



HAL
open science

Les premiers apprentissages de l'écrit: doxa et malentendus des écrits authentiques

Marceline Laparra, Claire Margolinas

► **To cite this version:**

Marceline Laparra, Claire Margolinas. Les premiers apprentissages de l'écrit: doxa et malentendus des écrits authentiques. Les didactiques et leur rapport à l'enseignement et à la formation, 2008, Bordeaux, France. <http://www.aquitaine.iufm.fr/infos/colloque2008/cdromcolloque/communications/lapa.pdf>. hal-00779664

HAL Id: hal-00779664

<https://hal.science/hal-00779664>

Submitted on 22 Jan 2013

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.

1. Du militantisme didactique aux idéologies pédagogiques

Les premiers apprentissages de l'écrit : doxa et malentendus des *écrits authentiques*

Des effets de la transparence des objets de savoir

Marceline Laparra^{*}, Claire Margolinas^{**}

^{*} CELTED, Université Paul Verlaine, Ile du Saulcy BP 80794, 57012 Metz cedex, laparra@univ-metz.fr

^{**} Laboratoire PAEDI, IUFM d'Auvergne, 36 av Jean Jaurès, 63400 Chamalières, claire.margolinas@univ-bpclermont.fr

RÉSUMÉ. La recette de cuisine entre dans la catégorie de ces écrits sociaux dont la fonctionnalité et l'apparente simplicité encouragent l'introduction massive dans les classes de grande section de maternelle et de cours préparatoire. La recommandation explicite d'accompagner les premiers apprentissages graphiques de modèles d'écrits « authentiques » constitue l'un des fondements principaux de la doxa didactique en matière de production de texte, l'idée étant de *donner du sens* aux apprentissages avec l'aide du sens inhérent (partagé) de l'écrit « recette ». Mais de tels objectifs sont quelque peu mis à mal par la complexité de l'objet — apparemment — simple (connu de tous) et l'observation des malentendus laisse craindre que les apprentissages visés ne soient pas atteints, qu'il s'agisse de l'acquisition de la notion de liste ou des spécificités langagières de l'écrit. À certains égards on peut penser que l'écrit « recette » est utilisé comme un outil dont on attend simplement qu'il déclenche la motivation (puis la production) des élèves devant un objet qu'ils « reconnaissent » globalement, mais ses spécificités sont neutralisées, sa forme langagière rendue transparente, et surtout les objectifs d'apprentissage brouillés, sous l'effet notamment d'une différenciation « inversée ».

MOTS-CLÉS : apprentissages graphiques — écrits authentiques — objet simple et objet complexe — liste — recette de cuisine.

ABSTRACT. Recipes are part of those social writing category, which seems simple and functional and therefore suitable for a massive introduction in kindergarten (5-6 years old) and first level of elementary school (6-7 years old). Didactic doxa about text writing explicitly recommends to link the graphic learning with « authentic » writing models, in order to *give meaning* to learning with the help of the inherent (and shared) meaning of the recipe writing. However what we observe is not the fulfilling of these aims, because the object « recipe » is far more complex than is anticipated. The observation of misunderstandings lays some doubts on the possible acquisitions of the notion of list or the linguistic specificities of the writing. The « recipe » is conceived as a tool, from which it is only expected to trigger pupil's motivation and then production, but the linguistic specificities of this object are neutralized and made transparent, moreover, the learning aims are blurred, with an effect of « inverted » differentiation.

KEYWORD : graphic learning ; authentic writing ; simple and complex object ; list ; recipe

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES MAJEURES

Garcia-Debanc, C., 1990, *L'élève et la production d'écrits*, Université de Metz : collection « Didactique des textes ».

Halté, J.-F., 1992, *La didactique du français*, Paris : PUF, Que sais-je ?

Laparra, M. (2006). La grande section de maternelle et la "raison graphique". *Pratiques* (131-132).

Introduction

De manière plus ou moins consciente, les enseignants, quand ils sélectionnent avant la classe les situations et les activités proposées aux élèves, et quand ils gèrent, pendant la classe, les aléas des interactions, sont influencés par des injonctions visant à produire de bonnes pratiques professionnelles de diverses origines : se combinent entre elles de nombreuses préconisations ; les unes émanent de la recherche en didactique d'une discipline et de la recherche en sciences de l'éducation, les organismes de formation et les mouvements pédagogiques en étant les initiateurs ou les relais. D'autres, qui intègrent partiellement les précédentes, sont le fait de l'Institution scolaire incarnée par les instructions officielles et le discours des corps d'inspection ; d'autres enfin, dont le poids est parfois sous-estimé, viennent de la demande sociale, particulièrement exigeante en ce qui concerne les apprentissages fondamentaux. Se constitue ainsi une doxa relativement instable où peuvent coexister des prescriptions paradoxales, voire contradictoires, et qui est intériorisée de manière plus ou moins forte par les différents acteurs du système éducatif, au point que c'est à travers le filtre de cette doxa que les pratiques de classe sont décrites par les observateurs extérieurs (formateurs, inspecteurs, chercheurs) aussi bien que par les enseignants.

