



HAL
open science

La division sociale des interactions dans la temporalité des dispositifs pédagogiques

Stéphane Bonnéry

► **To cite this version:**

Stéphane Bonnéry. La division sociale des interactions dans la temporalité des dispositifs pédagogiques. Colloque international "Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes", université de Lyon - ICAR - CNRS - INRP, 24-26 juin 2010, Jun 2010, LYON, INRP, France. hal-00533664

HAL Id: hal-00533664

<https://hal.science/hal-00533664>

Submitted on 8 Feb 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

La division sociale des interactions dans la temporalité des dispositifs pédagogiques

BONNÉRY Stéphane

Université Paris 8, CIRCEFT-ESCOL

1. « Interactions » et didactiques : choix d'objet

L'orientation socio-didactique (Bautier & Rochex, 1997 ; Johsua & Lahire, 1999) de nos recherches nous conduit d'abord à interroger les choix théoriques et les modalités de problématisation de ce qui se joue dans les interactions au service de la réflexion en didactiques.

En sociologie, l'intérêt pour ce qui se joue « dans la boîte noire » de la classe, et pour les interactions notamment, s'est souvent traduit par une négation ou tout du moins par une évacuation non dite de la question des inégalités sociales face à l'enseignement (Garcia, 2006). Comme si professeurs et élèves évoluaient en apesanteur sociale, hors contexte social. Cette approche interactionniste des interactions a pour point aveugle ce qui nous semble justement être l'intérêt, pour les didactiques, de penser ce qui se joue dans la classe sur des plans autres que didactiques.

De plus, l'approche interactionniste des interactions, tout en proclamant vouloir comprendre ce qui se joue dans la classe, fait l'impasse sur ce qui fonde la présence dans celle-ci d'un enseignant et d'un élève : la transmission-appropriation des savoirs (Lahire, 1999). Le recours à l'interactionnisme limite l'intérêt qu'il pourrait y avoir, pour les didactiques, à comprendre ce qui se joue dans les interactions d'apprentissage.

Nous avons plutôt fait le choix d'appréhender les situations de transmission-appropriation de savoir (dans différentes disciplines, on développera ici particulièrement des exemples en technologie et mathématiques) au travers d'interactions et de leurs effets inégalitaires qui se comprennent d'autant mieux qu'on cherche à identifier en quoi ces interactions sont influencées par ce que le « dispositif pédagogique » mis en œuvre incite les élèves à faire, les empêche, ou permet sous conditions socialement inégales. On appelle ainsi « dispositif pédagogique »¹ la cristallisation des formes d'enseignement (réitérées, observées dans de multiples situations, donc indépendantes des volontés des enseignants et élèves en présence). Ces dispositifs typiques sont porteurs d'influences diverses (savantes, sociales, institutionnelles) qui expliquent les types d'interactions dans des situations d'enseignement et d'apprentissages.

La dimension temporelle des dispositifs pédagogiques semble essentielle pour saisir ce qui se joue dans les interactions, car selon le moment de la séance où le savoir est mis en jeu de différentes manières, les interactions qui en découlent sont différentes. Et ce sera notre propos, les différences d'interactions dans la temporalité

¹ Pour de plus amples développements, voir : Bonnéry, 2009.

du déroulement du dispositif traduisent une division sociale du travail intellectuel selon les profils sociaux des élèves.

Deux corpus sont mobilisés. Une première enquête (Bonnéry, 2007) a porté sur 4 classes de CM2 en ZEP à la population scolaire homogène socialement (les parents appartiennent massivement aux classes populaires) et scolairement (les élèves ont obtenu pour la plupart des scores faibles aux évaluations nationales). En cours d'achèvement, une autre enquête (Bonnéry, 2009 – réalisée dans le cadre du réseau RESEIDA) a quant à elle porté sur deux classes de CM2 à la population socialement et scolairement hétérogène. Les observations longues dans les classes (126 h d'enregistrement audio pour la première recherche ; 95 h d'enregistrements vidéo ou audio - 8h - pour la seconde) ont été accompagnées d'entretiens avec les élèves et les enseignants, du recueil des documents distribués aux élèves et des productions écrites de ceux-ci. 16 et 19 élèves ont été plus particulièrement suivis dans l'une et l'autre recherche.

2. Dispositifs pédagogiques : des scénarii récurrents

Le dispositif scénarisé le plus récurrent dans les matériaux que nous avons recueillis consiste en trois phases dont la première repose sur un support écrit (les « fiches » et les « photocopies » abondamment distribuées aux élèves) qui constitue le centre des activités demandées à l'élève. Il est décliné ici avec deux variantes, exemples emblématiques de par leur fréquence et leur caractère « ordinaire », qui seront repris dans les parties suivantes sous l'angle de ce qu'il produit comme interactions différentes et comme inégalités sociales d'apprentissage.

