

## LE RÔLE DES PRATIQUES DES MAÎTRES DANS LES DIFFICULTÉS SCOLAIRES DES ÉLÈVES UNE ANALYSE DE PRATIQUES INTÉGRANT LA DIMENSION DES DIFFICULTÉS SOCIALEMENT DIFFÉRENCIÉES

Elisabeth BAUTIER\*

**Résumé** *De nombreux types d'analyse des pratiques enseignantes ont été développés ces dernières années ; cependant rares sont ceux qui visent à rendre raison de la relation entre le travail des enseignants et le travail des élèves, plus précisément leur socialisation cognitive scolaire en ce qu'elle peut gêner, voire empêcher, les apprentissages et la construction des habitudes cognitives et langagières nécessaires pour apprendre à l'école. C'est ce type d'analyse que nous proposons ici, analyse qui se doit d'être doublement contextualisée, c'est-à-dire effectuée en fonction du contexte de la classe et de sa population socialement définie, et qui met au jour les ajustements des maîtres, et en fonction des modes de faire scolaires dominants (conceptions des apprentissages, formats de tâches, choix des supports...).*

105

De très nombreux travaux sont aujourd'hui consacrés à l'analyse des pratiques enseignantes. Ils se situent principalement dans deux grandes perspectives, largement liées aux préoccupations de formation. La première perspective, celle des didactiques, s'intéresse à la façon dont les pratiques enseignantes permettent (ou non) à l'élève d'accéder à des objets et à des univers de savoirs. L'élève et non les élèves, car ceux-ci sont le plus souvent pensés comme des élèves « épistémiques », génériques, définis indépendamment des contextes sociaux, familiaux, relationnels dans lesquels ils sont scolarisés. Cette perspective adopte une entrée disciplinaire.

Une seconde perspective, qui se développe depuis quelques années, vise à décrire très finement le travail de l'enseignant comme un travail manifestant un sens pratique. Un travail implique l'usage d'outils, de gestes professionnels, s'inscrit dans un collectif et

\* - Elisabeth Bautier, équipe ESCOL-ESSI, université de Paris VIII.

une histoire. La présence des élèves entraîne des événements et des incidents, oblige le maître à des ajustements plus ou moins aisés selon son expérience et entraîne des incertitudes quant au (bon) déroulement de cette activité (Chatel, 2005) (1). C'est ce qui rend difficile, au plan théorique comme au plan méthodologique, une modélisation de l'action en cours, puisque le modèle devrait inclure cette marge de variations possibles en fonction des enseignants et des contextes. Cette spécificité va évidemment de pair avec une autre : le travail de l'enseignant (son objet et son but), c'est de faire apprendre les élèves. Dès lors, la description de l'activité peut se faire sur différents registres. Dans la réalité, tous les registres sont intimement mêlés, mais pour des raisons de méthode et d'objet, chaque recherche est conduite à isoler une partie de l'activité. Paradoxalement, elle laisse donc de côté ce qui caractérise l'activité de façon principale, la complexité et l'hétérogénéité. Cette deuxième approche des pratiques enseignantes peut s'inscrire, selon les objets décrits, dans le cadre de la psychologie du travail, de la psychologie ergonomique ou encore dans celui de la pragmatique pour étudier, par exemple, la place prépondérante du langage dans la construction des savoirs ou plus généralement, la nature des interactions maître-élèves et élève-élève. Mais on trouve également une telle approche dans la didactique comparée. Il s'agit alors de construire un modèle de l'action du professeur (2), de chercher « la genericité » du travail du maître, à partir des récurrences observées dans des analyses très fines des séquences de classe (3).

Le travail de l'enseignant est donc le plus souvent situé, décrit dans des séquences de classe. Le chercheur analyse comment la classe « avance », comment les enseignants s'ajustent aux élèves, quel rôle jouent les élèves dans cet avancement et cet ajustement ; parfois même comment les différents acteurs de la classe interagissent dans les dimensions didactiques ou de régulation de la classe. Actuellement, ce type d'analyse des pratiques enseignantes apparaît prioritairement descriptif. Il s'agit

---

1 - É. Chatel, *L'évaluation de l'éducation et l'enjeu des savoirs*, université de Paris VIII, décembre 2005 (Habilitation à diriger des recherches).

2 - Y. Clot, « Clinique de l'activité et pouvoir d'agir », *Éducation permanente*, n° 147, 2001, p. 12-37 ; R. Goigoux, « Contribution de la psychologie ergonomique au développement de la didactique du français », in A. Mercier (éd.), *Balises pour la didactique des mathématiques*, Grenoble : La Pensée sauvage.

