



**HAL**  
open science

# Analyse d'une production d'un élève de 3e année du primaire : essai de compréhension de ses réponses atypiques

Marie Toullec-Théry, Sabine Kahn

## ► To cite this version:

Marie Toullec-Théry, Sabine Kahn. Analyse d'une production d'un élève de 3e année du primaire : essai de compréhension de ses réponses atypiques. CRIRES. Contextes inclusifs et différenciation : regards internationaux, 2017, 978-2-921559-29-4. hal-04193046

**HAL Id: hal-04193046**

**<https://hal.science/hal-04193046v1>**

Submitted on 5 Sep 2023

**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.

## Chapitre 6 :

### Analyse d'une production d'un élève de 3e année du primaire : essai de compréhension de ses réponses atypiques.

**Marie Toullec-Théry**

MCF, CREN, université de Nantes et Espé

[marie.toullec-thery@univ-nantes.fr](mailto:marie.toullec-thery@univ-nantes.fr)

**Sabine Kahn**

Université Libre de Bruxelles (ULB), Belgique

[skahn@ulb.ac.be](mailto:skahn@ulb.ac.be)

#### Résumé

Dans ce chapitre, nous analysons la production d'un élève, Jérémie, et tentons de comprendre ce qui détermine ses réponses qui paraissent n'avoir que peu de relations avec la situation-problème mathématique qu'il doit résoudre. Jérémie éprouve des difficultés d'apprentissage et est désigné par son enseignante comme un élève particulièrement « hors-jeu ». La difficulté est-elle vraiment endogène à cet élève ou est-ce plus généralement une question d'école, c'est-à-dire, ici, une difficulté liée à la situation d'enseignement et d'apprentissage qui dans sa forme, le disqualifie ? Pour répondre à cette question, nous croisons alors plusieurs niveaux d'analyse, partant d'un grain d'analyse micro (la production de l'élève) pour aller vers une analyse plus macro (les prescriptions en matière de difficulté) afin de construire une intelligibilité de cette situation.

#### Mots clés

Difficulté scolaire, Didactique, Mathématiques, Forme scolaire, Besoin éducatif particulier

## Introduction

Les systèmes éducatifs des pays industrialisés prennent régulièrement des mesures pour « aider » les élèves présentant des difficultés scolaires. Actuellement des injonctions à différencier, diagnostiquer, soutenir, remédier, accompagner, remettre à niveau, personnaliser, surplombent l'espace éducatif français. Ces mots d'ordre mettent plutôt l'accent sur l'individu (au détriment du groupe) et instaurent l'idée, couramment répandue, qu'il faudrait donner « plus à ceux qui ont moins »<sup>1</sup>: plus de moyens pédagogiques ou plus de quotité horaire de classe pour les élèves qui ne sont pas entrés dans l'implicite scolaire et qui, par conséquent, ne comprennent pas les règles du jeu. Par exemple, en France, la tendance se traduit par les dispositifs récents que sont les « Activités Pédagogiques Complémentaires » (2013<sup>2</sup>), les « Stages de remise à niveau » (2012<sup>3</sup>), d'« Accompagnement éducatif » après la classe (2012<sup>4</sup>), le « Plus de maîtres que de classes » (2012<sup>5</sup>). Ces dispositifs sont plus fréquemment pensés comme des espaces désolidarisés du temps d'apprentissage collectif de la classe (Marlot & Toullec-Théry, 2014) et prônent des parcours personnalisés.

Ce chapitre vise à déceler dans les pratiques professorales vis-à-vis des élèves peu avancés certains allants de soi qui traversent le métier. En effet, enseigner à des élèves avec des difficultés ne consisterait pas en priorité, à penser les situations d'apprentissage et leur accessibilité à tous les élèves, mais à plutôt à mettre l'accent sur une remédiation à partir des manques de l'élève, en individuel ou en très petit groupe, en dehors de la classe, et ce, après la séquence de classe collective, soit *a posteriori* (Kahn, 2010 ; Toullec-Théry, 2012 ; Toullec-Théry & Marlot, 2012). En classe, le moment de correction collective serait vu comme un temps où les élèves moins avancés pourraient se reconnecter au temps des apprentissages collectifs. Nous mettons en débat ces manières plutôt usuelles de faire et d'appréhender le parcours des élèves en difficulté pour tenter de reconsidérer les disparités et les origines possibles des inégalités scolaires. La focalisation sur les difficultés (vs les différences) portée tant par les prescriptions que par les discours des enseignants ne conduirait-elle pas en effet à les accentuer ? La focalisation sur les difficultés plutôt vues comme endogènes aux élèves ou aux familles n'écarte-t-elle également pas rapidement toute hypothèse de construction scolaire de ces difficultés ?

Notre propos prendra appui sur l'analyse d'une production d'un élève d'une classe de 3<sup>ème</sup> année de l'école primaire (CE2 en France), lors de la résolution d'un problème en mathématique. Elle servira de fil rouge à l'argumentaire du chapitre en permettant d'articuler une analyse à un grain micro, celle des matériaux liés à la situation, à une analyse plus large, celle des processus de différenciation liés

---

<sup>1</sup> Les zones d'éducation prioritaire (ZEP) reposent sur cette logique simple : donner plus aux territoires défavorisés.

<sup>2</sup> Organisation du temps scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires et des activités pédagogiques complémentaires, B.O. n°6 du 7 février 2013 : circulaire n° 2013-017 du 6 février 2013.

<sup>3</sup> <http://www.education.gouv.fr/cid48651/les-dispositifs-d-accompagnement-des-ecoliers.html#Les%20stages%20de%20remise%20%C3%A0%20niveau%20durant%20les%20vacances%20scolaires>.

<sup>4</sup> <http://www.education.gouv.fr/cid5677/accompagnement-educatif.html>.

<sup>5</sup> Missions, organisation du service et accompagnement des maîtres, circulaire n° 2012-201 du 18-12-2012.

aux pratiques pédagogiques, d'abord, ainsi que celle des processus de différenciation liés à la forme d'apprentissage scolaire et des prescriptions officielles, ensuite.