Les fiches individuelles prescrivent des tâches successives à travers lesquelles un savoir est censé « émerger », être « construit » ou « découvert » pour/par chaque élève à partir de la première phase. Par exemple, en technologie, une fiche photocopiée d'un manuel comporte une série de 7 exercices. Pour chacun des 6 premiers exercices, on demande de réaliser un montage électrique avec le matériel distribué et on pose la question suivante : « Que constates-tu ? ». Deux réponses possibles sont attendues : « l'ampoule s'allume » ou « ne s'allume pas ». Au 7e exercice, tout en bas de la page, l'élève est invité à ponctuer son raisonnement : « Qu'en conclus-tu ? ». Cette question est censée indiquer ainsi la finalité du cheminement intellectuel que l'élève doit en théorie suivre, par la mise en relation des différentes expériences. Elle sous-tend même le rapport qui doit être fait entre les 6 premiers exercices dont, au-delà du simple enchaînement, la ressaisie aux fins de comparaison des réponses, doit mener à la notion de conduction et à comprendre que l'ampoule témoigne que le courant passe dans un circuit fermé et qu'il ne passe pas dans un circuit ouvert.

Le support écrit « fiche » constitue donc une modalité du « cadrage » (Bernstein, 2007) de l'activité des élèves dans cette première phase : il est prescripteur de tâches, d'expériences à faire et de questions à se poser, il propose implicitement des cas différents permettant comparaison, il est le lieu de l'enregistrement des réponses dont la figuration les unes derrière les autres est pensée comme autant de traces de réflexions intermédiaires à envisager au-delà d'elles mêmes par leur comparaison... Ce cheminement doit enfin trouver un aboutissement provisoire dans la réponse à la dernière question, où l'espace prévu d'écriture pour l'élève est plus long, invitant

implicitement à quitter le registre du constat attendu dans les exercices précédents et l'espace graphique qui leur est dévolu, pour adopter un registre d'argumentation et de comparaison déductive. Une grande autonomie est laissée aux élèves face à cette fiche ; les points de passage chronologiques prescrits sont considérés comme suffisants pour ne pas se perdre dans les manipulations et réflexions dans lesquelles on les engage individuellement. Les interventions de l'enseignante sont prévues pour se limiter à de la régulation, à du rappel (« il faut bien lire les consignes »...).

Après la correction des 6 premiers exercices dont les réponses sont enregistrées au tableau mural, la deuxième phase du dispositif scénarisé est censée « mutualiser » et comparer les réponses à la dernière question. C'est un échange avec le collectif, où l'enseignant prélève et écrit au tableau des idées et des formules prononcées. La réponse « institutionnalisée » à la dernière question sera copiée au verso de la fiche et constituera de fait la « leçon ». Par la suite, une phase de consolidation du savoir, de réinvestissement de celui-ci dans d'autres cas de figure est censée avoir lieu, à moins qu'elle ne soit tout simplement sautée pour aller directement à un contrôle de connaissances. L'élève doit alors aborder les nouveaux exercices à l'aune de la « leçon » copiée à la fin de la seconde phase, et des 6 premiers exercices de la première phase où ce savoir était en jeu.

Le livre du maître conseillant l'utilisation du fichier d'activité dans lequel la photocopie a été réalisée fait mention de phases de « construction » et « d'institutionnalisation » qui doivent être conduites à partir de la fiche ; une autre fiche s'inscrit dans une phase de consolidation de la notion. L'enseignante, en entretien, explique vouloir respecter cette organisation temporelle ternaire pour cette séance et pour beaucoup d'autres observées. Ces mêmes sources pour d'autres situations, ajoutées aux observations récurrentes, permettent de considérer cet exemple comme significatif de l'organisation temporelle préconisée et mise en œuvre. Mais nos analyses montrent qu'il y a parfois loin de ce que l'enseignant et le manuel disent vouloir structurer à la réalité observée : ils contraignent en fait sans le savoir des types d'interactions différenciatrices, on va y revenir.