Nombre de maîtres conduisent des activités qui semblent en tous points conformes à ce qui leur est recommandé de faire pour mettre l'ensemble de leur classe en situation de réussite et se retrouvent démunis □ et avec eux les prescripteurs □ quand certains de leurs élèves semblent résister aux apprentissages proposés. La persistance de l'échec scolaire pousse alors les différentes voix de la doxa à la fois à rechercher de nouvelles activités, supposées plus efficaces, et à incriminer l'environnement familial des élèves.

Le suivi d'une classe, en GS et en CP

L'étude d'un important corpus nous a conduites, dans le cadre du groupe de recherche RESEIDA¹, à penser que les difficultés ne venaient ni du contexte socio-culturel des élèves ni de la nature des catégories d'activités proposées, mais de l'impossibilité pour les enseignants de gérer simultanément tous les paramètres des situations effectivement construites dans leur classe.

Nous avons en effet eu le loisir d'observer sur toute la durée de la GS et du CP une classe homogène au plan socio-culturel². Les trois enseignants (la maîtresse de la GS et les deux maîtres du CP) ont bénéficié de la même formation dans le même IUFM et ont entre cinq à dix ans d'expérience.

Au CP, la classe était pour une grande partie du temps consacrée aux « mathématiques » et au « français », divisée en groupes de niveau³, cet article s'appuie sur une observation du travail de ces groupes en français (une séance de mathématiques est le support, dans ce même colloque, d'un autre article par Claire Margolinas et Marceline Laparra).

Pour ce qui est du domaine de l'écrit, les élèves ont effectué tant en GS qu'au CP un important travail sur le code phonographique, réalisé le plus souvent avec le support de fiches individuelles (plusieurs centaines pour chaque élève entre la GS et le CP). Pour l'apprentissage de la lecture en tant que telle, l'enseignante du CP recourt à une méthodologie fondée sur l'exploitation d'albums de littérature de jeunesse (dont certains avaient été déjà utilisés longuement en GS). Tant au plan des supports utilisés (fiches individuelles, affiches collectives), de l'alternance des phrases s'adressant à un groupe d'élèves et celles demandant à chaque élève de travailler seul, ou encore du type d'aide fournie aux élèves, qu'au plan des objectifs visés, les deux classes présentaient une forte continuité s'expliquant par le fait que les trois enseignants □ sans pratiquer aucune concertation □ partagent très largement la même *doxa professionnelle*.

¹ Recherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages, réseau d'équipes créé en 2001 à l'initiative d'Élisabeth Bautier et de Jean-Yves Rochex (Université de Paris 8).

² Il s'agit d'élèves appartenant à des milieux populaires, vivant dans le même habitat (petites maisons ouvrières ou appartements HLM), étant de familles de même taille et dont l'un des deux parents (ou les deux) exerce ou a exercé des professions de même type □ ouvrier, petit employé □ ces parents ayant le plus souvent été faiblement ou mal scolarisés.

³ L'organisation très particulière de cette classe ne venait nullement d'une demande de notre part, mais s'expliquait par l'utilisation de moyens supplémentaires donnés à cette école située en milieu dit *défavorisé*.

Didactique de l'écrit et doxa professionnelle : un enseignement paradoxal qui doit concilier forme et sens

En ce qui concerne l'apprentissage de la production écrite, la maîtresse du CP chargée de cet enseignement se conforme à ce que les prescriptions dominantes recommandent de faire :

La discipline Français essaye de résoudre ce qu'elle vit comme une contradiction en s'efforçant de ne pas disjoindre les apprentissages formels de la langue et des textes de la construction du sens (ce que le grand public pense en termes de « fond » opposé à la « forme »). Par ailleurs les compétences langagières sont des compétences élaborées à la fois à l'école et en dehors de l'école. Les deux contraintes fondamentales font que les enseignants se voient enjoindre de donner du sens aux apprentissages en les fonctionnalisant. Ces injonctions spécifiques à l'enseignement des textes sont renforcées par le discours pédagogique sur la nécessaire motivation des élèves. Cela va conduire, pour familiariser les élèves avec les usages de l'écrit en réception et en production, à l'importation dans la classe, à la fois comme supports et comme objets d'apprentissage, d'écrits issus de la vie sociale (calendriers, recettes, règlements, etc.). Témoignant du respect de cette doxa, une série d'activités visent à faire écrire aux élèves une recette de cuisine (Garcia-Deban 1990 et 2001).