3 - Voir, par exemple, M. Bru, M. Altet, C. Blanchard-Laville, « À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages », *Revue française de pédagogie*, n° 148, 2004, p. 75-87. Voir aussi le n° 141 (2002) de la *Revue française de pédagogie* consacré à la didactique comparée. Pour la discussion de la notion de modèle, voir l'article d'Alain Marchive, « La modélisation dans la formation des enseignants. De la leçon modèle au modèle de la leçon », *Recherche et formation*, n° 42, 2003, p. 143-159.

d'un moment de recherche qui est une étape nécessaire pour parvenir, à plus ou moins long terme, à l'objectif visé : la prescription qui, appuyée sur les savoirs ainsi construits, permettra de mieux former les enseignants et de les rendre plus efficaces. Pour être entièrement légitime, cette perspective, qui est focalisée sur ce que le maître fait et fait faire, laisse de côté de ce que les élèves font (au sens de la nature de leur activité). Pourtant, si la visée d'apprentissage est au cœur de l'activité enseignante, devrait passer au premier plan le travail des élèves dans sa relation avec le travail du maître et les élèves eux-mêmes dans leurs différences et spécificités.

Notre point de vue sur les pratiques des enseignants prend pour objet cette visée d'apprentissage. De façon surprenante, quand il est question du métier enseignant, cette dimension n'est pas très présente dans les recherches. Depuis des décennies, on constate pourtant que tous les élèves ne profitent pas également des apprentissages proposés, qu'ils en profitent d'autant moins qu'ils relèvent de catégories sociales populaires, ou, plus précisément, qu'ils sont élèves d'établissements fréquentés par une population à majorité populaire. Il semble donc normal de se demander si et en quoi les enseignants et leurs pratiques participent de cette inégalité, en construisant (avec les élèves et les représentations qu'ils en ont), des manières de faire qui peuvent gêner, voire empêcher l'accès aux objets de savoir pourtant visés (4).

Comme nous l'avons évoqué, le travail de l'enseignant s'effectue « en contexte », et les variables qui décrivent cette contextualisation sont si nombreuses que l'objectif d'en rendre compte est difficile à atteindre. De plus, l'enseignant ne fait pas son travail avec des élèves pris individuellement (même si on peut aujourd'hui s'interroger sur le développement de l'individualisation du travail des élèves, comme on le verra). Il ne travaille pas non plus avec des élèves « génériques » dont les seules opérations seraient cognitives. Le travail de l'enseignant s'effectue dans une classe qu'il organise et (parfois au détriment des apprentissages de certains élèves) son travail mêle des logiques hétérogènes, des registres de travail fort différents, peut-être contradictoires (tenir la classe, le temps, faire participer le maximum d'élèves, pouvoir évaluer des acquisitions, faire écrire...).

4 - Cette prise en compte de la spécificité du contexte social d'exercice du métier est présente dans les travaux de D. Butlen, M.-L. Peltier-Barbier, M. Pézard, « Nommés en REP, comment font-ils ? Pratiques de professeurs d'école enseignant les mathématiques en REP : contradictions et cohérences », *Revue française de pédagogie*, n° 140, 2002, p. 41-52. Voir aussi, S. Cèbe, R. Goigoux, « L'influence des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves en difficulté », *Cahiers Alfred Binet*, n° 4, 66, 1999, p. 49-68.

Nos recherches sur les pratiques enseignantes ont une orientation sociologique (ce qui est plus rare dans les recherches d'aujourd'hui que dans les années quatre-vingt). Quels effets produisent certains modes de faire, certaines pratiques pédagogiques, sur une population d'élèves donnée? On peut chercher quelles sont les habitudes culturelles, langagières, cognitives et scolaires de cette population, on peut aussi en évaluer les effets différenciés. Les travaux de Basil Bernstein d'une part, de Viviane Isambert-Jamati et Marie-France Gospiron d'autre part, ont montré que selon les modes de faire des enseignants et les habitus culturels, langagiers et cognitifs des élèves, ces derniers pouvaient plus ou moins en tirer parti dans leurs apprentissages. Isambert-Jamati et Gospiron (5) ont construit, dans cette perspective, une typologie des pratiques des enseignants de français. Bernstein, moins centré sur les pratiques enseignantes dans une discipline, et davantage sur les modes d'organisation des objets de savoir et leur présentation, a distingué des pédagogies visibles et invisibles (6). Les « pédagogies invisibles », moins explicites que les « pédagogies visibles » dans leur façon de transmettre les critères et les classifications des objets et des cadres, reposent davantage sur une circulation interdisciplinaire des savoirs : les objets d'apprentissage, dans les tâches scolaires, sont moins nettement définis. Elles pénalisent davantage les élèves de milieux populaires dans leur accès aux savoirs. Or, comme chacun peut le remarquer, les pratiques enseignantes aujourd'hui dominantes relèvent d'une pédagogie invisible, quelle que soit la composition sociale des classes.

Malgré ces travaux, s'intéresser à ce qui fait difficulté pour les élèves dans les apprentissages, *a fortiori*, aborder le problème de ce qui fait difficulté dans une perspective sociologique, n'est pas une entrée courante en formation. Cherchant à poursuivre ces recherches qui constituent pour nous une référence importante, nous mettons particulièrement l'accent sur les conditions d'exercice du métier, conditions dépendantes des évolutions d'objectifs, des types d'activités actuellement dominants, des conceptions de l'apprentissage, des représentations qu'on se fait des élèves. Dans tous les cas, il s'agit de tenir compte du caractère systémique et pluriel du travail enseignant.