### **Quelques éléments méthodologiques**

La production de cet élève particulier, Jérémie, tient lieu d'exemple emblématique, vu à la fois comme de la théorie exemplifiée et comme un exemple théorisé. Nous partons en effet du principe que les conceptions ne sont jamais des opinions d'individus isolés (Fleck, 2005, p. 74 et 77-78). Ce que produit Jérémie est donc vu comme des traces (Ginzburg, 1989) de son activité, mais elles fournissent aussi des indices d'un certain rapport à des usages communs. Ce chapitre a pour ambition de mener une enquête sur les traces d'erreurs produites par Jérémie, et qui peuvent, sous certains aspects, autoriser une montée en généralité. Nous introduirons au fil du texte des concepts théoriques que nous mettrons au travail pour analyser de cette production, ils sont pour une grande part, importés de la didactique et plus exactement de la Théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy, 2007, 2011).

### **Analyse au grain micro de la situation en mathématique**

#### ***3.1. La résolution d'une 'situation-problème'<sup>6</sup> en mathématiques***

L'enseignante de cette classe, située dans une école de banlieue plutôt privilégiée, amorce une séquence d'enseignement-apprentissage, introduction à la division euclidienne. Elle propose à l'ensemble des élèves un problème en mathématique, une situation de partage, qui a valeur d'évaluation diagnostique. La production de chaque élève lui permet ainsi la récolte d'informations sur ce que chacun sait faire ; tout laisse à penser qu'il s'agit, pour elle, de dresser une cartographie des procédures des élèves pour ensuite vraisemblablement ajuster la séquence au profil de la classe. Elle distribue le texte du problème, photocopié sur une demi-feuille A4 (ce document est le même pour tous) et demande aux élèves, sans lecture collective préalable, de le résoudre individuellement. Elle ramasse ensuite les productions.

Jérémie, élève de cette classe, remet à l'enseignante la production suivante (dont nous soumettons une traduction en note de bas de page)<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> Il ne s'agit pas d'une situation problème au sens rigoureux du terme mais plutôt d'une situation introductive à la notion de division.

<sup>7</sup> Combien de stylos aura chaque maître ? Un stylo aura un maître. Si son stylo se casse, il reprend un autre stylo. Restera-t-il des stylos et si oui comment ? Il restera 22 stylos parce que j'avais 24 stylos et j'ai gaspillé 2 stylos.

**4) Je sais résoudre des problèmes :**

1) Trois maîtres se partagent équitablement un paquet de 25 stylos pour leurs classes.

Combien de stylos aura chaque maître ?

*un stylos aura un maître...  
Réponse : si on a 25 stylos on coupe il y a 25 maîtres stylo*

Restera-t-il des stylos et si oui combien ?

*il y a des stylos... 24 stylos et j'en ai un stylo...  
Réponse : je n'en a pas 24 stylos et j'en ai un stylo...*

À partir de la production de cet élève, le propos du texte est organisé en quatre niveaux d'analyse, celle d'abord des matériaux (c'est-à-dire les analyses du bref commentaire de l'enseignante, de la tâche donnée aux élèves et de la production de Jérémie). Nous poursuivrons avec l'analyse des dimensions différenciatrices, a) des pratiques d'enseignement puis b) de la forme d'enseignement scolaire et enfin c) des attentes institutionnelles et des manières de faire des professeurs.

**3.2. L'analyse des matériaux****3.2.1 Les mots de l'enseignante**

L'enseignante, au moment de la récréation, entre dans la salle des maîtres, la production de Jérémie en main<sup>8</sup>. Elle lève les yeux au plafond et dit très fort : « *je n'ai jamais vu ça. Mais qu'est-ce que je peux faire ! C'est de pire en pire avec cette classe. Mais qu'est qu'il [Jérémie] fait dans ma classe !* ».

Une rudimentaire analyse de ces propos montre, d'une part, un sentiment de perte de contrôle (« *C'est de pire en pire* »), et, d'autre part, un biais d'auto-complaisance signalé par la psychologie sociale (Miller & Lee Ross, 1975) qui conduit cette enseignante à trouver des causes externes à la situation (plutôt qu'internes à ses propres choix et pratiques pédagogiques), à savoir l'incompétence de Jérémie, au point de remettre en question sa place dans la classe (« *Mais qu'est-ce qu'il [Jérémie] fait dans ma classe !* »). Ce mécanisme ordinaire permet le maintien d'une image positive du sujet (l'enseignante) face à un grand sentiment d'impuissance (« *Mais qu'est-ce que je peux faire !* »). Pourtant, ce problème mathématique de partage étant un préalable à une notion non encore étudiée en classe, l'enseignante pourrait s'attendre à ce que les élèves (ou une partie d'entre eux) ne sachent pas le résoudre. Par conséquent, les apprentissages spécifiques attendus, les obstacles internes au problème posé et plus globalement à l'apprentissage de la division pourraient être l'objet d'un questionnement professoral. Or l'enseignante ne questionne pas la situation mathématique qu'elle a

<sup>8</sup> Le chercheur était dans la salle des maîtres à ce moment-là, venu dans l'école recueillir des données dans une autre classe. Il n'a interagi que sur le moment avec l'enseignante qui lui a fourni quelques précisions sur la manière dont s'est déroulée la séance et des informations sur Jérémie. Jérémie est un élève qui présente des difficultés scolaires et qui, d'après elle, « *n'a pas sa place dans la classe* ». La situation que l'enseignante a proposée aux élèves ce matin-là, elle l'a conçue comme une évaluation diagnostique pour voir où en sont les élèves de sa classe du point de vue de la notion de partage d'une collection (notion non abordée pour le moment). Chaque élève a donc réalisé seul la tâche, sans explicitation préalable de la tâche, puis une fois la tâche réalisée, elle a procédé à une correction collective.

choisie et les savoirs en jeu dans la tâche, mais manifeste plutôt une sorte de "cécité sur les propriétés didactiques des situations d'enseignement" (Giroux, 2013, p. 63). Alors que l'action d'enseignement conjointe<sup>9</sup> entre professeur et élèves est indissociable du contenu de savoir qui en fait l'enjeu (Sensevy, 2007), elle semble considérer cette situation comme un objet simple où les savoirs sont « transparents » (Laparra & Margolinas 2012), c'est-à-dire qu'ils « vont de soi », phénomène certainement accentué par le statut d'évaluation diagnostique que l'enseignante donne à cette situation. Mais cet énoncé de problème est-il si évident que cela ?