La recette de cuisine

En GS, les élèves avaient déjà eu l'occasion (janvier 2005) à la fois de faire des crêpes en classe et de reconstituer le texte de la recette correspondante. Au CP (au début du mois de janvier 2006) ils ont tout d'abord fait une galette en classe et ensuite en ont produit la recette écrite. Huit jours après il leur est demandé d'écrire la recette de la tarte aux pommes. La maîtresse poursuit alors une série d'objectifs, tous assignés par les I.O., qui reprennent les recommandations de nombreux didacticiens :

- Apprendre à observer des écrits différents et en repérer l'organisation,
- Se familiariser avec certaines fonctions de l'écrit (mémoire, communicative, etc.),
- Produire des textes sur le modèle des textes observés,
- Utiliser des outils comme des grilles d'évaluation pour réviser les productions.

La recette de cuisine est très souvent choisie, parce qu'elle est un écrit fonctionnel ayant une structure relativement stable (toute recette comprend une liste d'ingrédients et une suite d'instructions) et dont on peut penser qu'elle est présente dans l'univers extrascolaire de l'élève.

Absence de spécification des objectifs

Malheureusement les prescriptions en restent le plus souvent à ce cadre très général qui peut aussi bien convenir pour l'école élémentaire que pour le collège, et laissent ainsi à l'enseignant le soin de régler toute une série de problèmes, comme par exemple :

- Doit-il y avoir un travail oral sur la recette et si oui lequel ?
- Produire une recette écrite est-il un simple transcodage de dire une recette ? ce dire est-il lui-même un simple calque verbal du faire ?
- Quels savoirs graphiques, orthographiques, textuels doit avoir préalablement l'élève ?
- Comment déterminer quelles sont les tâches adaptées au niveau des élèves qui permettent d'atteindre les objectifs poursuivis ?
- Etc.

Une situation scolaire de production d'écrit et la question de l'authenticité du support

Pour éviter le reproche d'utiliser des documents fabriqués pour les besoins de l'enseignement, l'enseignant dans chacun des trois groupes, et tout particulièrement dans le groupe des faibles, s'appuie sur une ou plusieurs des recettes « authentiques » extraites de différents livres de cuisine qui sont matériellement présents dans la classe et dont certains ont été fournis par des élèves.

Mais, même si toutes ces recettes ont bien des éléments communs (un titre, une liste d'ingrédients et une série d'instructions), elles se révèlent extrêmement diverses sur bien des points : le titre peut comporter ou non un article, les ingrédients peuvent être disposés en ligne ou en colonne, il peut y avoir ou non des sous-titres (comme « ingrédients »), les instructions et les ingrédients peuvent être

numérotés ou non. Toutes ces différences vont considérablement gêner tous les élèves, la maîtresse leur imposant un modèle unique ne correspondant pas forcément aux recettes observées, sans le justifier parce que, sans doute, il lui paraît être la recette la plus simple possible. La maîtresse attend des élèves sans le dire explicitement qu'ils écrivent « tarte aux pommes » comme titre, qu'ils mettent un sous-titre à chacune des deux listes (« ingrédients » et « instructions »), qu'ils numérotent uniquement la liste des instructions. Or dans tous les groupes, des élèves s'obstinent à numérotter la liste d'ingrédients, voire à numérotter les différentes parties de la recette (1. Tarte aux pommes. 2. Ingrédients. 3. Instructions.), sans comprendre pourquoi ils n'ont pas le droit de le faire (alors même que la maîtresse oralement numérote à plusieurs reprises les ingrédients, en s'aidant de ses doigts). De la même façon, certains cumulent tirets et numéros, ce que la maîtresse leur interdit.

