Purser et Wily (1992) aient montré que le contexte de la question avait plus d'influence sur les filles que sur les garçons, il me semble illusoire de penser que ce simple artifice contextuel puisse influencer sur les scores de réussite des élèves. Il conviendrait néanmoins d'approfondir cette question pour clarifier ce constat.

Concernant le domaine « espace et géométrie », j'ai pu remarquer que les items mieux réussis par les garçons que par les filles sont ceux où l'on demande aux élèves de produire quelque chose, alors que ceux qui sont davantage réussis par les filles sont ceux où l'on demande aux élèves d'identifier une propriété, même si ces constats ne sont pas systématiques.

Parmi les items du domaine « grandeurs et mesures », on trouve des items qui restent dans le même registre de représentation (conversions d'heures en minutes ou secondes, notamment) et des items qui exigent le passage d'un registre numérique à un registre géométrique ou vice-versa. Ce sont ces derniers qui sont le mieux réussis par les garçons, de manière notable et assez systématique, que ce soit dans une consigne de reconnaissance ou de production.

Les résultats de cette étude spécifique montrent donc qu'il est illusoire de considérer les résultats d'évaluations nationales ou internationales dans leur globalité et qu'il est important de prendre en compte la singularité des élèves. Les recherches d'explication de ces résultats peuvent d'ailleurs amener les enseignants à s'interroger sur des pratiques ou des représentations qui ne vont pas dans le sens de l'égalité des chances des élèves, or l'éducation est un domaine où cette question est centrale.

Conclusion

Pour conclure, je dirai donc que les évaluations nationales ou internationales sont nécessaires pour donner une certaine image de la réalité scolaire d'un ou de plusieurs pays, mais qu'il convient de ne pas leur donner plus d'importance qu'il n'en faut. L'analyse fine des items du bilan en mathématique de la DEPP a montré que les niveaux de connaissances et de compétences requis pour réussir les tâches proposées étaient trop hétéroclites et mal répartis pour prétendre donner un panorama exhaustif des connaissances des élèves, à un moment scolaire donné. On touche ainsi aux limites de ces évaluations qui sont souvent élaborées par des experts en éducation et non des experts en évaluation, ce qui contraint à relativiser



les résultats et à ne pas les surinterpréter. Par ailleurs, tenir compte d'un déterminant spécifique, par exemple le sexe des élèves, permet de relativiser la globalité des résultats obtenus et protège d'une vision déshumanisée de l'école. Cela peut même permettre, pourvu qu'on s'en donne les moyens, de contraindre les acteurs des systèmes éducatifs à prendre en compte des paramètres souvent négligés car peu reconnus ou difficilement traités à l'école.

Pour ne pas laisser utiliser les évaluations à des fins politiques, il faut que les chercheurs s'en emparent et dénoncent les éventuelles interprétations abusives. Au-delà de cet impératif, il conviendrait également de ne pas opposer les institutions et de permettre aux différents acteurs engagés dans ces évaluations (institutionnels et chercheurs) de travailler ensemble pour concevoir des évaluations répondant aux objectifs fixés par le ministère, tout en étant valides d'un point de vue scientifique. C'est ce que j'ai tenté de faire en revenant vers la DEPP pour rendre compte des résultats que ma recherche avait produits. Soucieux d'améliorer les bilans qu'ils produisent, ils ont accepté d'utiliser les outils développés dans ma recherche pour piloter le prochain bilan en mathématique qui aura lieu en 2014. Gageons que cette collaboration sera fructueuse aussi bien pour l'institution que pour la recherche.