Une autre déclinaison typique ressemble à la précédente. Mais la première phase, au lieu d'être individualisée, est réalisée par groupes. Par exemple, en mathématiques, dans une autre classe, une première feuille photocopiée est distribuée à chaque élève sur laquelle figurent une quinzaine de triangles tracés par l'enseignant, qu'il leur est demandé de découper. Les élèves peuvent discuter dans le groupe de travail pour répondre aux premières consignes données en bas de cette feuille : plier les triangles selon des axes de symétrie pour identifier ceux-ci ; les coller dans la colonne appropriée du « tableau » qui figure sur une seconde feuille distribuée (selon qu'ils ont zéro, un seul ou plusieurs axes de symétrie) et en tirer des conclusions. Le cheminement intellectuel attendu est de constater que seuls les triangles équilatéraux ont trois axes de symétrie, tandis que les triangles isocèles n'en ont qu'un, et les autres triangles aucun. Les élèves doivent donc articuler des connaissances précédentes (les axes de symétrie déjà abordés pour d'autres figures géométriques ; les types de triangles distingués selon le critère de la longueur des côtés) en sélectionnant celles qui leur sont utiles (les propriétés des triangles rectangles sont ici inutiles). Ils doivent également les mobiliser dans des tâches de manipulation, en opérant des allers-retours entre critères et figures. Et ici cette comparaison peut avoir lieu dans la discussion avec les autres. Comme dans le premier dispositif, on recopie dans une rapide 2e phase au bas de chacune des

colonnes le nom des types de triangles réunissant la propriété d'avoir tel nombre d'axes de symétrie. C'est ainsi que le savoir est « institutionnalisé », disponible pour une révision. La 3e phase est rapidement conduite la séance suivante : le savoir est « recontextualisé » dans un exercice d'application. (Ici, le dispositif n'est pas tiré d'un fichier photocopié, mais l'enseignante explique au chercheur qu'elle reproduit la scénarisation ternaire de la plupart des manuels dans les différentes disciplines, avec une phase de « recherche », de « formalisation » et de « vérification »).

Si les dispositifs sont censés cadrer l'activité de l'élève vers un cheminement intellectuel théorique, la question se pose cependant des « bifurcations didactiques » (Margolinas, 2005) qui se produisent et conduisent les élèves les moins familiarisés avec les attentes scolaires ailleurs que vers l'appropriation du savoir qui est en jeu dans la séance, donc vers de « fausses pistes » intellectuelles. On peut ainsi distinguer deux grands modes, de fabrications « passive » et « active » des inégalités d'apprentissage.

3. La fabrication passive d'inégalités : quand le dispositif pilote des interactions qui reposent sur des pré-requis

La fabrication des inégalités peut être qualifiée de « passive » quand le dispositif pédagogique, et les interactions qu'il conditionne, ne cadrent pas l'activité de l'élève sur le cheminement intellectuel attendu pour s'approprier le savoir. Si le cadrage des tâches chronologiques par la fiche existe bien dans les exemples précédents, il laisse trop de liens sous silence ou à comprendre « à demi-mot ». L'élève doit avoir des « prédispositions » construites hors de la sphère scolaire (ou lors d'une étape antérieure de sa scolarité), puisque ce sont des dispositions que le dispositif ne transmet pas, ne donne pas à voir comme le résultat de constructions possibles dans l'activité et qui restent donc du domaine de l'« implicite » (Bourdieu & Passeron, 1964). Le cheminement intellectuel attendu révèle au fond une définition sociale latente de « l'enfant normal » et du raisonnement intellectuel « spontané ». L'« indifférence aux différences » (Bourdieu & Passeron, 1964) repose sur cette norme présentée comme universelle, mais qui est de fait calquée sur celle des élèves qui bénéficient d'une certaine connivence, auxquels « il suffit » donc de suggérer les choses pour qu'elles soient clairement comprises. Et les interactions, qu'elles soient directement de l'initiative de l'enseignant ou sur sollicitation des élèves, sont déterminées par ces conceptions sociales et ces implicites.

Dans la séance consacrée aux triangles, le cadrage faible de la première phase laisse des élèves s'engager dans les deux premières consignes (découpage puis pliage selon des axes de symétrie) comme s'il s'agissait de tâches simplement « matérielles », disjointes de l'anticipation de l'étape suivante de classement des triangles dans un tableau en fonction de leurs axes de symétrie. Et les interactions, cadrées par le dispositif pédagogique accèdent à cette lecture « manipulatoire » de l'exercice : « lis bien les consignes, on te dit de commencer par découper et plier pour voir s'il y a des axes de symétrie ».