Ce point de vue a plusieurs conséquences méthodologiques : à la différence des recherches qui portent sur les analyses de pratiques dans une perspective de formation, cette approche des pratiques enseignantes est centrée sur les apprentissages différenciés des élèves (ce qui ne signifie pas que nos propres analyses ne soient pas

---

5 - V. Isambert-Jamati, M.-F. Gospiron, « Types de pédagogie du français et différenciation sociale des résultats », *Études de linguistique appliquée*, n° 54, 1984, p. 69-97.

6 - B. Bernstein, *Classe et pédagogie : visibles et invisibles*, Paris : OCDE, 1975.

utiles et utilisables en formation...). Selon les niveaux scolaires, les observations des difficultés des élèves permettent de saisir comment certaines pratiques creusent les écarts (en primaire et au collège comme au lycée), ou au moins, ne les évitent pas (en maternelle). Ceci signifie que d'autres pratiques pourraient être plus égalitaires. Les observations de classe portent sur des moments et des objets particuliers, pointés comme pertinents par les recherches concernant les logiques qui sous-tendent le travail différencié et potentiellement différenciateur (7) des élèves. Présenter explicitement ce qu'on va apprendre, construire une situation de travail, la valider, ou encore utiliser le langage, certains supports, organiser le temps de la classe, toutes ces pratiques ont une cohérence, une récurrence et des effets de cumul qui, d'après les analyses faites, conduisent les élèves à saisir avec plus ou moins de clarté les enjeux cognitifs des tâches et donc du travail engagé. Du fait de la « socialisation scolaire » ainsi construite, les élèves élaborent des habitudes de traitement durable des tâches proposées. Pour pouvoir prendre en considération la dimension « cumul », « cohérence » et « récurrence » des pratiques, de façon à en saisir les effets négatifs sur certains élèves, il est nécessaire de recueillir des observations dans une temporalité longue. Des données sont ainsi recueillies durant plusieurs jours à différents moments de l'année et d'une année sur l'autre lors des changements de cadres scolaires (GS-CP, CM2-6<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup>-2<sup>de</sup>). En effet, si nous voulons étayer l'hypothèse d'un effet des pratiques, ce n'est pas la généralité des gestes professionnels, ni la spécificité requise par tel objet de savoir qui va être ici pertinente. Ce sont ces effets de cumul, de cohérence et de récurrence des pratiques dans la durée. L'observation du travail des élèves au quotidien est alors nécessaire : analyse des cahiers et des fiches, des productions écrites, des interactions orales. Dans ces échanges, on peut saisir comment les élèves interprètent les situations et les objets d'apprentissage, quels indices ils prélèvent, quels sont les savoirs effectifs sur lesquels les élèves peuvent s'appuyer pour continuer d'apprendre.

Une autre dimension à prendre en considération est l'évolution des « formats de travail » scolaire, des conceptions des apprentissages, des objectifs mêmes donnés à l'enseignement. Au moins potentiellement, ces évolutions participent des difficultés d'apprentissage. En effet, de nouvelles manières de faire recommandées par les prescriptions officielles, mais non familières à tous, peuvent gêner les apprentissages

7 - Les différents travaux d'ESCOL de la maternelle à la terminale, en particulier B. Charlot, É. Bautier, J.-Y. Rochex, *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris : A. Colin, 1992 ; É. Bautier, J.-Y. Rochex, *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification*, Paris : A. Colin, 1998 ; É. Bautier, J.-Y. Rochex, « Rapport au savoir et travail d'écriture en philosophie et SES » in B. Charlot (éd.), *Les jeunes et le savoir*, Paris : Anthropos, 2001. Mais aussi ceux de D. Butten *et al.*, *op. cit.* ; de M.-J. Perrin-Glorian, « Enseigner les mathématiques en ZEP », *X.Y.Zep*, n° 4, 1998.

des élèves de milieux populaires au lieu de les faciliter. L'empilement de l'ancien et du nouveau contribue aussi à brouiller la visibilité des objets à apprendre et des démarches, ainsi, lorsque la prise de parole de l'élève est « à la fois » incitée et empêchée par le maître qui demande tout autant l'expression singulière d'une individualité (attention autocentrée), la communication entre pairs (attention ciblée sur les destinataires) et les progrès dans la maîtrise de l'oral (attention ciblée sur le respect des usages langagiers). Même difficulté si les objets d'apprentissage doivent nécessairement « faire sens » pour les élèves, être en relation avec les objets de la vie quotidienne non scolaire, s'il faut que les supports de travail soient riches et motivants, que le travail soit individualisé.