Si la maîtresse procède ainsi, c'est sans doute qu'elle pense qu'il s'agit de points de détail avec lesquels il convient de passer le moins de temps possible et pour lesquels il faut donc proposer une solution unique, qui soit à la fois simple et évidente. Or pour des élèves de cet âge, mettre des numéros c'est procéder obligatoirement à une sériation qui conduit le plus souvent à un dénombrement. Dès lors ce n'est plus une opération secondaire mais bien une étape importante qui entre dans la constitution de listes orales et écrites. En ne laissant pas les élèves numérotter les éléments de leur liste, ce qui aurait permis de les interroger sur la fonction de ces numéros, la maîtresse interrompt le processus qui était en train de s'amorcer : commencer à élaborer une liste à l'écrit en se fondant sur des compétences orales (tout élève de CP est en effet capable de dire à la suite les uns des autres le nom d'objets d'une même classe en les dénombrant) et s'interroger progressivement sur l'intérêt qu'il y a à user de l'écrit pour dresser des listes. Si elle ne le fait pas, c'est parce qu'elle tient à leur apprendre l'usage des tirets qui est prépondérant dans les listes authentiques⁴.

L'objectif principal visé par la production de la recette dans son intégralité aurait, on le voit au travers de cet exemple, pu être atteint en s'en tenant à l'écriture de la seule liste des ingrédients, tâche qui aurait pu être réalisée par tous les élèves alors qu'aucun élève n'arrivera à écrire la recette entièrement. Mais il est difficile pour un enseignant de penser qu'une tâche aussi modeste et de surcroît qui serait ressentie comme incomplète, en comparaison de l'écrit social qui sert de modèle et suffise à construire les apprentissages préconisés par les différents prescripteurs.

La raison graphique : que doit-on enseigner quand on fait produire une liste ?

Deux listes, deux ordonnancements d'items

La recette de cuisine présente deux listes très différentes au plan de leur organisation : une liste d'ingrédients où l'ordre d'apparition des éléments n'a pour ainsi dire pas d'importance et une liste d'instructions où il en a un (Laparra 2006). Or à aucun moment cette différence n'est travaillée dans la séance, ce qui ne serait pas grave en soi si on estimait que cela est trop difficile pour de jeunes élèves, mais qui l'est de fait : depuis la GS les élèves sont confrontés aussi bien à des listes ordonnées qu'à des listes aléatoires et ils le sont constamment au CP et le seront ultérieurement et sans que soit déterminé le moment où l'apprentissage de ce qui les différencie doit être entrepris. Pour que cela soit le cas, il faudrait que les enseignants aient à leur disposition une progression décrivant les différentes étapes de l'acquisition de la notion de liste, progression qui n'existe malheureusement pas, ce qui explique que l'on trouve au collège nombre d'élèves qui ne savent pas se servir des différents types de liste, qu'ils ont pourtant manipulées, souvent, depuis plusieurs années.

Enjeux d'apprentissage des listes en usage dans la classe

Par ailleurs, certaines listes sont utilisées comme des *aides* à l'apprentissage, tandis que d'autres sont observées et produites en tant qu'*objets* d'apprentissage. Durant la séance, la maîtresse fait successivement observer des listes présentes dans des recettes, puis produire oralement et lire une liste des instructions que l'on doit suivre pour écrire une recette et enfin elle fait produire deux listes lors de l'écriture de la recette. Les différents écrits ont des fonctionnalités très diverses et elles apparaissent au

⁴ L'usage des tirets est sans doute prématuré pour qui en est encore à l'utilisation des numéros ; on remplace les numéros par des tirets quand le nombre des éléments de la liste est indifférent.

gré de chacune des phases de l'activité. Certaines sont affichées au tableau, d'autres ont comme support une fiche individuelle. En faisant cela, l'enseignante suit une démarche complexe, que l'on peut observer à d'autres occasions, tout au long de la scolarité. Mais la complexité est telle que les élèves sont en quelque sorte confrontés à une recette au carré : *la recette d'écriture d'une recette de cuisine*. Tout finit par se mélanger si l'on peut dire, comme « faire » la tarte ? comment « faire » le texte ? C'est ainsi qu'à une question portant sur la fabrication de la tarte les élèves font une réponse concernant la fabrication du texte et vice-versa. Ces listes finissent par n'avoir plus aucune utilité, et ce d'autant plus que la liste des instructions à suivre pour écrire une recette est mal organisée, parce qu'elle a été produite collectivement, la maîtresse écrivant à la suite les différentes propositions des élèves : « On écrit un titre » n'est pas placé au début de la liste, les élèves ne l'ayant dit que tardivement⁵. Aussi à la question posée pour les aider à savoir ce qu'ils doivent écrire en premier « par quoi commence-t-on ? », les élèves de deux groupes s'obstinent à faire des propositions étonnantes pour la maîtresse qui s'attendait à ce qu'ils répondent qu'il faut d'abord écrire le titre. Seul le groupe des forts a fait la réponse espérée, non pas parce qu'il s'aide de la liste des instructions mais parce qu'il est le seul à disposer d'un schéma visualisant l'organisation d'une recette (Adam 2001, Heurley 2001, Garcia-Debanc 2001).