Ce que l'on observe dans l'un des trinômes regroupant une élève originaire des catégories « intellectuelles » du salariat familiaires des évidences scolaires, Ève-Marie, et deux élèves de milieux populaires, Hassina et Cindy, s'avère édifiant à cet égard. Ainsi, après avoir plié et constaté que tel triangle a tant d'axes de symétrie,

Hassina l'entasse sur les triangles précédemment observés, tandis que Cindy les regroupe dans un coin de table ; ni l'une, ni l'autre n'organise leur disposition par critères ; elles examinent ainsi successivement les triangles indépendamment les uns des autres. Puis, sans lien avec les consignes précédentes, ces élèves « passent » à la suivante, formulée en termes « d'activité matérielle » (« *coller* dans la bonne colonne du tableau ») mais qui sous-entend une opération de classement qu'elles n'ont pas réellement opérée ni matérialisée à l'étape précédente. Elles se font alors aider par l'autre membre du trinôme, Ève-Marie, qui elle, avait bien regroupé les triangles à partir de la bonne propriété, sans que la consigne explicite ait été donnée. Mais les interactions entre les trois élèves aboutissent à ce que Hassina et Cindy se contentent d'imiter la face visible du travail d'Ève-Marie, la disposition des triangles sur le tableau, sans opérer ni même sans doute percevoir la face invisible – activité de comparaison et classification – sur laquelle elle repose. Dès lors, une fois le collage effectué, Cindy et Hassina restent perplexes devant la dernière consigne (« Quelles conclusions en tires-tu ? ») : l'objectif de la séance demeure flou. Elles ne mobilisent donc pas les savoirs antérieurs, n'identifient pas elles-mêmes qu'une colonne ne contient que des triangles équilatéraux. Néanmoins, leur classement de la plupart des triangles dans le tableau est conforme lors de la correction de cette première phase conduisant à la deuxième (énonciation des propriétés symétriques des différents types de triangles). Les traces visibles des tâches conduites participent à leurrer les élèves comme l'enseignante sur les différences de processus qui ont conduit au résultat de classement.

De même, face à la fiche de technologie, Bassekou résout chacun des 6 premiers exercices isolément : il réalise le montage représenté dans l'énoncé et sait dire si l'ampoule s'allume ou pas. Mais il ne sait pas quoi répondre à la dernière question (« Qu'en conclus-tu ? »), car le rapport est opaque avec les exercices précédents qui auraient dû être résolus en les comparant les uns aux autres. Mais il sait que 6 questions sur 7 suffisent à avoir une note correcte. Le fait que la fiche soit notée participe à l'effet de leurre évoqué dans le cas précédent.

Ces deux exemples illustrent des processus récurrents dans nos observations : l'activité des élèves comme leurs interactions avec les enseignants et avec leurs pairs dans la première phase sont cadrées, mais avec trop d'implicites facilitant les malentendus socio-cognitifs (Bautier & Rochex, 1997). L'activité de comparaison de cas qui met en jeu le savoir est contournable : les élèves peuvent résoudre la plupart des exercices en morcelant la fiche en tâches disjointes. Les interactions avec l'enseignante ou avec les pairs sont le moyen le plus fréquent pour opérer ce morcellement : l'enseignant intervient auprès de chacun, en passant dans les rangs, pour vérifier l'entrée dans le travail, mettre l'accent sur les consignes les plus opératoires, souffler quelques sauts cognitifs pour ne laisser que l'accomplissement de tâches simples qui permettent de faire réussir ponctuellement les élèves (Butlen & al, 2002).

Que ce soit par les consignes écrites ou dans les interactions orales cadrées par les premières, l'accent n'est pratiquement jamais mis sur l'articulation des éléments hétérogènes, les liens à faire entre étapes. Le seul moment sollicitant explicitement un raisonnement logique est la fin de la fiche invitant à tirer des conclusions.

Pour la plupart des élèves, la première phase n'a pas permis de découvrir ou de construire un savoir, ni même d'identifier qu'un savoir était en jeu, alors que les « conclusions » de la seconde phase sont censées découler d'opérations

intellectuelles qui n'ont pas été conduites. Ils ont suivi isolément chaque consigne dans l'ordre chronologique d'énonciation. Inversement, quelques élèves (dont Ève-Marie) ne se sont engagés dans les manipulations (découper, plier, coller) *qu'après avoir étudié l'ensemble de la fiche* et avoir organisé leur activité dans chacune des tâches à partir d'un « fil conducteur » : *des conclusions et un savoir devront être tirés du classement.*

Même l'opération de classement dans le tableau est implicite, la consigne n'évoque que la tâche matérielle de collage. Le présupposé qu'il y a un rapport à opérer entre les propriétés connues des différents types de triangle et celles que doivent permettre de découvrir les consignes matérielles de manipulation relève du non-dit. Un usage adéquat du dispositif suppose que l'élève ait conscience qu'il est *mis en présence* silencieuse d'un savoir à découvrir, d'un cheminement intellectuel à deviner, grâce aux indices que constituent les résultats intermédiaires des tâches sur lesquelles on le *met au travail.*