Plus lourde de conséquences encore (nous y reviendrons) est l'élévation du niveau d'exigence concernant les habitudes cognitives et langagières, sans que les pratiques mettent en place des apprentissages correspondants, ce qui revient à exiger des élèves qu'ils maîtrisent ce que l'on ne leur enseigne pas. Dès les classes du primaire, les concepts constitués dans les savoirs savants et qui renvoient à des processus construits dans des théories, sont des objets d'enseignement scolaire : au programme du CM, on trouve les concepts de « zones d'influence » en géographie ou « surfaces d'échange » en biologie, « énonciation » en français. Ces concepts complexes et de haut niveau d'abstraction sont présentés dans des « situations de découverte » qui doivent aider l'élève à « construire » lui-même ces notions. De ce fait, le dialogue de la classe avec l'enseignant, surtout s'il prend appui sur l'expérience et les représentations des élèves, conduit à « partir de très loin », l'ordinaire de ces expériences étant très éloigné non seulement des concepts visés, mais plus encore de l'idée qu'il s'agit de les conceptualiser, que la conceptualisation est l'objectif, comme il l'est pour le géographe, le biologiste ou le linguiste. Dès lors, ce n'est pas le phénomène qui est objet d'apprentissage, mais, de façon invisible et socialement différenciatrice, car non enseignée en tant que telle, la posture intellectuelle savante elle-même. Le risque est alors grand qu'une partie des élèves n'apprenne que les mots sur lesquels l'enseignant clôt la séance, sans savoir ce qu'ils recouvrent. Comme la tâche de validation de l'activité sera de répondre à des questions sur une fiche (il suffit de savoir utiliser les mots convenables, ce qui peut se faire sans les avoir « vraiment » compris), ces mêmes élèves passent ainsi à côté de ce qui est l'objet implicite de la séance sans que l'enseignant puisse s'en apercevoir, puisque le plus souvent le dialogue a fonctionné de façon satisfaisante. Cette conduite de la classe, actuellement très fréquente, montre que le niveau d'exigence s'est élevé : on demande une posture intellectuelle de surplomb, mais cette posture est supposée être une évidence naturellement partagée par tous.

Ces doxas, pédagogiques autant que didactiques, qui mêlent la place de la parole de l'élève et une pédagogie dite active, sont également très exigeantes pour l'enseignant qui souhaite éviter à ses élèves les difficultés que nous venons de développer. Elles lui demandent d'élaborer une progression où l'apprentissage de la posture intellectuelle s'inscrit dans la récurrence des activités, car cette socialisation cognitive se construit par la nécessité de la tâche plus que par l'explicitation de l'objectif. Elles lui demandent aussi de ne pas supposer partagé par tous les élèves ce qui est acquisition socio-cognitive qui a pu être, certes, construite hors de l'école, mais pour une partie des élèves seulement.

Il paraît donc également nécessaire dans notre perspective de contextualiser les analyses des pratiques. Certes, celles-ci, du fait des programmes, instructions et documents d'accompagnement montrent des constantes dans les cadres et objets mis en œuvre, mais elles manifestent aussi de grandes différences d'une classe à l'autre, voire d'un élève à l'autre dans la même classe, bien au-delà de celles qu'on peut attribuer à l'écart existant entre enseignants novices et chevronnés ou aux conceptions différentes des enseignants quant à la place du langage, du rôle des élèves et des objets de savoir. En effet, les pratiques dépendent également des compositions sociales des classes et des représentations qu'en ont les enseignants. Si une part des ajustements qu'ils pratiquent participe de leur professionnalisme, une part toute aussi importante relève d'adaptations aux caractéristiques représentées des élèves, qu'ils opèrent souvent à leur insu. L'avantage qui en est tiré pour le fonctionnement général de la classe et son atmosphère joue parfois à contre-courant des apprentissages attendus des élèves. On voit ainsi des enseignants qui évitent de recourir à l'écrit dans les classes, ou pour les élèves qui ont du mal à écrire, ou qui simplifient ou morcellent les tâches pour les rendre plus aisées, recourent à des tâches de repérage et de classement dans des colonnes ou tableaux, éludant ainsi le travail réflexif qui permettrait de conclure sur la règle (alors souvent donnée par l'enseignant).

111

Pour de telles analyses de pratiques, les cadres théoriques de référence sont sensiblement différents de ceux qui sont utilisés dans les analyses qui visent la compréhension de l'activité professionnelle : il s'agit pour nous de prendre appui sur les connaissances concernant ce qui fait différences dans les apprentissages entre des élèves socialement situés, c'est-à-dire ce qui est potentiellement porteur de difficultés pour certains d'entre eux. Notre regard se porte donc de façon privilégiée, comme les exemples ci-dessus l'ont déjà illustré, sur les modes de faire enseignants que l'on peut mettre en relation avec les causes dominantes et récurrentes de difficultés des élèves (le plus souvent ceux de milieux populaires, mais non exclusivement).