Malentendu sur les conventions des écrits scolaires et sociaux

Enfin des problèmes propres aux écrits scolaires viennent perturber le repérage et la reproduction de certains traits des écrits sociaux. À plusieurs reprises la maîtresse veut sensibiliser les élèves au fait que les titres et les sous-titres utilisent des lettres d'une taille supérieure au reste du texte. Elle leur demande alors « Comment on écrit le titre ? ». Dans les trois groupes, les élèves répondent systématiquement en opposant les lettres *bâton* aux lettres *attachées*. Cette réponse qui s'explique par leurs habitudes scolaires □ à la fois graphiques et interactionnelles □ est acceptable, parce qu'elle signale un principe de différenciation calligraphique titre/texte, pourtant elle est rejetée parce qu'elle ne correspond pas aux usages des textes authentiques.

On voit là qu'il y a une difficulté à déterminer ce qui est objet d'apprentissage : les élèves doivent-ils apprendre à reproduire le mode de différenciation propre à ces textes ? ou doivent-ils plus simplement apprendre, en se servant d'outils dont ils ont l'habitude, à écrire différemment le titre et le reste du texte ? Le discours didactique ne s'intéresse pas explicitement à des points qui semblent secondaires et qui sont laissés au libre réglage des enseignants dans les interactions de la classe. Or pour les élèves, dans leur dynamique d'appropriation de l'écrit, il s'agit au contraire d'un problème essentiel. En passant outre, on les empêche d'ancrer ce qui est enseigné dans des pratiques sécurisantes ; et ce faisant on fragilise probablement le processus même d'apprentissage.

Les premiers écrits, objets d'apprentissage ou de production ?

Tout dans la doxa pédagogique et didactique contribue à inscrire les enseignants dans une logique productiviste, les habituant à considérer chaque effectuation réussie comme la preuve de la réalité des apprentissages.

En GS de maternelle, de manière dominante, l'essentiel de l'activité consiste à remplir des fiches individuelles⁶. Pour que les élèves puissent accomplir correctement le travail demandé, alors qu'ils ne sont qu'au début de l'apprentissage de l'écrit et il est tout particulièrement important d'encadrer étroitement la tâche à accomplir, en la fractionnant au maximum et en procédant à des micro-validations au fur et à mesure de son avancée. Une telle conduite de l'activité correspond alors à l'obligation de mettre tous les élèves en position de réussite, leur jeune âge interdisant de leur faire connaître l'échec, et au souci de laisser une trace matérielle de l'activité permettant au maître d'évaluer le degré de maîtrise des compétences mises en jeu et de faire partager son évaluation aux

⁵ L'ordre procédural (le faire, ici l'écrire) apparaît comme calqué sur l'ordre déclaratif (dire, dire ce qu'on fait), l'énonciation (le moment où l'on trouve qu'il faut mettre un titre et où on le dit) primant sur l'énoncé (le titre et sa place dans le texte à produire). Ce qui revient à ne pas dissocier suffisamment l'ordre du réel et celui du langage. Exactement le risque encouru avec des écrits authentiques (*transparents*).

⁶ On trouve dans les classeurs de chacun des élèves plus de 200 fiches, portant surtout sur des apprentissages numériques et phonographiques.

enfants et à leurs parents. Cette logique d'inspiration essentiellement pédagogique (Halté 1992) est relayée au CP par la logique propre à la didactique du français qui condamne l'usage d'exercices purement formels au profit de la production de textes complets.

Pour les mêmes raisons qu'en GS, les élèves de CP ne peuvent arriver à produire un texte (ou son début pour les plus faibles) que si le maître adopte la même conduite que celle à laquelle ils ont été habitués en GS. Ainsi après une première phase de travail formel et collectif sur les recettes, les deux tiers de la séance sont occupés dans les trois groupes par une phase où les élèves sont seuls devant leur fiche et travaillent en complète dépendance⁷ de l'aide de la maîtresse qui doit constamment relancer l'activité de chacun d'eux après avoir à chaque fois validé le pas qui vient d'être fait. Il n'y a aucune mise en commun, chaque élève bute à son tour sur les mêmes difficultés et doit attendre pour les résoudre que la maîtresse soit disponible. Cette fragmentation permanente de leur travail ne peut que leur en faire perdre le sens, résultat qui est en complète contradiction avec l'objectif poursuivi. L'enseignant n'a pas le temps de ménager une phase d'institutionnalisation où serait rendu manifeste ce qui vient d'être mis en jeu, phase sans laquelle aucune mémorisation n'est possible.