### 3.2.2. L'analyse didactique ou les matériaux didactiques

Une enquête didactique cherche à décrire l'espace des possibles et des contraintes d'une situation d'enseignement-apprentissage. Son enjeu est double. Elle vise 1) à identifier les savoirs véhiculés par la situation et les obstacles potentiels que pourrait rencontrer un élève, mais aussi 2) à relever les actions et stratégies possibles des élèves au regard de la situation proposée par l'enseignant et des savoirs disponibles. Elle autorise ainsi une interprétation des propositions des élèves et donc du rapport qu'entretiennent les élèves aux objets de savoir, portés, ici, par l'énoncé de problème mathématique.

**« Trois maîtres se partagent équitablement un paquet de 25 stylos pour leurs classes. Combien de stylos aura chaque maître ? ».**

Le texte très concis se réduit à une seule phrase donnant peu d'indications de contexte aux élèves. Or « lorsque les événements sont « sémantiquement appauvris », le sujet ne dispose pas d'aides à l'interprétation » (Fayol, 1990, p. 267). En outre, il recèle des difficultés lexicales et syntaxiques. L'élève doit ainsi élucider le terme « équitablement » et combler un implicite important : il lui est nécessaire d'admettre d'emblée que les trois maîtres prennent chacun autant de crayons, mais en cumulant le plus grand nombre possible. De plus, l'énoncé indique que les maîtres se partagent un paquet de crayons. Or, il ne s'agit pas de partager un paquet, mais 25 crayons. L'expression « un paquet » est donc à inhiber. Enfin, partager équitablement 25 crayons en 3<sup>10</sup> provoque un nouvel obstacle. Que faire du stylo qui reste ? Cet énoncé place manifestement Jérémie « hors-jeu »<sup>11</sup> : il agit en dehors du milieu mathématique qui est attendu. Face aux déstabilisations potentielles que nous venons de décrire et à l'impossibilité de les assumer, nous pouvons émettre l'hypothèse que Jérémie a abandonné les mathématiques et versé dans l'interprétation d'un récit du quotidien où « un stylo aura un maître. Si son stylo se casse, le maître reprend un autre stylo ». Jérémie a donc agi, à sa manière, sur l'énoncé et développé une logique, mis en place des stratégies. Il poursuit cette même logique pour répondre à la seconde question, d'où le nombre 22 qui résulterait de l'opération suivante

---

<sup>9</sup> (...) « une action didactique est nécessairement conjointe. Le terme enseigner, d'une certaine manière, demande le terme apprendre (...). Cette action est conjointe, c'est-à-dire organiquement coopérative » (Sensevy, 2007, p. 14).

<sup>10</sup>  $3 \times 8 < 25 < 4 \times 8$ , autrement dit  $25 = (3 \times 8) + 1$ .

<sup>11</sup> Dans le jeu didactique, un certain nombre d'élèves se mettent hors-jeu ou sont mis hors-jeu (Perraud, Desmonts, Toullec-Théry, 2014) « parce que les expériences didactiques spécifiques de tel ou tel style ne pourront leur être disponibles » (Sensevy, 2011, p. 119).

(25-1)-2 = 22. « Il restera 22 stylos parce que j'avais 24 stylos [après en avoir donné un au 1<sup>er</sup> maître] et j'ai gaspillé 2 stylos [en donnant un stylo à chacun des deux autres maîtres] ». Cette tâche participant à une évaluation diagnostique, l'enseignant ne s'autorise pas à questionner l'élève sur la nature de sa réponse. Sans indices de la part de l'élève, le professeur n'y entrevoit alors pas de logique et considère la production de Jérémie comme une réponse sans parenté avec la situation.

## Différenciation et pratiques pédagogiques

### 4.1. La différenciation passive

Même si cette enseignante a distribué à chaque élève une fiche dont l'énoncé et la présentation sont identiques, cette pratique s'est avérée *différentielle* : des écarts importants entre élèves se sont en effet produits. L'enseignante n'aménage pas les conditions d'entrée dans la tâche, bien que Jérémie soit d'emblée désigné comme plus en difficulté que les autres puisque sa place d'élève est remise en cause. Elle n'entretient pas non plus d'interactions spécifiques avec lui (elle aurait ainsi pu lui demander ce qu'il comprenait du texte et ce qu'il allait en faire)<sup>12</sup>. L'apparente égalité de traitement crée alors « un rapport différencié des élèves et du professeur aux objets de savoir. Cette différenciation est passive, dans la mesure où elle ne constitue pas le résultat d'un projet explicite et déterminé » (Sensevy, Maurice, Clanet & Murillo, 2008, p.117). Ce phénomène différenciateur non intentionnel « va nécessairement accentuer l'hétérogénéité didactique [...] Un élève dont les connaissances premières sont voisines des connaissances inculquées va intégrer plus rapidement les connaissances inculquées qu'un élève dont les connaissances premières sont très éloignées des connaissances inculquées » (Ibid, p.106). Alors, « une pédagogie indifférenciée est, dans ses effets, profondément différenciatrice » (Kahn, 2010, p. 27).

Si Jérémie devient gênant pour l'enseignante, jusqu'à ce qu'elle remette en question sa présence dans la classe, c'est peut-être parce qu'il montre ce qu'elle ne voudrait pas voir. Dans ce mécanisme, Jérémie n'est que l'arbre qui cache la forêt. Qu'est-ce qui fait alors que l'enseignant n'instille pas dans le cours de la classe une attention plus particulière aux élèves les plus faibles ?

### 4.2. D'une différenciation prescrite à l'effectuation collective

Depuis plus de 20 ans, les enseignants sont enjoins à pratiquer une pédagogie différenciée ou une différenciation pédagogique. Autrement dit, il leur est demandé de mettre en œuvre des pratiques pour contrer le phénomène de différenciation passive. Or la consultation des enseignants francophones belges opérée par le Centre d'études sociologiques des Facultés Saint Louis montre que la « difficulté d'appliquer la pédagogie différenciée » est la première difficulté pédagogique pointée par les enseignants de l'école primaire (Van Campenhoudt Hubert, Van Espen, Lejeune, Franssen, Huynen & Cartuyvels, 2004). Avec des formulations différentes, la même plainte se retrouve :

---

<sup>12</sup> Le chercheur a demandé à l'enseignante si elle avait aidé Jérémie dans la lecture de l'énoncé ou lui avait fourni d'autres aides. L'enseignante a répondu n'avoir donné d'indications à personne dans la mesure où cette tâche revêt une fonction d'évaluation diagnostique.