Les travaux de l'équipe ESCOL, mais aussi les approches didactiques de D. Butlen et son équipe, de M.-J. Perrin, de R. Goigoux (*op. cit.*), les démarches compréhensives

d'A.-M. Chartier (8), portent depuis plusieurs années sur cette question. Ces différentes recherches mettent en évidence des éléments récurrents, source de difficulté et que justement l'école ne semble pas effacer au long d'une scolarité : bien plus, les difficultés semblent perdurer comme si les pratiques scolaires non seulement ne prenaient pas en considération ceux-ci et ce qu'ils construisent de difficultés, mais comme si elles les entretenaient sans doute parce qu'ils ne sont pas identifiés comme telles.

Deux causes de difficultés sont particulièrement prégnantes dans le déroulement de la scolarité (encore disjointes en maternelle, elles sont le plus souvent liées ensuite). Elles sont lourdes de conséquences car elles fondent la compréhension/incompréhension des enjeux cognitifs de l'école et les possibilités/impossibilités d'apprentissage. Il s'agit de l'identification des objets d'apprentissage et des enjeux cognitifs des tâches et situations, d'une part, du registre d'activité cognitive et langagière investi par l'élève et les habitudes de travail qui en découlent, d'autre part. *Ces difficultés prennent source dans ce qui fait confrontation pour les élèves entre les modes de socialisation scolaire et non scolaire et qui est considéré comme transparent et ne demandant donc pas un apprentissage particulier.*

## **1. L'identification des objets d'apprentissage et des enjeux cognitifs des tâches et situations**

Pour l'enseignant, en situation idéale, les tâches qu'il présente, les situations de travail qu'il construit correspondent à un apprentissage spécifique, à une visée cognitive, voire à une hiérarchie dans une pluralité d'apprentissages possibles. Certes, dans le cadre d'une pédagogie différenciée, cette visée peut ne pas être identique pour chacun des élèves, mais ce n'est pas notre propos. Ce qui nous intéresse, c'est le fait que tous les élèves n'attribuent pas à la tâche proposée la même visée que l'enseignant, sans que cette différence entre les élèves ne soit toujours visible dans la production réalisée : ainsi se creusent les écarts entre les apprentissages des élèves sans possibilité d'aide.

En effet, si l'enseignant n'y prend garde, ou n'en explicite pas les enjeux (9), la plupart des tâches scolaires peuvent être effectuées à plusieurs « niveaux » d'apprentis-

8 - « Exercices écrits et cahiers d'élèves : réflexions sur des pratiques de longue durée », *Le Télémaque*, n° 24, 2003, p. 81-110.

9 - Nous ne signifions pas que tout peut être montré, explicité par l'enseignant, les didacticiens de mathématiques avec Guy Brousseau, en particulier, ont travaillé cette question et insisté sur l'importance des situations de travail, plus que du discours tenu, pour rendre non ambiguës les situations.



sage, avec plusieurs enjeux. Ainsi, remplir un tableau de conjugaison, comme nous l'évoquions plus haut (en CM2, celui de verbes d'un texte conjugués à l'imparfait, de leur personne, de leur infinitif, par exemple) est pour certains élèves, une fin en soi, qui permet de satisfaire la demande enseignante ; pour d'autres, il est un préalable à une observation qui permet de construire les règles orthographiques de la conjugaison de ce temps. Pour d'autres encore, il suffit de montrer que l'on peut remplir « un peu », sans que l'exhaustivité soit vécue comme une contrainte scolaire ou une nécessité pour l'apprentissage. Notons que dans ce dernier cas, de fait, certains élèves n'ont nullement besoin de remplir le tableau avec tous les verbes pour identifier la règle. Dans cet exemple, on peut voir que la conduite de la classe, sa chronogenèse diraient certains, est très importante. Ainsi, dans une classe observée, l'enseignante demande aux élèves de reprendre dans le classeur un texte écrit précédemment à l'occasion d'un retour de classe verte. Sans aucun commentaire hormis l'indication « qu'on va travailler l'imparfait », elle distribue une fiche où figure le tableau photocopié et demande aux élèves de le remplir ; le temps consacré à remplir individuellement les colonnes du tableau occupe plus d'une heure et la séance se clôt par le passage au tableau de quelques élèves qui ne font aucune erreur. Cette organisation en phases successives, où le temps le plus long est consacré à la tâche individuelle sur fiche, accroît les risques d'interprétations plurielles de la visée du travail et ce faisant d'un investissement intellectuel différencié. Si ce mode de gestion du temps de la classe et des interactions est récurrent (comme c'est ici le cas) et que l'évaluation des apprentissages se fait par l'évaluation du tableau rempli, les élèves les plus en difficulté – y compris du fait de leur lenteur d'écriture – passent la séance entière à effectuer la tâche sans lui attribuer un autre objectif que son exécution. Le « contrat didactique » fonctionne pour eux sur ce seul registre, et ils sont encouragés en cela par l'enseignant qui, le temps passant, les aide individuellement par des remarques ponctuelles à finir de remplir le tableau, sans que la préoccupation d'un apprentissage soit identifiable.