Le scénario semble avoir été élaboré à partir de sa conclusion et des étapes intermédiaires pour y parvenir, en minorant les fausses pistes possibles quand on le pratique « à l'endroit ». Comme si une étape s'inscrivait d'évidence dans le cheminement, ce qui ne peut être le cas que si l'on a une idée de la conclusion, de la finalité du dispositif. Celui-ci véhicule l'évidence qu'il est « naturel » pour un sujet confronté à un ensemble de cas de chercher à en tirer des caractéristiques générales. « L'indifférence aux différences » dans les dispositifs est ainsi étroitement liée aux modèles de l'activité intellectuelle « normale », de « l'élève normal », oubliant que cette activité est le résultat d'un long apprentissage, que n'ont pas réalisé, ou qu'ont réalisé inégalement, nombre d'élèves dont les familles ne sont guère familières des évidences et présupposés de l'école primaire d'aujourd'hui.²

La structuration temporelle du dispositif scénarisé révèle d'autres évidences. La seconde phase, où le savoir est institutionnalisé, est très rapide. La troisième phase, de réinvestissement des connaissances, se réduit assez souvent à un contrôle, sinon à quelques exercices. De plus, une fois le savoir institutionnalisé, il est rare que l'on fasse un retour sur l'ensemble du dispositif, pour souligner les liens logiques, les sauts cognitifs qui devaient être opérés, pour montrer l'utilité des différentes étapes, ce qui en a été prélevé au service du cheminement intellectuel... Or, ce pourrait être une occasion, pour les élèves qui se sont perdus sur de fausses pistes et n'ont pas relié les éléments, de saisir *a posteriori* l'ensemble du raisonnement, donc de comprendre rétrospectivement. Ainsi, si l'élève n'a pas, dans l'ordre et au bon moment, décontextualisé, formalisé et recontextualisé le savoir, il n'aura pas d'autres occasions, dans la plupart des leçons, de s'entraîner à passer et repasser plusieurs fois du cas appliqué vers le savoir et inversement : le raisonnement et sa conclusion sont censés être « construits » durant la première phase. L'évidence est qu'il n'y a pas à y revenir, que l'exercice au sens d'entraînement est peu réjouissant à côté du brio de la « construction », de la « découverte ». Même dans la première phase, les moments de comparaison, de signification des liens entre tâches sont très

² Le public de l'école unique reste très populaire. Au collège où l'on a des éléments plus précis (DEPP, 2009, p.97), et on peut étendre les indications de ces statistiques à l'ensemble de la scolarité obligatoire, la personne responsable de l'enfant est dans 52,9% des cas ouvrier (28,2%), employé (16,5%), ou sans activité (8,2%). Compte tenu de la forte corrélation en France entre les diplômes détenus et le niveau d'emploi, cela veut dire qu'une majorité des parents n'ont probablement pas un diplôme supérieur au BEP.

rapidement passés. Probablement parce qu'il s'agit de l'activité la plus délicate et la plus difficile à désigner et qu'il manque des outils aux enseignants pour faire autrement. Tout ceci contribue pour partie à expliquer que les élèves ne saisissent pas ce qui est attendu d'eux dans de tels dispositifs alors qu'ils les rencontrent probablement de façon réitérée depuis des années.

Si la faible prise en charge par l'école du développement des dispositions nécessaires à l'apprentissage contribue à penser que les dispositions construites dans la famille jouent par défaut un rôle différenciateur, ces mêmes dispositifs conditionnent aussi des interactions qui contribuent à habituer les élèves à morceler les tâches.

4. La fabrication active des inégalités : quand le dispositif pilote des interactions différenciatrices

Les dispositifs pédagogiques participent aussi activement à les orienter vers différents types d'activité intellectuelle et les catégoriser dans des hiérarchies. Constaté que tous les élèves n'apprennent pas quand on est « indifférent aux différences » ne conduit pas souvent à une remise en cause des implicites et des modèles sociaux de l'élève normal, mais à une interprétation essentialisée et déficitariste des différences entre élèves. Cette interprétation conduit alors à une « sur-attention particulariste à ces différences » dans les mêmes dispositifs, donnant souvent lieu à des modes d'« adaptation » différenciés selon l'image que les enseignants se font des élèves, modes d'adaptation qui participent à une fabrication active des inégalités.