- chez les enseignants français où « l'hétérogénéité des classes est difficile à gérer car elles sont encore trop chargées en effectif » (Basco, 2003) ;
- chez les enseignants québécois puisque dans l'étude de Sauvé (2012) auprès d'enseignants qui quittent la profession, le facteur répulsif prédominant est celui de la gestion de classe devenue de plus en plus complexe du fait de l'augmentation de l'hétérogénéité.

Face à cette difficulté de mise en œuvre d'une pédagogie différenciée, le schème de base de l'enseignement « ordinaire » reste celui de *l'effectuation collective* (Maulini, Capitanescu Benetti, Mugnier, Perrenoud, Progin, Veuthey & Vincent, 2012)<sup>13</sup> où la situation collective est d'abord travaillée par les élèves en individuel et où il s'ensuit une correction collective avec explications. « *Ce que chaque élève a dû faire personnellement sera ainsi effectué en commun, conduit par l'enseignant étape par étape, avec l'aide plus ou moins sollicitée des élèves eux-mêmes* » (*Ibid.*). C'est ce qui advient dans cette séance. Ce format emblématique du travail en classe (travail individuel-corrrection collective) qui pense apporter une réponse possible au dilemme « collectif/individuel » ne ménagerait-il pas d'abord une zone de confort de l'enseignant ? Avec la classe dialoguée, ce format d'interaction ne relèverait-il pas d'un des plus puissants impensés des pratiques enseignantes ? C'est en effet finalement le format (l'organisation et la gestion du temps de l'horloge) qui surdétermine les apprentissages, les échecs et la valeur accordée aux propositions des élèves.

En quoi Jérémie peut-il ainsi tirer bénéfice de ce temps de correction collective *a posteriori*, alors qu'il n'a pas fait d'expériences avec le « bon » milieu et les stratégies d'apprentissage adéquates ? Son expérience « hors-jeu » lui permet-elle de comprendre ceux qui ont produit la bonne réponse ? N'y a-t-il pas, de plus, un risque à opérer une institutionnalisation formelle (*via* la correction collective) qui ne serait que factice, car trop rapide dans la mesure où l'apprentissage de ce qu'est un partage n'a pas été travaillé en classe ? Le malentendu qui s'est instauré lors de l'effectuation individuelle peut-il être estompé ? Rien n'est moins sûr dans la mesure où « *ce temps de l'étude parce qu'il n'est justement ni spécifique des difficultés de cet élève, ni du savoir en jeu ne produit pas de véritable expérience avec le savoir* » (Marlot & Toullec-Théry, 2014). Et donc, « *entre ces élèves reconnus en difficulté et les autres va progressivement se construire une inégalité d'univers de savoirs* » (Toullec-Théry & Marlot, 2013).

L'analyse de la production de Jérémie a donné l'occasion de pointer ce qui a pu faire obstacle dans la situation d'apprentissage. Pourtant ce ne sont pas des signes que semble prendre en compte cette enseignante puisqu'elle fait porter les difficultés de Jérémie à ses comportements trop éloignés de ceux de l'ensemble des élèves. Elle ne cherche pas non plus à déceler les ressources que Jérémie mobilise pour se conformer à la situation, à cette forme scolaire très particulière. Nous allons développer maintenant ce que ces formes font aux individus. Les dimensions différenciatrices des pratiques enseignantes sont en effet profondément liées à la forme d'enseignement adoptée par les écoles des pays industrialisés.

---

<sup>13</sup> Même si ce résultat est issu d'une recherche centrée sur les enseignants novices, il peut être étendu aux enseignants plus expérimentés.



## Différenciation et forme d'enseignement scolaire

### 5.1. Une forme de socialisation très particulière

Le rassemblement dans un même lieu d'individus censés avoir les mêmes caractéristiques pour apprendre, selon des modalités particulières des savoirs qui ne s'enseignent nulle part ailleurs qu'à l'école, est une réalité toute récente à l'échelle de l'humanité puisqu'elle n'apparaît qu'à la fin du 15<sup>ème</sup> siècle, soit à l'origine des premiers collèges aux Pays-Bas (Compère, 1985). Elle constitue une forme, un moule, interrogés par Foucault (1975), Vincent (1980, 1995) et Rey (2011a) qui ont accompagné l'émergence de l'individu et de micro-pouvoirs, par opposition à un unique pouvoir central, tel celui du roi. La classe est le lieu du pouvoir du professeur et la forme scolaire, le dispositif d'assujettissement des élèves. Avec la constitution de la psychologie en discipline scientifique (fin du 19<sup>ème</sup>), le modèle s'est affiné, le parcours d'apprentissage est alors formalisé, par classe d'âge, en une progression et des étapes qui ont conduit à un découpage précis des espaces et du temps. Au début du 20<sup>ème</sup> siècle (1922), chaque élève est censé faire les mêmes apprentissages que les autres élèves (Foucault, 1975). Cet idéal d'uniformité fonde la norme scolaire. Cette norme a une double fonction, elle vise, postule, entraîne l'alignement des sujets ; elle permet de repérer instantanément celui qui n'est pas aligné, comme le souligne l'enseignante lorsqu'elle épingle Jérémie en salle des professeurs. Ce non-alignement peut certes être fortuit, mais il reste que, d'une part, il attire le regard de l'observateur et, d'autre part, une récurrence fera ressortir le sujet comme différent aux yeux de l'observateur. Ainsi la « situation-problème » que propose cette enseignante conforte son avis sur Jérémie. Si cette différence construite par l'observateur peut prendre une couleur positive, elle prend ici une connotation négative. Le sujet qui n'a pas -et *a fortiori* à plusieurs reprises- saisi partie ou totalité de la consigne et/ou n'a pas réussi l'exercice, quand une grande partie des élèves semble avoir été attentive et a réussi, aurait été désigné comme anormal au 19<sup>ème</sup> siècle (*Ibid.*). Il est ici signalé en difficulté, voire dissipé ou avec de troubles de l'attention. L'enseignante construit avec Jérémie la panoplie de l'élève « hors-jeu ». Elle entretient ainsi une posture très paradoxale puisque l'objet d'apprentissage (la division euclidienne) n'a pas encore été abordé. Comment un élève peut-il être exclu à partir du contrôle d'une acquisition qu'il n'est pas censé posséder puisqu'elle ne lui a pas été enseignée ? Ne faut-il pas lire dans cet exemple l'empreinte de la forme d'enseignement scolaire qui concourt à la comparaison des individus et au risque d'exclusion ?