L'interprétation privilégiée sur le registre de l'accomplissement de la tâche indépendamment des apprentissages attendus ou sur celui de la satisfaction de l'enseignant correspond à la conception développée par nombre d'élèves de milieux populaires qui valorisent ainsi les aspects les plus formels du travail scolaire (10).

10 - Dans une autre terminologie : la tâche sans sa relation à l'activité, voir d'E. Bautier (dir.) *Apprendre l'école et apprendre à l'école. Des risques de constructions d'inégalités dès la maternelle*, Lyon : Chronique Sociale, 2006. Cet ouvrage collectif présente les résultats d'une recherche conduite depuis plusieurs années dans des classes de l'école maternelle par E. Bautier, O. Burger, C. Catteau, S. Chevillard, C. Joigneaux, J. Le Breton, C. Passerieux, C. Thouny.

D'autres exemples peuvent être développés dans le même sens. Ainsi, en classe de Grande Section de maternelle, celui de la tâche de remise en ordre des « mots » d'une « phrase » à découper, puis à coller au-dessous du modèle de la phrase présentée en haut d'une fiche sur laquelle les élèves travaillent individuellement. La fiche est distribuée aux élèves, elle comprend donc la phrase modèle et l'emplacement vide au-dessous ; est également distribuée à chacun une bandelette présentant des cases dans lesquelles sont inscrits des « mots » dans le désordre par rapport au modèle de la phrase à reconstituer. Les guillemets qui encadrent ici « mots » et « phrase » désignent le fait que là où l'enseignant voit des mots, certains élèves ne découpent que des images et ne sont donc pas sur le même registre de travail. La tâche présentée comme une tâche de découpage et de collage a comme objectif supérieur la réalisation de la phrase par l'identification de lettres et la reconnaissance à partir de celles-ci des mots. Certains élèves « prélecteurs » se trouvent à l'aise dans la tâche : ayant identifié le premier mot de la phrase, qui est au milieu de la bandelette, ils vont directement à ce mot, le découpent rapidement et sans application particulière le collent, puis cherchent le second mot, etc. Pour d'autres élèves qui savent très mal découper, le maniement des ciseaux occupe le premier plan du travail, en temps comme en intérêt. Notons à ce propos, que le découpage ne fait que rarement objet pour lui-même d'un apprentissage systématique, alors même que cette compétence est sollicitée en maternelle de façon quotidienne, elle est partie prenante de la plupart des tâches qui se situent à un autre niveau cognitif. Pour nombre d'enseignants, il ne s'agit que d'un simple « outil » matériel socialement partagé. Tel n'est pas le cas : certains élèves vont passer toute la séance à tenter de découper avec une grande application (sans dépasser les limites, sans faire de « barbes »...) les différents mots (images ?) les uns après les autres. Comme ils ne seront pas allés plus loin, car ils sont en train d'apprendre à découper, l'enseignante interviendra en fin d'activité et collera elle-même les étiquettes sur la fiche qui sera collée dans le cahier et montrée aux parents comme si l'élève avait réussi le travail demandé.

L'ensemble des tâches à mettre en œuvre brouille ici la hiérarchie des apprentissages pour certains élèves ; certes, un avantage de cette pluralité est souvent avancé par les enseignants : tous les élèves ont quelque chose à faire. Mais il ne s'agit pas de pédagogie différenciée au sens où des tâches de difficultés différentes permettraient néanmoins à chacun d'avancer vers le même objectif cognitif. Ce qui apparaît susceptible de creuser les écarts entre les élèves réside dans le fait que l'objet central de l'apprentissage cognitif (mettre en ordre les mots d'une phrase selon un modèle) est éludé pour ceux qui croient que la tâche est de découper et coller. Ces élèves sont justement en difficulté et le fait qu'ils n'aient généralement pas même identifié ce qu'il s'agissait de faire et d'apprendre ne FAIT qu'accroître leurs difficultés.

### **Support des tâches et brouillages des visées cognitives**

Ces exemples nous permettent également de pointer un mode de travail aujourd'hui dominant de la maternelle au CM2, mais aussi au collège encore : le travail sur fiche individuelle. Il fait partie, selon nous (11), des pratiques actuelles qui concourent et se cumulent pour venir brouiller l'identification de la visée cognitive. Comment les élèves qui ne l'ont pas compris grâce à leur famille, dans une socialisation non scolaire, pourraient-ils soupçonner que l'enjeu de la plupart des tâches et des situations est un nouvel apprentissage ou la mise en œuvre d'un apprentissage récent ? Comment deviner que la question centrale qu'il faut se poser en tant qu'élève ne porte pas sur la réalisation de la tâche contenue dans la fiche, mais sur sa visée ?