Cette différenciation est d'abord présente entre les phases du scénario. Les élèves les plus fragiles sont particulièrement sollicités au début de la 1^e phase, surtout pour les enrôler ou pour contrôler où ils en sont dans l'effectuation des tâches (on leur demande s'ils ont bien commencé la fiche, « où ils en sont » dans celle-ci, ou encore de répondre à la 1^e consigne. « Alors, le triangle n°1, combien d'axes de symétrie il a ? »). C'est encore le cas quand l'élève demande de l'aide ou quand il est visiblement bloqué, avec un recadrage très étroit de l'activité sur la résolution de tâche indépendamment de l'enjeu de savoir. Ainsi, les influences des conceptions « dirigistes » cohabitent étrangement dans le cadrage de l'activité de ces élèves avec les conceptions « puérocentriques » (Rayou, 2000) : comme si la déception de ne pas voir les enfants apprendre seuls (faute d'acquis scolaires à la maison ou dans les classes précédentes) conduisait au dirigisme.

Inversement, les « bons » élèves sont particulièrement sollicités à d'autres moments, quand l'avancée du collectif requiert l'énonciation de « sauts cognitifs ». Ce qui s'observe le plus nettement lors des phases d'objectivation du savoir, souvent à l'occasion d'une correction des exercices de la 1^e phase permettant d'aboutir à des « conclusions ». Ces quelques élèves sont presque systématiquement interrogés par l'enseignant quand les volontaires manquent pour donner les réponses aux questions les plus délicates (« Qu'en conclus-tu ? ») qui ne peuvent être données que si le cheminement intellectuel attendu a été conduit jusqu'au bout. Comme Ève-Marie, ils jouent un rôle décisif dans le scénario, celui de « petits maîtres » (Blanchard-Laville, 1999) énonçant le savoir qui était à construire. Ils résolvent ainsi une impasse dans laquelle se trouvent les professeurs, puisque dans le dispositif

s'exercent des influences qui interdisent aux enseignants d'énoncer eux-mêmes le savoir car ce serait un aveu que les élèves n'ont pas conduit jusqu'au bout le cheminement intellectuel attendu. Le dispositif apparaît ainsi composé à la fois d'un scénario d'ensemble qui organise un cadre d'activité en partie collectif, et de types de tâches aux exigences dénivelées dans lesquelles on engage inégalement les élèves. Il constitue un « espace d'apprentissage "ensemble-séparé" »³. Ce caractère faussement simultané de la séance contribue à expliquer en partie les mécanismes par lesquels dans la même classe, on peut traiter un contenu de programme devant tous les élèves en sélectionnant socialement ceux qui l'apprennent.

La connivence interactionnelle implicite entre les « bons » élèves et les enseignants est manifeste : l'enseignant n'a souvent pas besoin de les solliciter. Ève-Marie et ses *alter ego* sentent à quel moment ils doivent entrer en scène, la récurrence de leurs interventions à ce moment précis bien plus qu'à d'autres ne peut relever du hasard. Contrairement à d'autres élèves, faibles ou moyens, soucieux de participer le plus souvent possible, qui lèvent la main sur des réponses ponctuelles (« le triangle n°3 n'a pas d'axe de symétrie », etc.) ces quelques « bons » élèves restent relativement discrets dans les étapes les plus simples de la séance, ne manifestant pas une bonne volonté scolaire ostentatoire⁴. En revanche, ils proposent plus tard la réponse appropriée pour réaliser le saut cognitif. Par exemple le lien entre tous les triangles classés dans la colonne « 3 axes de symétrie », leur identification comme triangles équilatéraux et la généralisation sous forme de propriété, comme le fait Ève-Marie : « Les triangles équilatéraux ont trois axes de symétrie ». Ce saut cognitif n'est en fait réalisé que par ces quelques élèves, énoncé pour que l'enseignant l'écrive au tableau mural juste avant de demander à tous de recopier la « leçon » qui devra être apprise par la suite. Une bonne part des élèves de la classe se trouve alors dans la même situation qu'autrefois, avec une leçon quasi-magistrale (dégusée ici) qui, au bout du compte, devra être mémorisée au minimum (mais le contrôle de cette étape de mémorisation à la maison n'étant pas très valorisé dans la classe, la mémorisation elle-même n'est qu'approximative). Le savoir n'est souvent ni compris ni retenu.