L'évaluation, telle qu'elle est conçue et pratiquée dans l'école belge (francophone) et l'école française, accentue donc le non-alignement d'une partie des élèves : l'évaluation normative va nécessairement discriminer certains élèves. Ainsi Crahay (2007) désigne la « *culture de l'échec* » qui surplombe les écoles, puisqu'il faut nécessairement que certains élèves y échouent. Forme d'enseignement scolaire et évaluation œuvrent à réduire les individus à leur singularité. Ici, l'enseignante sanctionne Jérémie. Pourtant, « *l'erreur n'est pas seulement l'effet de l'ignorance, de l'incertitude, du hasard (...), mais l'effet d'une connaissance antérieure, qui avait son intérêt, ses succès, mais qui maintenant, se révèle fausse ou simplement inadaptée* » (Brousseau, 1983, p. 171).

Dans cette matrice différenciatrice, d'autres dimensions de la culture scolaire, comme l'utilisation particulière du langage, concourent à mettre « hors-jeu » nombre d'élèves.

## 5.2. Un bain culturel très étrange

Le quotidien de la classe est le théâtre d'un usage très étrange du langage. Ce qu'énonce un enseignant, voire les interactions entre lui et quelques élèves, ne réfère en effet pas aux situations vécues par les acteurs en présence, mais à des situations liées à des enjeux de savoir. Le langage n'a alors plus aucun rapport direct avec la situation immédiate. Un malentendu socio-cognitif entre cet élève et cette enseignante (Bautier & Rayou, 2009 ; Bautier & Rochex, 1997) se construit ici. Jérémie appréhende l'énoncé du problème comme une situation ordinaire de la vie quotidienne, en regard avec son expérience propre de ce qui se passe dans sa classe (quand « mon » maître a besoin d'un crayon, il en prend un et si ce dernier se casse, il en prend un autre), alors que le professeur conçoit l'énoncé comme un milieu mathématique d'une activité de partage. Jérémie est confronté à « *l'opacité et le caractère implicite des réquisits scolaires, du caractère "second"<sup>14</sup> des tâches comme des objets de savoirs proposés* » (Goigoux & Bautier, 2004). Jérémie traite la situation comme un milieu simplement matériel (où il s'agit de maîtres avec des crayons), alors qu'il devrait l'envisager comme un milieu objectif (Bloch & Salin, 2003), c'est-à-dire un milieu constitué d'objets mathématiques où il est nécessaire d'user d'un langage et d'outils mathématiques pour l'aborder et le résoudre. Aux prises avec le contrat didactique, c'est-à-dire avec un système d'habitudes (Brousseau, 1998), ce qui est déjà-là, ce qu'il connaît déjà (Sensevy, 2011), Jérémie a opéré une adaptation « libre » de ce milieu. On perçoit aussi chez cet élève une forme de sur-assujettissement à ce contrat didactique : ses réponses aux questions occupent tout l'espace de la feuille potentiellement octroyé à l'élève. Il pense ainsi avoir réalisé son travail d'élève, avoir fait son « métier d'élève » (Perrenoud, 1994), mais, dans les faits, il n'a pas rencontré le savoir attendu. De plus, ce tout premier exercice d'une séquence n'est rattaché à aucun savoir, à aucun horizon d'attentes. Or l'accrochage de nouveaux savoirs les uns avec les autres constitue le texte du savoir et c'est là un des enjeux majeurs de l'apprentissage scolaire. Cette situation, pensée comme une évaluation diagnostique, contraint de plus l'enseignante à ne rien dévoiler de la situation, à ne rien dire, à demeurer très réticente (Sensevy & Quilio, 2002). Elle n'a donc pas « *aidé l'élève à dépouiller dès que possible la situation de tous ses artifices didactiques pour laisser la connaissance personnelle et objective* » (Brousseau, 1998, p. 60). Du coup, élève et enseignante évoluent dans deux milieux séparés : on voit ici un phénomène de dédoublement du temps didactique (Margolinas, 2005).

Le malentendu qui apparaît dans cette étude est aussi sans doute lié à l'expérience du langage que l'enfant construit hors de l'école, entre autres. Si dans quelques familles les élèves ont déjà été exposés à un usage du langage hors d'une situation partagée (débat d'idées entre les adultes, par exemple), dans nombre de familles (et particulièrement les familles populaires, comme c'est le cas de Jérémie), le langage a un autre fonctionnement et un autre usage, « *fortement lié aux événements en train de se faire ou que l'on a vécu ensemble (...) caractérisé par beaucoup d'implicites. (...) En outre, la communication avec les enfants ne relève pas d'une communication pédagogique, mais d'une communication pratique visant l'échange avant tout autre fin. (...) Ces différences de logiques langagières sont au principe, on s'en doute, de difficultés scolaires pour les enfants de ces familles* »

<sup>14</sup> « *Nous nommons « attitude de secondarisation », cette attitude que certains élèves ont des difficultés à adopter : inhérente au processus de scolarisation, elle apparaît centrale dans les processus de différenciation* » (Goigoux & Bautier, 2004, p. 91).

(Thin, 2006, p. 12). Le caractère textuel du savoir scolaire constitue donc une véritable difficulté pour les élèves qui n'ont jamais connu de modalité discursive « en situation » (Rey, 2011b). Jérémie en fait les frais, et ce, probablement depuis le début de sa scolarité. Mais, cette difficulté se double d'une autre : la rupture épistémologique qui implique de se défaire des connaissances antérieures, de l'opinion, des convictions, des prénotions (Bachelard, 1934) est par exemple bien étrange pour qui est habitué à se fier à ses perceptions et à la situation quotidienne partagée pour décrire le « vrai ».

L'école ne prend pas en charge le nécessaire amorçage à une étrange culture. Elle n'assume pas le passage du « temps de l'étrangeté » au « temps de l'apprentissage » (Coulon, 1997). Elle prend comme évidence que tous les enfants sont prêts à apprendre, c'est-à-dire à rompre avec le sens habituellement donné au langage et aux perceptions. Les modifications des pratiques professorales ne seraient alors pas nécessaires, même dans une école confrontée à une hétérogénéité grandissante des élèves. Un processus de naturalisation de la différence et son attribution aux élèves se met en œuvre, avec une catégorisation des élèves grandissante, comme nous le verrons dans la partie suivante.