L'élève arrive bien à produire à peu près ce que l'on attendait de lui, mais il ne construit que peu de compétences scripturales, à la fois parce qu'il est noyé dans la masse des problèmes qu'il doit résoudre au fur et à mesure de leur apparition, chaque problème effaçant le précédent, et parce que l'enseignant épuise son énergie à encadrer la tâche des élèves, et n'en a plus pour institutionnaliser les apprentissages. Les mêmes logiques existent dans les classes suivantes et engendrent les mêmes modes de gestion des tâches, ce qui explique que les difficultés apparues aillent s'amplifiant, alors même que décroît l'aide dont a pu bénéficier l'élève lors de ses premières années de scolarité.

L'apprentissage de l'écrit : poids des représentations, ambiguïté et minoration des pratiques orales

Cette logique productiviste ne peut s'exercer qu'à l'écrit, l'oral qui ne laisse aucune trace matérielle ne peut y être soumis. De ce fait l'écrit envahit tout l'espace, ce qui prive d'une certaine façon les élèves de tout travail collectif, pourtant indispensable à la construction des savoirs.

Ainsi dans cette séance n'est-il demandé, dans aucun des trois groupes, de verbaliser la recette de la tarte aux pommes avant de l'écrire. Si cela avait été le cas, la maîtresse se serait alors aperçue que les locuteurs ne commencent pas par dresser la liste des ingrédients, mais qu'ils procèdent plutôt à la description des actions successives, chaque ingrédient apparaissant au moment où il est utilisé. Ce sont les ressources de l'écrit qui permettent de distinguer ce dont on a besoin pour faire quelque chose de ce qu'on doit faire. Faute d'avoir suivi cette démarche, la maîtresse ne peut pas comprendre pourquoi les élèves ne parviennent pas à désigner les ingrédients sans en même temps dire comment ils sont utilisés⁸. Elle croit alors qu'ils confondent entre elles les deux listes et ne peut s'expliquer pourquoi ils s'obstinent à produire ce qui est pour elle la liste des instructions, au lieu de commencer par la liste des ingrédients qui lui semble beaucoup plus simple à écrire puisqu'elle n'est composée que de trois termes. Pour résoudre le problème, elle les renvoie à l'observation des recettes écrites, ce qui ne leur est d'aucun secours. Seul aurait été efficace un travail oral collectif les conduisant à dresser la liste des ingrédients et à la mémoriser, une fois dite les opérations à effectuer pour utiliser ces ingrédients. En passant à la phase écrite, ils auraient alors pu commencer à prendre conscience que l'une des fonctions de l'écrit est de faciliter la décomposition d'une activité complexe.

Les difficultés rencontrées par les élèves les plus faibles risquent d'être mises en relation par les observateurs avec des habitudes propres à leur environnement socio-culturel : on pourra dire d'eux qu'ils n'arrivent pas à se départir d'une posture éthico-pratique dominante dans leur milieu et qui les empêcherait d'accéder aux savoirs formels (Lahire 1993). S'ils n'arrivent effectivement pas à en sortir, ce n'est pas parce qu'ils en seraient incapables, mais c'est parce qu'on ne leur apprend pas à s'appuyer sur elle, pour en construire une nouvelle. On attend d'eux des performances qui relèvent de la « raison graphique » (Goody 1979), au moment même où on les prive de leur compétence éthico-pratique.

⁷ Seule une élève parvient à travailler en autonomie, parce qu'elle est déjà une lectrice efficace.

⁸ La situation est d'ailleurs aggravée parce que la maîtresse utilise à plusieurs reprises une expression malencontreuse : « Qu'est-ce qu'il faut faire pour bien écrire une recette ? ».

Une différenciation pédagogique « inversée »

Pour réaliser les objectifs fixés par la doxa didactique, l'enseignant doit par ailleurs suivre l'injonction d'une pédagogie différenciée nécessitée par les différences de niveau des élèves, différences qui sont déjà très fortes au cycle 2.

Dans la classe observée, certains élèves peuvent être considérés comme des quasi-lecteurs, certains sont de bons déchiffreurs, d'autres n'ont pas encore automatisé des relations phonographiques pourtant simples. Certains ont une bonne capacité de recopiage, d'autres non, certains ont un graphisme assuré, d'autres pas. La maîtresse attendant que tous ses élèves écrivent la même recette, elle n'organise pas la séance de la même façon dans les trois groupes.