Cette forme de travail semble satisfaire les enseignants du fait que s'y superposent (plutôt que s'y conjuguent) les logiques hétérogènes qu'elle permet : activité, individualisation, fractionnement, évaluation immédiate aisée, visibilité sociale. Nous avons déjà évoqué une de ces logiques : il est actuellement très important que les élèves soient toujours « en train de faire », l'apprendre passe par le faire dans les vulgates constructivistes actuelles (mais l'objet du faire se substitue à celui de l'apprendre pour certains élèves, dans les exemples ci-dessus). Une autre logique est très présente, que les enseignants valorisent : l'individualisation du travail. Cette préconisation actuelle vient troubler, parfois empêcher, la construction nécessairement collective des savoirs scolaires, qui permet que les élèves ne soient pas réduits à leurs ressources personnelles ni à penser que ce sont les seules légitimes. Non seulement les fiches permettent cette individualisation, mais elles facilitent l'évaluation, même si, justement, se trouvent ainsi le plus souvent (con) fondus le moment de l'apprentissage, celui de sa mise en œuvre et celui de son évaluation. La fiche « écrase » ce qui, hors ce support, est le plus souvent réparti dans le temps. On ne peut sous-estimer non plus l'importance dans l'enseignement primaire de la nécessité de montrer un cahier propre aux parents des élèves – les fiches facilitent cette exigence – ni davantage ignorer l'intérêt de ce type d'organisation du travail pour que la classe « tienne » sans trop de désordre, ce qu'une organisation collective entraîne souvent avec certaines populations d'élèves.

D'autres exemples de fiches que celles qui ont été décrites ci-dessus mettent en évidence d'autres logiques qui viennent s'ajouter à la liste pourtant déjà longue de leur justification : leur choix permet d'inscrire le travail dans le thème en cours ou qui intéresse les élèves et donc de *motiver les apprentissages* cognitifs et disciplinaires. Ainsi l'apprentissage du dénombrement, si nécessaire, car sous-tendant de façon

11 - Sous la direction d'É. Bautier, 2006, *op. cit.* (observations et analyses travaillées en particulier par J. Le Breton).

récurrente la plupart des apprentissages y compris concernant l'écrit, peut se trouver « travaillé » grâce à des fiches présentant des paniers de pommes (thème de la cueillette des fruits à l'automne) dans lesquels il faut mettre le bon nombre de pommes, celui qui correspond aux chiffres indiqués sur la fiche. Cette logique du thème et de la motivation conduit aussi à ajouter une tâche, celle du coloriage du panier et des pommes. Comme pour les tâches de découpage, le dessin et le coloriage supplantent le dénombrement chez certains élèves (qui ajoutent ainsi une queue et une feuille). Cette interprétation de la tâche est d'autant plus facile que la succession des tâches d'inscription des objets « pommes », puis le dessin et le coloriage des paniers et des pommes n'est pas imposée par l'enseignant.

Pour la plupart des enseignants, ce type d'organisation du travail scolaire permet donc de satisfaire une pluralité de préconisations et conceptions dominantes concernant les apprentissages et les conduites de classes dans les contextes actuels d'exercice du métier. Pourtant une analyse de ces pratiques mises en relation avec ce qui fait difficulté pour une population d'élèves nous semble nécessaire pour comprendre de quelles façons des manières de faire en phase avec des discours et modes dominants participent largement de l'accroissement des écarts entre élèves.

## **2. Le registre d'activité cognitive et langagière investi par l'élève et les habitudes de travail construites**

Nous l'avons mentionné, cette autre source de difficulté pour les élèves n'est pas indépendante de la précédente, comme nos exemples l'ont montré : ceux des élèves qui n'identifient pas les enjeux cognitifs et les objets de savoir sont sur un registre de travail immédiat, spontané, réduit à sa transparence sans que celui-ci transforme, déplace, reconfigure, secondarise les objets, même non consciemment, pour permettre les apprentissages (12). Si cette question des registres d'activités nous semble une question pertinente, c'est qu'elle rencontre des pratiques enseignantes qui l'ignorent comme objet d'apprentissage. Nous avons fait allusion à la difficulté pour certains élèves de passer des échanges collectifs dans la classe à propos d'expériences et/ou de connaissances quotidiennes à la construction des savoirs et des concepts,

116

---

12 - Pour le développement de ces notions qui sont inhérentes au travail scolaire, voir É. Bautier et J.-Y. Rochex, « Activité conjointe ne signifie pas significations partagées », in C. Moro, R. Rickenmann (éds.), *Situations éducatives et significations*, Bruxelles : De Boeck, 2004 ; E. Bautier, « Formes et activités scolaires, secondarisation, reconfiguration, différenciation sociale », in N. Ramognino, P. Vergès (éds), *Le français hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires*, Aix-en-Provence : Presses Universitaires de Provence, 2005 ; E. Bautier, « Mobilisation de soi, exigences langagières scolaires et processus de différenciation », *Langage et société*, n° 111, 2005, p. 51-72.

et au-delà, à celle d'une posture cognitive seconde, qui implique un engagement intellectuel personnel pour la construire. Dans cette présente section, nous évoquerons des pratiques qui, là encore, viennent brouiller l'identification du registre de travail attendu, alors même qu'elles sont motivées par des préconisations censées aider les élèves : il s'agit en particulier de la « scolarisation des objets du monde » ou de l'injonction de ne plus faire du monde scolaire un monde en rupture avec le monde de la vie ordinaire. Cette préconisation va également dans le sens de la participation des élèves à la construction des objets de savoir, dans la mesure où celle-ci est conduite le plus souvent à partir des observations ou des expériences des élèves. Les exemples ici sont nombreux et peuvent être pris dans l'ensemble de la scolarité jusqu'à la classe de philosophie et de sciences économiques et sociales.

Dans les différents degrés de la scolarité, on recourt ainsi à des objets familiers, présents ou non dans la classe, des récits, des expériences, qui peuvent être, de surcroît, riches en motivation, mais aussi en affects et regards ordinaires. L'objectif est de les « scolariser », c'est-à-dire de faire en sorte que les élèves transforment leurs regards sur eux afin qu'ils deviennent objets d'apprentissage et de savoir, et pas « seulement » objet d'échanges verbaux d'expression et d'énoncés à leur propos. Le travail de Jacques Bernardin, concernant le dessin du vélo (13) demandé aux élèves et visant l'acquisition de son principe de fonctionnement a montré combien la familiarité avec les objets n'était une aide et une motivation à l'apprentissage qu'à certaines conditions pédagogiques et didactiques. La scolarisation du vélo (ou de la fleur, du hamster...) suppose en fait une transformation cognitive de l'objet, qui n'est alors plus objet seulement d'une pratique pleine d'intérêt et d'amusement mais objet d'observation et d'apprentissage, en discontinuité avec une utilisation ordinaire, puisqu'il s'agit d'atteindre des processus génériques. Cette transformation, cette « secondarisation » n'est au demeurant ni évidente, ni spontanée pour tous les élèves ; elle s'inscrit au contraire dans la durée, dans la reprise et la construction d'une situation et d'un objet spécifique de travail. Il faut pour cela une construction progressive et pensée avec cet objectif, au demeurant peu présente dans les pratiques des enseignants, car peu présente dans la formation. Sans elle, les élèves sont seuls aux prises avec ce changement de registre de traitement des objets auxquels ils sont confrontés, parasités par l'apparente familiarité de l'objet et la pluralité des registres sur lequel il peut être saisi, y compris le registre affectif. Il en est ainsi quand, dès la maternelle, les élèves sont confrontés à la météo, au poisson rouge, à la sortie de carnaval hors de l'école, à un document de la vie quotidienne non scolaire, de la télévision... Ces « objets » sont riches et ambivalents et de ce fait, même si ce n'est pas intentionnel, les élèves sont induits en erreur sur le registre de la tâche sollicitée, sur le registre

13 - J. Bernardin, *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*, Paris : Retz, 1997.

langagier qui l'accompagne. Les indices linguistiques qui manifestent cette erreur sont nombreux, les élèves « se trompent » de genre langagier et racontent ou s'expriment là où, pour apprendre, il est nécessaire de « parler sur » et d'analyser donc d'avoir identifié et construit un autre objet. L'enseignant veut faire dire ce qu'est un carnaval, et l'élève qui a vu le carnaval lors de la sortie scolaire, n'évoque que les émotions des rencontres dans la rue. Une autre élève de CE2 parle du goût d'eau de javel de l'eau de la piscine, quand l'enseignante veut initier le cycle de l'eau (14). Ces deux élèves sont déjà en difficulté ; mais sans doute faut-il, pour les aider, les solliciter plus directement sur un registre de travail et qu'un tel traitement de ces objets soit contraint par l'apprentissage à effectuer.

## Conclusion

L'analyse des pratiques enseignantes dont nous venons de donner des exemples vise à rendre raison de manières de faire qui sont actuellement dominantes et récurrentes. Nous l'avons doublement contextualisée, dans l'inscription historique, sociale et institutionnelle, d'une part, dans leur relation avec la nature du travail et des apprentissages qu'elles conduisent à installer durablement chez certains élèves, d'autre part. Le point de vue présenté ici est en décalage avec de nombreuses démarches d'analyse de pratiques centrées sur le maître et son travail. Nous pensons pourtant que la prise en compte de la co-construction des pratiques des élèves et du maître permet d'éclairer la façon dont l'école participe de certaines difficultés scolaires et de l'inégalité sociale qui en résulte. Alors même que certaines démarches sont pensées comme des adaptations susceptibles d'aider les élèves, nous avons cherché à rendre visibles aux enseignants la façon dont les élèves s'en saisissent de façon différenciée, s'égarant parfois sur le contenu même des apprentissages. Ceci peut les aider à comprendre pourquoi, malgré les efforts déployés, le temps passé, en particulier dans la recherche des matériaux et supports jugés pertinents, les effets escomptés ne sont pas atteints.

---

14 - Cet exemple est développé dans É. Bautier, *Langage et société*, op. cit.