RÉFÉRENCES

- Bodin, A. (2004). Taxonomie pour les énoncés mathématiques, classement par niveaux hiérarchisés de complexité cognitive, rapport EVAPM.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Comiti, C. & Neyret, R. (1979). À propos des problèmes rencontrés lors de l'enseignement des décimaux en classe de CM, *revue Grand N*, 18. Grenoble : IREM.
- DEPP (2010). *Les compétences en mathématiques des élèves de fin d'école primaire*, note d'information, 10-17 octobre, ministère de l'Éducation nationale.
- Douady, R. & Perrin-Glorian, M.-J. (1986). *Liaison école – collège : Nombres décimaux*. Brochure n° 62. Paris : IREM de Paris 7.
- Duval, R. (1993). Registres de représentations sémiotiques et fonctionnement cognitif de la pensée, *Annales de Didactique et de Sciences Cognitives*, 5, 37-65, ULP, IREM Strasbourg.
- Fennema, E. (1996). Mathematics, gender, and research, in *Towards Gender Equity in mathematics Education*, ICMI study, pp. 9-26, Kluwer Academic Publishers.
- Gallagher, A. M., De Lisi, R., Holst, P. C., McGillicuddy-De Lisi, A. V., Morely, M. & Cahalan, C. (2000). Gender differences in advanced mathematical problem solving. *Journal of Experimental Child Psychology*, 75, 165-190.
- Gras, R. (1977). *Contributions à l'étude expérimentale et à l'analyse de certaines acquisitions cognitives et de certains objectifs didactiques en mathématiques*, thèse, Université de Rennes.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A. & Kahn, S. (2006). *Les compétences à l'école – Apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- Robert, A. (2003). Tâches mathématiques et activités des élèves : une discussion sur le jeu des adaptations introduites au démarrage des exercices cherchés en classe de collège, *Revue Petit x*, 62.
- Robert, A. (2008). Une méthodologie pour analyser les activités (possibles) des élèves en classe. In F. Vandebrouck (Ed.), *La classe de mathématiques : activités des élèves et pratiques des enseignants* (pp. 31-59), Toulouse : Octares, collection Formation.
- Roditi, É. (2007). La comparaison des nombres décimaux, conception et expérimentation d'une aide aux élèves en difficulté, *Annales de didactique et de sciences cognitives*, 12, 55-81.



Wilson, L. D. & Zhang, L. (1998, April). *A cognitive analysis of gender differences on constructed-response and multiple-choice assessments in mathematics*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego.



Actes du colloque **Sociologie et didactiques**

vers une transgression des frontières

Edités par Philippe Losego

Les sociologues et les didacticiens ont un terrain de rencontre, celui de la construction et de la transmission des savoirs scolaires. Ainsi, de nombreux concepts didactiques ont une dimension sociale, à commencer par celui de « transposition didactique ». Cependant, sur la longue période, les deux communautés se sont largement ignorées, en vertu d'une division du travail intellectuel. Placées au cœur de la transmission des savoirs, les didactiques se sont essentiellement préoccupées des dimensions cognitives et ont pu tendre parfois à une certaine normativité. En revanche, la sociologie a longtemps traité l'école comme une sorte de boîte noire. Elle a négligé les processus d'apprentissage ce qui explique en grande partie son relativisme. Mais depuis le début des années 2000, la sociologie de l'éducation réinvestit fortement l'étude des savoirs scolaires : sa participation plus grande à la formation des enseignants l'a physiquement rapprochée des contenus d'enseignement. Les autorités politiques ont été conduites, par la « culture de l'évaluation » et notamment par les grandes évaluations internationales (PISA, TIMMS, etc.), à réformer les plans d'études et à ériger ainsi la question des contenus d'enseignement en débat de société. Par ailleurs, les didactiques intègrent de plus en plus le social dans leurs différents modèles. Elles étudient des contextes d'acquisition des savoirs plus variés, qu'ils soient formels ou informels. Il est donc possible aujourd'hui de dépasser les frontières disciplinaires pour construire de nouveaux concepts et les faire migrer d'un champ de recherche à l'autre. Ces migrations ouvrent de nouveaux territoires communs à la sociologie et aux didactiques que le colloque a pu explorer.

Inscriptions online : www.hepl.ch