### **Des prescriptions ambiguës voire paradoxales**

Nous avons vu que cette situation d'enseignement-apprentissage est suffisamment opaque pour conduire Jérémie sur une mauvaise voie. Ses stratégies erronées confortent l'enseignante dans son opinion de Jérémie et l'ancrent dans le rôle d'élève en difficulté, sans que la nature de la situation ne soit jamais remise en question. Qu'est-ce qui occasionne cette manière de faire, caractéristique de nombre d'enseignants ? Cette dernière partie s'intéresse alors, à un grain plus large, aux politiques éducatives actuelles et à leurs évolutions quand il est question de difficulté scolaire. En quoi participent-elles (ou non) de cette peine à envisager des aménagements spécifiques au sein des situations d'enseignement-apprentissage pour des élèves peu avancés ?

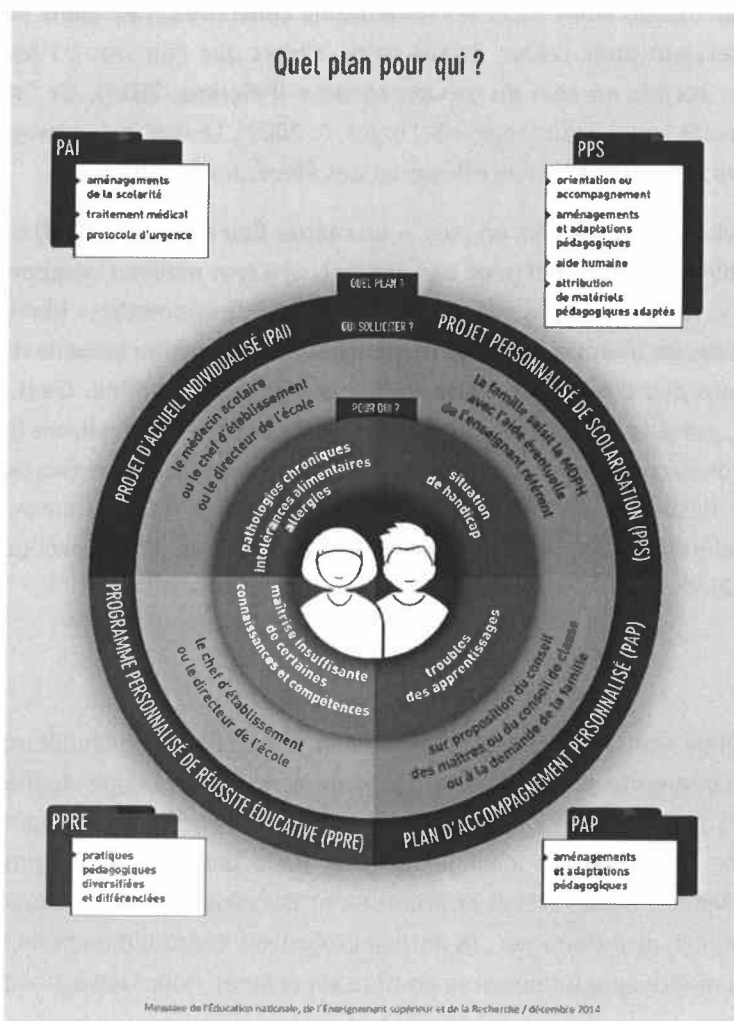
Au fil des trois dernières lois en matière d'éducation en France (1989, 2005, 2013), le législateur transforme la notion générique de difficulté, en celle de besoin éducatif particulier<sup>15</sup> (BEP) qui incite alors à une attention spécifique vers certains individus. L'enjeu affiché consiste donc à faire en sorte que tous les élèves puissent acquérir les compétences d'un socle commun de compétences, avec, pour ceux rencontrant des besoins particuliers, la mise en œuvre « de plans d'accompagnement personnalisés » (2015). Ainsi, le Ministère de l'Éducation Nationale français a édité le diagramme ci-après<sup>16</sup> qui dresse, dans des cercles concentriques, les stratégies potentielles que chaque enseignant peut convoquer face à ces élèves à besoins particuliers. Les mots-clés de personnalisation, individualisation qui y trouvent place donnent priorité à la singularité, à la spécificité de l'individu. Or le document se focalise essentiellement sur la situation globale de l'enfant ou de l'adolescent. Selon qu'il rencontre un handicap, un trouble ou une difficulté, il va s'agir de déterminer trois éléments : « quel plan ? Qui solliciter ? Pour qui ? ». La nature des obstacles rencontrés face aux apprentissages

---

<sup>15</sup> La notion de "scolarisation des élèves à besoins éducatifs spécifiques" est récente. Elle recouvre une population d'élèves très diversifiée : handicaps physiques, sensoriels, mentaux ; grandes difficultés d'apprentissage ou d'adaptation ; enfants intellectuellement précoces ; enfants malades ; enfants en situation familiale ou sociale difficile ; mineurs en milieu carcéral ; élèves nouvellement arrivés en France ; enfants du voyage...

<sup>16</sup> [http://cache.media.education.gouv.fr/file/12\\_Decembre/37/3/DP-Ecole-inclusive-livret-repondre-aux-besoins\\_373373.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/12_Decembre/37/3/DP-Ecole-inclusive-livret-repondre-aux-besoins_373373.pdf).

est (une fois de plus) reléguée au second plan (ce qui conforterait l'attitude de l'enseignante de Jérémie dans ses manières de penser la classe). En effet, dans le diagramme, s'il existe quelques allusions aux pratiques, elles sont exclues du cercle et placées dans des carrés extérieurs, sans plus de précisions que « *pratiques pédagogiques diversifiées et différenciées* » (pour le PPRE); « *aménagement et adaptations pédagogiques* » (pour le PAP et le PPS); « *aménagement de la scolarité* » (pour le PAI). La responsabilité incombe donc aux équipes d'enseignants de construire ces plans autour d'un individu, sans indications précises, laissant de plus penser que la nature des difficultés différerait selon les élèves. Pourtant, « *l'analyse des résultats aux évaluations nationales de 6<sup>ème</sup> indique qu'en comparaison avec d'autres collégiens, les élèves de SEGPA<sup>17</sup> ne sont pas différents des autres élèves d'un point de vue didactique. Certes, leurs résultats sont plus bas que ceux des élèves scolarisés en classe ordinaire, mais les épreuves échouées sont les mêmes pour tous les élèves* » (Roiné, 2014).