Tous les élèves disposent de la même fiche individuelle et s'efforcent d'écrire chacun pour soi la recette de la tarte aux pommes, en bénéficiant au plan quantitatif à peu près de la même aide. Les élèves faibles n'écriront que le titre, les moyens le titre et la liste des ingrédients (quelques-uns ébauchant la liste des instructions), les forts le titre, la liste des ingrédients et celle des ustensiles, une moitié d'entre eux n'allant pas plus loin, l'autre moitié arrivant à écrire plusieurs instructions⁹. La phase de production écrite est donc à peu près la même dans les trois groupes, même si les élèves n'arrivent pas au même résultat, certains ayant besoin de beaucoup plus de temps que d'autres. Mais les deux phases collectives du début sont très différentes d'un groupe à l'autre.

Les élèves les plus faibles sont paradoxalement en plusieurs occasions placés devant des tâches plus difficiles que les autres, à l'insu bien évidemment de la maîtresse.

Dans la première phase qui dans les trois groupes vise à faire dire aux élèves « comment on doit faire pour *écrire* correctement une recette ? », la maîtresse pose exactement la même question. Mais pour y répondre, les forts et les moyens se réfèrent à une seule recette écrite photocopiée et à une affiche récapitulant les consignes d'écriture d'une recette élaborée antérieurement (Garcia-Debanc 1990). Les faibles sont, eux, confrontés à de nombreuses recettes choisies par eux au hasard dans divers livres de cuisine. Les deux premiers groupes n'auront qu'à décrire les éléments constitutifs d'un texte unique, là où les plus faibles doivent repérer chaque élément *par comparaison*, en confrontant les différents supports pour y repérer des invariants en dépit des variations de surface¹⁰ (Garcia-Debanc 2001). Le travail attendu d'eux est cognitivement beaucoup plus complexe. Si la maîtresse procède ainsi, c'est assurément parce qu'elle pense, ainsi que l'y incite le matériel pédagogique dont elle dispose¹¹, que les objets concrets sont une aide pour les élèves en difficulté¹², alors même que l'observation de ces élèves devant ce type de tâche prouve le contraire.

À l'opposé les forts sont les seuls à disposer, au moment de passer à l'écriture, d'un schéma visualisant les quatre éléments constitutifs de la recette, leur place et leur forme. Ils n'ont alors aucun mérite à savoir par quoi commencer (le titre), là où les deux autres groupes ne trouvent la réponse que très difficilement, puisque la phrase « Il faut un titre » n'apparaît pas en premier, dans la liste des instructions pour écrire une recette et qu'ils ne peuvent utiliser que cet outil. Ce traitement différencié peut avoir deux explications : soit la maîtresse a manqué de temps pour proposer le schéma dans les deux groupes les moins forts, soit elle a considéré que le schéma était trop abstrait pour eux.

D'une manière générale, la conduite de l'activité est pour l'observateur et vraisemblablement aussi pour les élèves beaucoup plus claire dans le groupe des forts. Dans les deux autres groupes prédomine une impression de piétinement, qui risque d'être imputée aux difficultés des élèves, alors que l'analyse montre qu'il résulte aussi de certains choix de l'enseignant. Si les forts ont l'air plus performants c'est qu'ils ont à leur disposition des aides plus efficaces que les autres. Outre le schéma, la maîtresse leur fournit par exemple les informations orthographiques à chaque fois qu'ils les demandent (elle écrit pour eux différents termes au tableau), alors que quand les moyens et les faibles posent les mêmes questions sur la graphie d'un mot, ils se voient intimer l'ordre de chercher « comment ça s'écrit », la maîtresse ne voulant pas perdre une occasion d'exercer en situation leur

⁹ Tous les élèves viendront ultérieurement à bout de ce travail.

¹⁰ La liste des ingrédients n'a pas toujours la même place ni la même organisation.

¹¹ Leur manuel de mathématiques, par exemple, propose aux élèves qui seraient en difficulté en effectuant une addition de dessiner des objets du monde (des noisettes, etc.) avant d'utiliser l'écriture en chiffres.

¹² De la même manière, elle va perdre un temps précieux à exiger d'eux qu'ils disent de l'illustration qui accompagne la recette que c'est une photo et pas un dessin, alors qu'elle fournira elle-même la réponse au groupe des forts, comme si pour eux cette différence était secondaire.

capacité de transcodage. L'activité des forts est tournée vers un seul objectif, là où elle est surchargée de micro-objectifs secondaires pour élèves les supposés moins bons lecteurs¹³. Les efforts de différenciation finissent par créer une situation paradoxale : moins l'élève est censé savoir, plus il a à faire ; plus il est censé savoir, moins il est sollicité.

Dans ces conditions, la logique productiviste combinée avec la logique différenciatrice aboutit à masquer le fait que l'ensemble des élèves éprouve les mêmes difficultés devant ce qui était en jeu comme apprentissage dans la séance. En effet, si l'on en croit ce qui se passe dans les phases collectives, les forts semblent avoir compris beaucoup mieux que les autres comment est organisé le texte d'une recette. Or quand ils passent à la phase d'écriture, les forts dans leur majorité s'obstinent à proposer des instructions dans la liste des ingrédients et dans celle des ustensiles, prouvant ainsi qu'ils n'ont pas mieux compris que les autres l'opposition des listes.

Conclusion

Toutes ces observations ne doivent en aucun cas conduire à remettre en cause la compétence professionnelle des enseignants. La maîtresse de la classe que nous avons observée obéit en tous points à ce que l'on attend d'elle, mais elle est laissée seule, sans aucun secours, pour construire les situations réelles d'apprentissage. La gestion de l'activité eu égard à sa complexité l'accapare au point qu'elle ne peut que s'y engouffrer et ses élèves avec elle. Elle n'a d'autres ressources que de dépenser une énergie considérable dans une aide sans cesse recommencée auprès de chaque élève, énergie dépensée presque en pure perte, si on considère la réalité des apprentissages.

Ainsi, sans remettre en cause la pertinence générale des injonctions didactiques et pédagogiques dominantes, il nous semble judicieux de s'interroger sur la forme que prennent de telles recommandations. En effet, il nous semble que la prescription s'engage bien trop souvent vers des propositions d'activités ambitieuses et sans cesse renouvelées, ce qui empêche les enseignants d'y concevoir la moindre régularité et contribue à l'opacité des savoirs. Au contraire, nous pensons que les prescripteurs devraient se soucier de décliner les activités en des tâches obéissant à des progressions à la fois rigoureuses et modestes.

RÉFÉRENCES

- Adam, J.-M., 2001, Entre conseil et consigne : les genres de l'incitation à l'action, *Pratiques*, 111-112, pp. 7-38.
- Bautier, E., éd., 2006, *Apprendre à l'école, Apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Lyon: Chronique Sociale.
- Chartier, A.-M., Clesse, C., Hébrard, J., 1991, *Lire, Écrire. 1. Entrer dans le monde de l'écrit*, Paris : Hatier.
- Chevallard, Y., 1985, *La transposition didactique*, Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Ferreiro, E., 2000, *L'écriture avant la lettre*, Paris : Hachette-Éducation.
- Garcia-Debanc, C., 1990, *L'élève et la production d'écrits*, Université de Metz : « Didactique des textes ».
- Garcia-Debanc, C., 2001, Les genres du discours procédural : invariants et variations, *Pratiques*, 111-112, pp. 65-76.
- Goody, J., 1979, *La raison graphique*, Paris : Minuit.
- Gromer, B., & Weiss, M., 1990, *Dire, écrire*, Paris : Armand Colin.
- Halté, J.-F., 1992, *La didactique du français*, Paris : PUF, « Que Sais-Je ? ».
- Heurley, L., 2001, Cinq approches différentes du texte procédural, *Pratiques*, 111-112, pp. 39-64.
- Lahire, B., 1993, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon : PUL.
- Laparra, M., 2006, La grande section de maternelle et la "raison graphique". *Pratiques*, 131-132, pp. 237-249.
- Laparra, M., à paraître 2008, L'oral, un enseignement impossible ? *Pratiques*, 137-138.

¹³ Ainsi la maîtresse demande-t-elle aux moyens de lire à voix haute la grille d'évaluation présente sur la fiche individuelle, exerçant à cette occasion leur capacité de décodage.

Margolinas, C. (1993). De l'importance du vrai et le faux dans la classe de mathématiques. Grenoble La Pensée Sauvage.

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture, Direction des Écoles, 1992, *La maîtrise de la langue à l'école*, Paris : Savoir Livre.

Ministère de l'Éducation Nationale, 2002, *Qu'apprend-on à l'école maternelle*, Paris : scérén.

Ministère de l'Éducation Nationale, 2002, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire*, Paris : scérén.