Ce phénomène d'enrôlement différencié revêt plusieurs avantages « en situation » qui s'avèrent participer aux inégalités. Il permet de laisser au tableau mural une « trace » de ce qui aurait dû figurer sur la fiche de chaque élève (les traces d'étapes respectées du cheminement intellectuel, de résultats intermédiaires et de sauts cognitifs : comparaison, déduction, généralisation, objectivation d'un savoir...), donc de faire « comme si » l'énonciation publique du cheminement intellectuel qu'il fallait conduire équivalait à la conduite effective de celui-ci par chaque élève de la classe. L'enseignant et quelques élèves sont allés au bout, ce type de dispositif permet donc de satisfaire l'objectif de traiter la même chose « devant » tous les élèves tout en créant les conditions pour que les différences d'appropriation réelle soient, pendant un temps, peu perçues par les élèves, qui se contentent des notes et signes visibles rassurants puisque les traces montrent assez souvent des résultats justes.

³ La formule de Goffman « ensemble-séparé », appliquée par Faure et Garcia (2003) à la question des « espaces d'apprentissage » où garçons et filles se différencient dans le même cadre formel, nomme adéquatement ce qui se joue pour la différenciation sociale d'apprentissage.

⁴ On confirme ici des constats de Sirota (1985), en les expliquant moins par des compétences interactionnelles ex nihilo des enfants de cadres que par leur maîtrise du dispositif cognitif dont découlent les interactions adéquates.

Et l'on retrouve cette division sociale du travail par exemple quand les petits groupes de travail « en autonomie » anticipent une dévolution aux « petits maîtres » de l'organisation du sous-groupe et du morcellement des tâches par les interactions d'entraide. Ainsi quand Ève-Marie « souffle » sans en avoir l'air à Hassina et Cindy l'action de regroupement de triangles qui doit être réalisée en cherchant des axes de symétrie, les dispensant du saut cognitif pour obtenir le résultat.

Les élèves sont alors « disposés », de manière plus ou moins implicite, à la fois dans une hiérarchie scolaire, et dans un dispositif et un cadre de travail apparemment collectifs, qui permet aux plus faibles de réussir des tâches, voire d'être valorisés pour cela, sans pour autant opérer le cheminement intellectuel attendu, de participer au travail collectif sans pour autant réellement apprendre.

Conclusions

Les façons d'enseigner types qui ont été identifiées se retrouvent dans plusieurs classes, chez plusieurs enseignants. Il ne s'agit donc pas de « pratiques » ni « d'interactions » en tant que phénomènes repérables à l'échelle de la singularité. Il s'agit plutôt de types d'interactions récurrentes cadrées par un dispositif pédagogique. Avec ce dernier terme, on se situe ici plutôt à une échelle intermédiaire de conceptualisation, entre les pratiques dans la classe et les évolutions des rapports sociaux et de la forme scolaire.

Le dispositif peut ainsi être regardé sous 3 angles : ce qui l'influence, les traits saillants qui peuvent être typifiés en tant que dispositif, et ce qu'il influence à son tour comme types d'interactions, d'apprentissages et d'incompréhensions.

Nous avons inégalement traité ces 3 aspects, privilégiant les effets. Les influences portées par le dispositif ont été peu traitées. Rapidement, disons que les façons d'enseigner types qui ont été identifiées ressemblent ainsi à une « composition sous influences » diverses (expression de Martinand –1999, à propos des programmes scolaires), que la notion de dispositif, empruntée à Foucault, nous permet de conceptualiser. Pour ce dernier, le dispositif est « un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref : du dit, aussi bien que du non-dit » (Foucault, 1977, p. 299).

Ce terme permet donc de désigner un ensemble composite d'influences qui se fixent dans un ensemble qui a sa relative cohérence.

Il nous semble que les influences s'exerçant sur les dispositifs sont au moins de trois ordres : savantes (savoir transposés...), sociales (la plus ou moins grande connivence attendue de fait avec les évidences et implicites scolaires...) et institutionnelles (l'ouverture en droit des études longues à tous les élèves remodèle les missions assignées à l'enseignement primaire, notamment en tant que préparation de tous à poursuivre, même ceux qui ne sont pas dans la connivence ou ne bénéficient pas d'une opportunité de faire répéter la leçon à la maison). Ce triple faisceau d'influence nous semble important pour saisir ce qui modèle les dispositifs pédagogiques et donc influence les interactions.

La prise en compte de ce que les interactions sont cadrées par l'enseignement d'un savoir (y compris lorsque la difficulté ou la résignation conduit à éviter de l'aborder

réellement pour prévenir l'échec) nous semble essentielle. De même que les évidences, les modèles sociaux, les valeurs, qui conduisent à passer sous silence l'essentiel d'une leçon, les sauts cognitifs à opérer, les liens entre les tâches et les savoirs. C'est en fait le modèle social implicite des dispositifs pédagogiques récurrents qui est ainsi interrogé : pourquoi est-il si évident que l'élève normal ressemble à une minorité d'élèves effectifs, dans la complicité avec les évidences de la culture savante et scolaire ?

Ici encore, l'appréhension des interactions sans se limiter à la « situation » des interactionnistes s'avère utile pour saisir les interactions comme un rouage influencé, et non pas comme l'explication des processus observés.

Les différents types d'influences qui viennent d'être listés se retrouvent dans la structuration temporelle des dispositifs. Ainsi la mise en œuvre de ceux-ci s'opère le plus souvent selon un scénario en trois phases tel que nous l'avons décrit. Nous retrouvons là un découpage chronologique relativement stable de l'enseignement d'un savoir qui recoupe les constats faits, avec des variantes, par plusieurs recherches, sociologiques (Lahire, 1993, p.141-150) ou didactiques dans des disciplines différentes (Halté, 1993 ; Peltier, 2004). Chacune des phases correspond aux principaux « sauts cognitifs » que les élèves sont censés réaliser pour s'approprier les savoirs, en même temps qu'elles s'inspirent, de manière plus ou moins distante et déformée, des conceptions savantes ou pédagogiques diverses voire contradictoires (constructivisme(s) et dirigisme, etc.).

On retrouve ainsi à un niveau plus général pour différentes disciplines le constat précurseur formulé par Halté (1993, p.33) à propos de l'enseignement du français. Les façons d'enseigner les plus répandues aujourd'hui mélangent des logiques différentes et notamment des emprunts à des formes pédagogiques anciennes et à d'autres plus récentes. Les dernières ont déstabilisé les premières sans pour autant s'y substituer, donnant lieu à un assemblage qui ne correspond ni à ce que certains critiquent comme des « pédagogies frontales » ni à ce qui permettrait à tous les élèves, selon des conceptions plus récentes, de « construire » le savoir. Au point que si l'ordre a été changé entre la présentation du savoir objectif (leçon ou institutionnalisation de la notion) et son application (dans la situation initiale ou dans des exercices), la mise en relation entre les deux par le dispositif, redoublé par les interventions enseignantes et les interactions qui en découlent, est source potentielle d'opacité et de malentendus, et d'appropriation inégale du savoir par les différents types d'élèves.

Références bibliographiques

Bautier, É. & Rochex, J.-Y. (1997/2005). Apprendre : des malentendus qui font la différence, rééd. in Deauvieau, J. & Terrail, J.-P. (eds), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, Paris : La Dispute

Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité*, Laval : PUL

Blanchard-Laville, C. (dir.) (1999). *Variations sur une leçon de mathématiques*. Paris : L'Harmattan

Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire*, Paris : La Dispute

Bonnéry, S. (2009). Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage. *Revue française de pédagogie*, 167

- Bourdieu P. & Passeron J.-C. (1964). *Les héritiers*, Paris : Minuit
- Butlen D., Peltier M.-L. & Pézard M. (2002). Nommés en REP, comment font-ils ?, *Revue Française de Pédagogie*, 140
- Faure, S. & Garcia, M.-C. (2003). Les "braconnages" de la danse hip hop dans les collèges de quartiers populaires, *V.E.I-Enjeux*, 133
- Foucault, M. (1977/1994). *Dits et écrits*, t.II., Paris : Gallimard
- Garcia, S. (2006). La tradition marxiste dans le champ intellectuel français et son rôle dans la constitution de la sociologie de l'éducation. *Pour un espace des sciences sociales européen*, <http://www.espacesse.org/fr/files/ESSE1129720245.pdf>
- Halté, J.-F. (1993). *La didactique du français*, Paris : PUF
- Johnsua, S. & Lahire, B. (1999). Pour une didactique sociologique. *Éducation et sociétés*, 4
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*, Lyon : PUL
- Lahire, B. (1999). – La sociologie de l'éducation et l'opacité des savoirs, *Éducation et sociétés*, 4
- Margolinas, C. (2005). Les bifurcations didactiques. In Mercier A. & Margolinas C., *Balises en didactique des mathématiques*, Grenoble : La pensée sauvage
- Martinand, J.-L. (1999). La question de la référence en didactique du curriculum, http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol8/n2/v8_n2_a2.html
- Peltier, M.-L. (2004). – *Dur pour les élèves, dur pour les enseignants, dur d'enseigner en ZEP*, Grenoble : La pensée sauvage
- Rayou, P. (2000). L'enfant au centre, un lieu commun 'pédagogiquement correct. In Derouet J.-L., *L'école dans plusieurs mondes*. Bruxelles : Deboeck.
- Sirota R. (1985). *L'école primaire au quotidien*, Paris : PUF