RÉPONDRE AUX BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS DES ÉLÈVES : quel plan pour qui ?

**Document « Répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves : quel plan pour qui ? »**

<sup>17</sup> Élèves en grande difficulté scolaire orientés au sein du collège vers une structure d'enseignement général et professionnel adapté.

Des résultats de recherche attestent que ces projets, ces plans ou programmes individualisés (trois terminologies utilisées dans le diagramme) sont pris en compte de manière très hétérogène selon les enseignants. Si certains enseignants s'y réfèrent dans leurs pratiques et en concertation avec les parents, une grande partie n'y trouve que peu d'appuis (Bouysse, Desbuissons & Vogler, 2010; Goodman & Bond, 1993; Rodger, 1995). Poirier et Goupil (2011) montrent ainsi que les plans contiennent dans leurs énoncés davantage de formulations en termes de besoins que d'objectifs et sont donc peu opérationnels, car flous et peu rapportés à des catégories de situations. C'est une approche psycho-médicale où une logique de diagnostic domine, avec une démarche d'identification et de catégorisation du symptôme puis ensuite d'intervention. Un risque réside alors à d'abord attribuer la responsabilité de la difficulté à l'enfant ou à sa famille (Meirieu, 2012) et la centration sur les caractéristiques des élèves voire de leurs familles minimise de fait la fonction du savoir. De plus, les enseignants pensent qu'à de tels projets personnalisés ou individualisés, la réponse réside dans l'individualisation du travail, niant alors les dimensions collectives. Ces plans personnalisés, voire individualisés, couperaient donc l'élève de ses pairs, « *alors que l'on vise à l'école la participation sociale, l'intégration sociale au sein du groupe classe* » (Pelgrims, 2014). Or "*sans collectif, point d'individuel*" (Schubauer-Leoni, Leutenegger & Forget, A. 2007). Le risque de dissociation des attentes collectives est majeur, avec une possible relégation des élèves les plus fragiles.

Enseigner devient donc, de plus en plus, « un métier flou » (Rayou, 2014) où il est plus simple d'imputer « les problèmes d'apprentissage des élèves [...] à leur mauvais comportement sans qu'on se demande si celui-ci ne provient pas avant tout de difficultés à apprendre » (Bautier, 2006). C'est ce qui se passe dans le cas de Jérémie. Finalement, malgré cette injonction actuelle de centration sur les élèves à BEP, on note peu d'évolution entre le XIXe siècle et aujourd'hui. C'est toujours la norme scolaire qui prévaut, portée elle-même par la forme scolaire dont ses déclinaisons (classe dialoguée ou bien ici travail individuel/correction collective) sont le plus souvent des impensés du métier. Ne serait-il pas nécessaire de désormais penser "un paradigme systémique où la connaissance des sujets ne précède pas nécessairement les propositions qu'on leur fait, mais est en interaction permanente avec elles" (Meirieu, 2012) ?

### Conclusion

Les signes que Jérémie renvoie à l'enseignante *via* sa production individuelle rompent la relation didactique. Cette enseignante sans analyse *a priori* de l'énoncé-problème mathématique n'a pu ni déceler les obstacles potentiels de la situation ni comprendre la réponse atypique d'un individu, en l'occurrence Jérémie. La résolution individuelle n'est donc pas gage d'une prise en compte des procédures de l'individu. D'autres élèves pourtant n'ont pas réussi, mais leurs réponses restent dans le champ de l'acceptable, du numérique : ils ont fait des calculs et produit un nombre représentant les crayons que chaque maître aura (même si ce nombre est erroné). Pour l'enseignante, seul Jérémie est « hors-jeu ».

Jérémie et son enseignante sont tous deux pris dans la matrice invisible de la forme d'enseignement scolaire. Englués dans ce supra-dispositif qui gouverne l'action des individus qu'il assujettit, ils ne peuvent pas voir qu'ils en sont tous les deux victimes, car c'est essentiellement ce dispositif qui pousse l'enseignante à exclure celui qui dévie trop visiblement de la norme et ce dispositif qui conduit Jérémie à s'accrocher aux aspects visibles de la forme d'enseignement scolaire (remplir complètement la fiche, par exemple). Dans le cas finement analysé de l'introduction d'une nouvelle

## Contextes inclusifs et différenciation : regards internationaux

notion mathématique, on peut lire que docimologie et didactique, détournées de leurs fonctions émancipatrices premières, sont devenues des éléments du fonctionnement de ce dispositif d'exclusion.

## Références bibliographiques

- Bachelard, G. (1934). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.
- Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (1997) Ces malentendus qui font la différence. Dans J.-P. Terrail (dir.). *La scolarisation de la France : Critique de l'état des lieux* (p. 105-122). Paris : La Dispute.
- Bautier, É. & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage : Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.
- Basco, L. (2003). Le malaise des enseignants du premier degré. *Éduquer*, 4, 91-117. Récupéré à <http://rechercheseducations.revues.org/189>
- Bernardin, J. (2013). *Le rapport à l'école des élèves des milieux populaires*. Bruxelles : De Boeck.
- Bloch, I. & Salin, M.-H. (2003). *Contrats, milieux, représentations : Étude des particularités de l'AIS. L'enseignement en SEGPA : Questions et outils théoriques d'analyse*. Séminaire National de didactique des mathématiques. Paris, France.
- Bonniol J.-J. & Vial M. (1997). *Les Modèles de l'évaluation : textes fondateurs avec commentaires*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Bouysse, V., Desbuissons, G. & Vogler, J. (2010). *Observation et évaluation de l'ensemble des dispositifs d'aide individualisée et d'accompagnement à l'école, au collège et au lycée*. Paris : Éducation Nationale.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Caraglio, M. (2006). Situation de handicap et besoin éducatif particulier. Changement lexical et bouleversement conceptuel ? *Les temps modernes*, 637(3-4-5), 444-478.
- Compère, M.-M. (1985). *Du collège au lycée (1500-1850)*. Paris : Julliard.
- Coulon, A. (1998). Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire. *Bulletin des bibliothèques de France*. Récupéré à <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1998-01-0132-010>
- Crahay, M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck.
- Desmonts, M.-B., Perraud, C. & Toullec-Théry, M. (2014). Gestion des hors-jeux et pratiques effectives de deux enseignantes spécialisées. *La Nouvelle Revue de la Scolarisation et de l'adaptation*, 65(1), 127-140.
- Fayol, M. (1990). *L'enfant et le nombre*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Fleck, L. (1935-2005). *Genèse et développement d'un fait scientifique*. Paris : Les Belles Lettres.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard.
- Giroux, J. (2013). Étude des rapports enseignement/apprentissage des mathématiques dans le contexte de l'adaptation scolaire : problématique et repères didactiques. *Éducation et didactique* 7(1), 59-86.
- Ginzburg, C. (1989). *Mythes, emblèmes et traces : Morphologie et histoire*. Paris: Flammarion
- Goodman, J. & Bond, L. (1993). The individualized education program: a retrospective critique. *The journal of special education*, 26(4), 408-422.
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. Bruxelles : De Boeck.
- Laparra, M. & Margolinas, (2012). Oralité, littératie et production des inégalités scolaires. *Le français aujourd'hui*, 177, 55-64.

- Margolinas, C. (2005). Les bifurcations didactiques : Un phénomène révélé par l'analyse de la structuration du milieu. Dans A. Mercier & C. Margolinas (dir.), *Balises en didactique des mathématiques* (p. 1-12). Grenoble : La Pensée sauvage
- Miller, D. T. & Ross, M. (1975). Self-serving biases in the attribution of causality. Fact or fiction? *Psychological Bulletin*, 82, 213-225.
- Marlot, C. & Toullec-Théry, M. (2014). Normes professionnelles et épistémologie pratique de l'enseignant : un point de vue didactique. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 37(4), 1-32.
- Maulini, O., Capitanescu Benetti, A., Mugnier, C., Perrenoud, M., Progin, L., Veuthey, C. & Vincent, V. (2012). Qu'est-ce qu'une bonne pratique ? Raison pédagogique et rapport à l'efficacité chez les futurs enseignants. *Questions vives*. Récupéré à <http://questionsvives.revue.org/1130>
- Meirieu, P. (2012). *L'Éducation nouvelle : carrefour de malentendus... et creuset de la tension fondatrice de l'entreprise éducative*. Récupéré à [http://www.meirieu.com/ARTICLES/educ\\_nouv\\_malentendus.pdf](http://www.meirieu.com/ARTICLES/educ_nouv_malentendus.pdf)
- Pelgrims, G. (2014). *Activité des enseignants et des élèves en classes hétérogènes : entre individualisation et culture collective*. Conférence présentée à la journée de formation continue « Dynamiques en classes hétérogènes : activité individuelle, collective et collaborative au service du groupe », co-organisée par l'ECES et l'UNIGE, Lausanne. Récupéré à [http://www.vd.ch/fileadmin/user\\_upload/organisation/dfj/sesaf/oes/ECES\\_formation\\_continue/20\\_ao%C3%BBt\\_2014/ECES\\_200814\\_Pelgrims-Conf%C3%A9rence-20-ao%C3%BBt-2014.pdf](http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sesaf/oes/ECES_formation_continue/20_ao%C3%BBt_2014/ECES_200814_Pelgrims-Conf%C3%A9rence-20-ao%C3%BBt-2014.pdf)
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.
- Poirier, N. & Goupil, G. (2011). Étude descriptive sur les plans d'intervention pour les élèves ayant un trouble envahissant du développement. *MCGill Journal of Education*, 46(3), 459-472.
- Rayou, P. (2014). Prescriptions et réalités du travail enseignant : *Impasses et ouvertures de l'accompagnement en formation*. Dans L. Paquay, Ph. Perrenoud, M. Altet, J. Desjardins & R. Etienne (dir.), *Travail réel des enseignants et formation Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques* (p. 35-47). Bruxelles : De Boeck.
- Rey, B. (2011a). Travail enseignant et transmission scolaire. *Recherches en Éducation*, 10, 34-45.
- Rey, B. (2011b). Situations et savoirs dans la pratique de classe. *Recherches en Éducation*, 12, 35-49.
- Rodger, S. (1995). Individual education plan revisited: a review of literature. *International Journal of Development and Education*, 42, 221-239.
- Roiné, C. (2014). L'élève en difficulté : retours sur une psychologisation du social. *La nouvelle Revue de la Scolarisation et de l'Adaptation*, 66(2), 13-30.
- Sauvé, F. (2012). *Analyse de l'attrition des enseignants au Québec*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal. Montréal, Québec, Canada.
- Schubauer-Leoni, M.-L., Leutenegger, F. & Forget, A. (2007). L'accès aux pratiques de fabrication de traces scripturales convenues au commencement de la forme scolaire. *Éducation et didactique* 1(2), 28-54.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action du professeur. Dans D. G. Sensevy & A. Mercier (dir.), *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (p. 13-49). Rennes : PUR.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir*. Bruxelles : De Boeck.



- Sensevy, G. & Quilio, S. (2002). Les discours du professeur. Vers une pragmatique didactique. *Revue Française de Pédagogie*, 141, 47-56.
- Sensevy, G., Maurice, J.-J., Clanet, J. & Murillo, A. (2008). La différenciation didactique passive : un essai de définition et d'illustration. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 20, 105-122.
- Thin, D. (2006). Pour une analyse des relations entre familles populaires et école en termes de confrontation entre logiques socialisatrices. Version française de Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação*, 11, 32. Récupéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-00475274/document>
- Toullec-Théry, M. (2012). Dans le regroupement d'adaptation, existe-t-il des régimes d'attention spécifique aux maîtres spécialisés à dominante pédagogique ? Dans B. Gruson, D. Forest & M. Loquet (dir.). *Jeux de savoir* (p. 259-278). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Toullec-Théry, M. & C. Marlot (2013). Les déterminations du phénomène de différenciation didactique passive dans les pratiques d'aide ordinaire à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, 182,41–53.
- Van Campenhoudt, L., Hubert, G., Van Espen, H., Lejeune, A., Franssen, A., Huynen, P. & Cartuyvels, Y. (2004). *La consultation des enseignants du fondamental*. Communauté française Wallonie-Bruxelles, Bruxelles : Centre d'Études sociologiques, Facultés universitaires Saint-Louis.
- Vincent, G. (1980). *L'école primaire française : Étude sociologique*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon