



Recherches en éducation

25 | 2016

Les élèves face aux outils pédagogiques : quels risques d'inégalités ?

Édito - Les élèves face aux outils pédagogiques : quels risques d'inégalités ?

Stéphane Bonnéry, Jacques Crinon et Germain Simons



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/5605>

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Édition imprimée

Date de publication : 1 mars 2016

Référence électronique

Stéphane Bonnéry, Jacques Crinon et Germain Simons, « Édito - Les élèves face aux outils pédagogiques : quels risques d'inégalités ? », *Recherches en éducation* [En ligne], 25 | 2016, mis en ligne le 01 mars 2016, consulté le 11 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/5605>



Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Les élèves face aux outils pédagogiques : quels risques d'inégalités ?

Stéphane Bonnéry, Jacques Crinon & Germain Simons

Édito

Les outils pédagogiques mis à la disposition des élèves comme supports de leur activité d'apprentissage et à la disposition des professeurs comme auxiliaires de leur enseignement sont multiples. Supports privilégiés des moments collectifs (le tableau noir, le tableau numérique interactif - TNI) ou du travail individuel (les fiches), dépositaires des savoirs de référence (dictionnaires, encyclopédies, atlas, mémentos...), traces des démarches ou des connaissances construites (affichage), ou tout cela à la fois (manuels, cahiers, classeurs...). Certains outils sollicitent les élèves en tant que lecteurs (les manuels, livres, albums, « documents authentiques », documents numériques...) : les élèves ont à lire pour apprendre, prélever des informations, les mettre en cohérence, les relier à des connaissances antérieures, comprendre des consignes... D'autres outils sont des supports d'écriture (cahiers classeurs, fiches¹, « consommables »...). Mais, dans tous les cas, ces outils « cadrent » l'activité de l'élève, au sens de Bernstein : ils contribuent à réguler et à orienter celle-ci, tout autant que l'action directe des professeurs (Bonnéry, 2015).

Ces supports pédagogiques sont spécifiques aux disciplines ; le manuel scolaire n'est-il pas d'abord défini par rapport aux connaissances exigées par les disciplines de pensée, et par les programmes scolaires qui les encadrent dans nombre de pays (Choppin, 1994) ? Les démarches, les ressources et les savoirs proposés par un manuel de sciences ne sont pas celles d'un manuel de littérature. Les outils peuvent même, comme l'illustrent certains articles du présent dossier, viser des activités et des dispositifs didactiques précis : la Main à la pâte et ses « carnets d'expériences », les Travaux personnels encadrés (TPE) avec les « carnets de bord ». Lorsque, comme dans ce dernier cas, le dispositif déborde les frontières d'une discipline, le caractère disciplinaire de l'outil s'efface. Cette dilution des frontières et des repères disciplinaires fait partie des évolutions récentes des supports, notamment avec l'introduction des « éducations à ».

Au-delà des spécificités des disciplines et des dispositifs, soulignons cependant un autre point commun fondamental : les outils ne sont outils cognitifs (ou instruments), susceptibles de médier l'action des élèves sur leur environnement d'apprentissage, que dans la mesure où ceux-ci s'en approprient les « schèmes d'utilisation » (Rabardel, 1995).

La manière dont les élèves s'approprient et utilisent les supports d'apprentissage – la « spirale instrumentale » qu'évoque Alcorta (1998) dans un autre contexte – sera donc l'un des fils rouges

¹ Les fiches, ainsi que les cahiers d'exercices et fichiers « consommables » proposés par les éditeurs scolaires ont de ce point de vue une position intermédiaire, puisqu'elles appellent aussi bien la production que la lecture.

de ce dossier. Les compétences des élèves à utiliser ces outils relèvent de ce que nous appellerons la littératie scolaire (Bautier, 2015). Dans le sillage des *New Literacy Studies* (Fraenkel & Mbodj, 2010), nous pensons en effet que le concept de littératie (le savoir lire-écrire) gagne à être spécifié par rapport aux contextes où il s'exerce et qu'il faut plutôt parler de littératies, au pluriel (Marin & Morin, 2015). Dans le contexte scolaire, le maniement du langage, et notamment du langage écrit, est ainsi lié étroitement à des formes de raisonnement propres à la culture écrite savante : prise de distance par rapport à l'objet et au langage lui-même, retour itératif sur les textes, mise en rapport des textes et documents, attention à la matérialité linguistique des textes (Bautier, 2010). Elle va donc également de pair avec une familiarité vis-à-vis des genres discursifs et textuels présents à l'école, et notamment des outils d'apprentissage qui nous préoccupent ici.

Ainsi s'intéresser à la manière dont les élèves parviennent – avec plus ou moins de succès – à utiliser des outils d'apprentissage conduit à s'intéresser, dans un même mouvement, aux caractéristiques des instruments utilisés aujourd'hui dans les classes.

En ce qui concerne les supports d'*écriture*, trois faits majeurs peuvent être relevés.

D'abord, les instruments proposés aujourd'hui à un même élève sont multiples, très tôt dans la scolarité. Au traditionnel « cahier du jour » de l'école élémentaire, tantôt unique et tantôt assorti du cahier de brouillon ou d'essai, qui épousait la temporalité du cours de la classe, les enseignants préfèrent souvent une pluralité de cahiers et/ou de classeurs, renvoyant à la constitution précoce de catégories dans le champ des savoirs (Chartier & Renard, 2000) et à des usages particuliers : ainsi par exemple, ici même dans ce numéro, le cahier d'expériences ou le carnet de bord, ou encore le « journal des apprentissages », consacré au bilan de ce qui a été appris au cours d'une journée de classe et à la construction de la signification des tâches scolaires (Crinon, 2002 ; Scheepers & Crinon, 2015).

Ensuite, certains de ces outils, notamment ceux qui sont étudiés dans ce numéro, répondent, au moins dans leur esprit initial, à un mouvement d'idées en faveur d'une écriture réflexive pour apprendre dans les différentes disciplines (Chabanne & Bucheton, 2002), avec ce qu'elle est censée apporter en matière d'aide à la construction des connaissances et des significations et d'objectivation des processus et des savoirs.

Enfin la pratique des fiches semble particulièrement répandue, permise par la généralisation des machines de reproduction (imprimantes, photocopieuses) et considérée comme un moyen pratique de répondre à l'injonction institutionnelle de pédagogie différenciée. Ainsi Joigneaux (2015a et b) a analysé le recours aux fiches à l'école maternelle. Dans le cadre d'une enquête concernant 131 classes de cours préparatoire situées dans plusieurs régions françaises, Crinon, Leclaire-Halté et Viriot-Goeldel (2015) indiquent que les fiches sont les supports le plus fréquemment utilisés².

Du côté des supports à *lire*, plusieurs évolutions ont été constatées par les chercheurs (pour une synthèse, voir Bautier, Bonnéry & Kakpo, 2015). Les manuels scolaires ne se présentent plus comme l'exposé linéaire de contenus de savoirs, mais organisent, sur l'espace de doubles pages, des images et des blocs de textes à la forme, au statut et au but différents : documents d'archives, consignes de recherche, lexiques, schémas, tableaux, graphiques, photos, reproductions d'œuvres d'art, résumés à retenir... Le savoir, pour l'essentiel, n'est pas formulé dans un texte prêt à être mémorisé, mais il est à construire en le formulant, en s'appuyant sur des unités d'information qui ne présentent pas toujours de lien explicite entre elles et dont les codes sémiotiques sont disparates (Niclot, 2009 ; Verdelhan-Bourgade, 2002 ; Vignier, 1997).

Un autre constat concerne la complexification des œuvres de littérature de jeunesse offertes à la lecture à l'école primaire, avec des albums où les images disent souvent autre chose que le texte, dont l'interprétation est ouverte et où abondent les pièges tendus au lecteur, les jeux sur

² Elles le sont dans toutes les classes observées, pour une durée moyenne de 111 minutes par semaine, contre par exemple 65 minutes pour les cahiers (utilisés également dans toutes les classes) et 23 minutes pour le manuel (mais qui n'est utilisé que dans 72 classes sur 131).

l'énonciation, les références culturelles (Bonnéry, 2010, 2012 ; Canut & Leclaire-Halté, 2009 ; Leclaire-Halté & Rondelli, 2015 ; Viriot-Goeldel & Crinon, 2014).

La notion de « textes composites » fédère ces constats (Bautier, Crinon, Delarue-Breton & Marin, 2012). Manuels contemporains, albums de jeunesse, documents élaborés par les enseignants pour leurs élèves, documents numériques³... possèdent pour la plupart un ensemble de caractéristiques communes.

- Ils sont discontinus, fragmentés, multiplient les liens à construire par le lecteur-utilisateur entre les fragments ou les informations, à l'intérieur et à l'extérieur du document ou de l'œuvre.
- Ils sont hétérogènes du point de vue des codes sémiotiques à mobiliser pour leur donner signification : ceux du langage naturel, de l'image fixe, du tableau, du schéma, de la carte, etc., ainsi que des éléments qui aident à mettre différentes sources d'information en rapport (titres, légendes, contigüité, mots-clés...).
- Ils sont hétérogènes du point de vue de leur énonciation, juxtaposant des discours qui ne sont pas tenus par le même énonciateur et ne relèvent pas du même point de vue (aux différents sens de ce terme). Dans le récit, les ruptures de registre et le rôle des paroles de personnages dans la construction du sens peuvent se révéler problématiques.

Ainsi, plus encore qu'avec des textes linéaires traditionnels, les élèves, face aux textes composites, ont à construire une cohérence qui n'est pas donnée explicitement par cette hétérogénéité et cette discontinuité, cette articulation à produire étant censée leur permettre d'accéder à un niveau de réflexion supérieur sur les objets de savoir.

Cependant tous les élèves n'y parviennent pas également, selon les dispositions langagières, cognitives, sémiotiques et culturelles et les connaissances littératiées qu'ils ont acquises tant dans leur famille qu'au cours de leur scolarité antérieure. La difficulté scolaire, si elle se manifeste comme une incapacité individuelle à apprendre, s'explique souvent par une faible acculturation aux modes de raisonnement propres à la littératie scolaire et concerne en premier lieu les enfants issus des familles populaires. Bautier (2015), s'appuyant sur les travaux de Bernstein, oppose deux types de régulations langagières et d'utilisation du langage, parties prenantes de formes différentes de relations sociales et de socialisation ; elles aboutissent à des dispositions à construire des significations particularistes ou au contraire universalistes. « *Les jeunes qui ne sont pas de plain-pied avec les attendus implicites de l'école construisent des significations particularistes au plus près des contextes qui les suscitent, y compris en mobilisant non le texte et ses caractéristiques, mais leurs expériences ou connaissances de la vie non scolaire [...]. Tandis que les autres élèves élaborent des significations universalistes (génériques), détachées des contextes, s'autorisant à aller au-delà des documents et des situations proposées et à s'intéresser aux phénomènes eux-mêmes, aux processus issus de ces relations, autre forme de personnalisation et de mobilisation personnelle sans doute, mais celle-ci permettant les apprentissages* » (Bautier, 2015, p.18). Cette même aptitude à jouer avec les registres cognitif, culturel, symbolique et scolaire est aussi ce qu'on retrouve chez les élèves de quinze ans qui réussissent le mieux les épreuves d'évaluation du PISA (Bautier, Crinon, Rayou & Rochex, 2006).

L'examen de plusieurs supports différents, proposé dans une publication récente (Bonnéry, Crinon & Simons, 2015), confirme ces analyses et montre qu'ils s'adressent à des utilisateurs supposés familiers avec un univers de référence socialement typé, qui possèdent des dispositions littératiées ainsi que cette capacité à tisser le registre de l'expérience et celui du savoir décontextualisé. Ces études montrent aussi que les difficultés sélectives que provoquent les supports peuvent passer inaperçues chez les enseignants qui les proposent ou les élaborent, tant pour eux ces outils vont de soi.

³ Les documents numériques ont en outre le plus souvent la particularité (et la difficulté supplémentaire) de devoir être trouvés et évalués par les utilisateurs au cours d'une activité de recherche sur Internet (Rouet & Coutelet, 2008).

Dès lors, et c'est ce qu'explore ce dossier de *Recherches en Éducation*, il importe de décrire plus précisément encore ce que font les élèves avec les outils et la manière différenciée dont ils s'en emparent pour apprendre ou pour construire leur rapport aux apprentissages et aux activités scolaires.

À côté des articles consacrés à l'activité des élèves confrontés aux outils, ce dossier a aussi poussé au-delà de l'observation de séance de classes ordinaires, avec une contribution qui présente une démarche pour aider les élèves à s'approprier certains supports (De Croix & Penneman) et une autre centrée sur une analyse de manuels de langue (Simons, Delbrassine & Van Hoof).

Il est à noter que plusieurs thèmes récurrents traversent le numéro, et contribuent en cela à mettre au jour des caractéristiques communes aux différents types de supports.

L'un de ces thèmes est celui de l'autonomie des élèves (Richard-Bossez, Simons et *al.*, Vaquero). C'est un point commun de beaucoup des outils actuels que de vouloir permettre un travail des élèves en autonomie, voire de contribuer à leur faire acquérir une aptitude à se débrouiller par eux-mêmes. Ces évolutions traduisent la pénétration dans l'école de nouveaux modèles sociaux du rapport au politique qui requiert une autocontrainte des sujets sociaux plutôt qu'il n'impose une hétéro-contrainte (Lahire, 1998). Par voie de conséquence, on peut probablement voir ici la traduction d'une certaine forme contemporaine de l'enseignement, où le professeur s'interdit d'apporter directement les savoirs, étant de moins en moins un « fournisseur de solutions » et bien plus souvent « quelqu'un qui pose des questions » ou « un créateur » de situations qui va guider l'élève « à distance » (Bernstein, 1967) : les instruments utilisés prennent le relai du cadrage, ils matérialisent une manière de faire la classe.

La plupart des contributions évoque conjointement la question du « cadrage », concept qui était initialement utilisé pour penser l'action de l'enseignant (Bernstein, 1975), et que les auteurs transposent pour analyser la manière dont les supports guident, contraignent, ou compliquent l'activité des élèves, en particulier en spécifiant les cadrages forts sur des activités précises ou des cadrages faibles laissant une plus grande marge d'action aux élèves. Il en résulte, semble-t-il, que l'autonomie en question est pré-requise bien plus souvent que sa construction par les élèves n'est accompagnée en classe. C'est le cas avec les fiches en maternelle (Richard-Bossez) ou élémentaire (Durler), comme dans les travaux personnels encadrés en lycée (Vaquero). Cette abstention de l'enseignant qui considère les documents comme auto-suffisants et, dans le cas des apprentissages scientifiques (Pautal), n'envoie pas aux élèves « les signes leur permettant d'identifier les manières de parler, faire et penser les sciences » est pointée comme une des raisons de la difficulté de beaucoup d'entre eux à atteindre les objectifs visés.

Ainsi, cette plus grande autonomie, requise par l'école, va de pair avec l'élévation déjà mentionnée des exigences faites aux élèves sur le plan des activités qu'ils doivent conduire pour apprendre. Ce faisant, l'évolution des supports révèle un paradoxe. Ces supports constituent tout à la fois une ouverture de possibilités plus grandes, avec des sollicitations d'activités plus riches et un risque de trop peu accompagner les élèves pour satisfaire aux exigences. Si l'on n'y prend garde, ce qui est un instrument pour les uns risque d'être un obstacle pour les autres (Reuter, 2008). Plusieurs articles de ce numéro (Durler, Richard-Bossez, Vaquero) montrent combien les outils pédagogiques permettent aux élèves les plus familiers de la culture savante (et par conséquent scolaire) de réaliser des tâches bien plus stimulantes qu'autrefois, tout en laissant désarmés bon nombre d'élèves.

Ces résultats conduisent à réinterroger la manière d'envisager les inégalités : il est souvent souligné, à juste titre, que la massification des études longues, et l'unification qui a eu lieu en même temps en France, avaient contribué à confronter à la culture savante, autrefois réservée au second degré, des élèves de tous les milieux sociaux ; mais ce raisonnement présuppose que la culture savante de l'école est restée stable, ce dont on peut douter. Or, tant le contenu (Bonnéry, 2015) que les formes de raisonnement sollicitées par les supports pour accéder aux savoirs ont encore accru l'écart culturel entre l'école et la majorité des enfants. L'étude des supports permet donc de tenir à distance les tentations nostalgiques des outils d'autrefois qui ne

prépareraient pas à poursuivre des études longues dans la scolarité actuelle, de même que les visions enchantées des nouveautés permanentes introduites dans les supports.

Ces différents aspects transversaux aux contributions sont déclinés avec des dimensions plus spécifiques selon les types de supports. Ainsi, la première partie des contributions traite des instruments qui sollicitent exclusivement de l'élève une activité de lecture.

Éliane Pautal analyse d'un point de vue didactique des situations d'enseignement et d'apprentissage du concept de circulation sanguine dans un cours moyen 2 (CM2) ; les séances s'appuient sur un document élaboré par l'enseignant. Pour répondre aux questions proposées par le support, la plupart des élèves procède à la copie d'informations ponctuelles, sans accéder à un savoir explicatif ni à une démarche de questionnement sur les phénomènes. La manière de procéder d'Etie, élève familiarisé avec l'utilisation de documents biologiques et qui « accorde sens et valeur aux savoirs en jeu en lien avec une préoccupation familiale » est très différente et lui a permis de mettre en lien mesures et lecture du document, et finalement de comprendre « que des vaisseaux sanguins ont pour fonction d'apporter de l'énergie au muscle ».

Patricia Richard-Principalli et Marie-Françoise Fradet analysent deux albums narratifs de fiction lus à des élèves de deux classes de cours élémentaire 1 (CE1) de milieux contrastés (Zone d'éducation prioritaire vs centre ville). Bien que la macrostructure et la thématique de ces deux récits soient similaires, le second support – figurant pourtant sur la liste officielle d'œuvres de littérature de jeunesse et jugé « facile » par les experts – se caractérise par un degré plus élevé de composite (pluralité de voix, de situations de double énonciation, hétérogénéité des codes...). Comme le révèlent les rappels de récits réalisés par quatre élèves suite à la lecture des deux albums, la nature composite du second support fait obstacle à la construction de sa signification par les élèves, pourtant considérés comme « les meilleurs » des deux classes par leurs enseignantes. Dès lors, les chercheuses s'interrogent sur les effets différenciateurs des textes littéraires composites sur des apprentis-lecteurs plus faibles et/ou plus éloignés de la littérature scolaire.

Pour leur part, Catherine Delarue-Breton et Jacques Crinon analysent la nature composite de deux supports à destination d'un public de cours préparatoire (CP) (6-7 ans) : l'album et la bande dessinée, et l'usage qui en est fait par deux enseignantes avec des publics contrastés. Paradoxalement, le support le plus complexe sur le plan sémiotique (une BD) est confié aux élèves le plus en difficulté, ce qui conduit à penser que les caractéristiques de ce support et les risques d'inégalités qu'il représente ne sont pas pleinement perçus par les enseignantes. Par ailleurs, l'analyse des interactions entre maître et élèves révèle qu'une des enseignantes semble mieux accompagner les élèves le plus à l'aise, en pratiquant un arbitrage plus ferme dans les interactions langagières, tandis qu'elle a tendance à adopter une position plus incertaine, voire plus en retrait vis-à-vis des élèves les plus fragiles, démarche paradoxale qui est susceptible d'accroître les inégalités entre les apprenants.

Les fiches, dont l'usage s'est développé en primaire, font l'objet d'une exploration particulière.

Ariane Richard-Bossez montre que dès la maternelle, la fiche contribue à façonner les manières de travailler, qui requièrent de l'autonomie, donnent à penser l'apprentissage sur le seul mode individuel et encouragent à des exigences de niveau différent, contribuant à scolariser le rapport au langage et au savoir. Ce support façonne également les savoirs : les consignes axées sur les tâches matérielles, en nombre restreint, contribuent à une sélection des savoirs qui peuvent donner lieu à une mise en fiche, contextualisée, ainsi qu'à un cloisonnement des savoirs quand une fiche volante doit porter sur un seul d'entre eux. La relation reste tacite entre les tâches matérielles prescrites et les savoirs décontextualisés : le cadrage est implicite. L'usage de ces fiches par les élèves de maternelle est très différencié, selon que les élèves se rapprochent ou non de ce qui est attendu, et montre un large éventail entre la satisfaction des attendus et des usages plus familiers, pragmatiques ou perceptifs de ces fiches. L'article donne à penser que la matérialité des fiches facilite ces usages hétérodoxes où les élèves qui n'ont pas déjà été familiarisés avec les attendus travaillent sans s'approprier pleinement les savoirs.

Comme le met en lumière la contribution d'Héloïse Durler, en école élémentaire, l'autonomie est souvent prérequis par les outils utilisés (fiches, ainsi que plans de travail, tableaux affichés, carnet de travaux à domicile), ce qui engendre des inégalités, selon les dispositions déjà présentes chez les élèves. L'autonomie requise implique une réflexivité sur l'organisation du travail scolaire, comme sur l'activité d'apprentissage des savoirs et sur les erreurs en la matière, ainsi que sur l'évaluation de sa propre activité. Ces supports s'adressent ainsi à un élève idéal, comme le montrent, en creux, les « déviances » reprochées aux élèves de façon essentialisée, plutôt que de voir là une conséquence de réquisits face auxquels peu de prises sont fournies à ceux qui n'ont que l'école pour y satisfaire : la lenteur, le manque de concentration ou de participation.

D'autres types de supports demandent aux élèves d'écrire.

Ainsi, Catherine Boyer, Cora Cohen-Azria et Abdelkarim Zaïd ont étudié des « carnets d'expériences et d'observations » et interrogé des élèves de grande section maternelle et de cours élémentaire 1 sur ceux-ci. De quelles activités effectives sont-ils le support ? Permettent-ils de développer chez les élèves une « conscience disciplinaire » du champ « découverte du monde » puis des sciences ? Les élèves en réussite et ceux plutôt en difficulté appréhendent de façon contrastée le but des tâches relatives aux apprentissages scientifiques, mais le carnet reste pour la plupart la chose de l'enseignante et un prétexte à s'exercer à écrire, tâche scolaire par excellence.

Ce constat converge avec celui réalisé par Stéphane Vaquero sur les « carnets de bord de TPE » (Travaux Personnels Encadrés) que doivent tenir les lycéens. Alors que les élèves sont invités à choisir un thème de travail pour son originalité et sa résonance pour des préoccupations sociales ou juvéniles, les usages du carnet de bord sont en réalité déterminés par les matrices disciplinaires, qui varient selon les disciplines des filières (S, ES, L). Les traces de travail « personnel » doivent élargir à deux types d'écrits, l'un narratif de l'expérience du TPE et de ses conséquences sur la réflexion de l'élève, l'autre cognitif, mettant en œuvre des raisonnements scolaires sur des sujets et des documents issus de domaines variés, pas toujours savants. Les groupes d'élèves les moins initiés rabattent les exigences, et sont parfois encouragés à le faire, vers un témoignage des tâches réalisées pour montrer que du travail a été accompli. Les productions de ces groupes moins bien évaluées montrent des difficultés à se déprendre des sujets de départ présentés comme « libres » et « ludiques », pour les investir en tant qu'objets de connaissance. Cela contribue à renforcer le caractère essentialisant des catégories de jugement que les professeurs mobilisent.

Enfin, deux contributions envisagent les manières dont les enseignants peuvent contribuer à apprendre aux élèves à se servir de ces nouveaux supports.

Séverine De Croix et Jessica Penneman présentent un programme de recherche quasi-expérimental et longitudinal qui porte sur l'enseignement de la lecture et de l'écriture de textes informatifs chez des élèves du premier degré de l'enseignement secondaire en Belgique francophone. Dans cette contribution, elles montrent combien les textes documentaires sont composites et comportent des obstacles liés aux schémas rhétoriques et aux finalités qui les caractérisent. La recherche vise, entre autres, à aider les élèves à construire un texte homogène à partir de données multiples et hétérogènes. Les premiers résultats indiquent que suite au dispositif mis en place, les élèves progressent légèrement dans la manipulation de nombreux documents, relevant de genres variés, et que les enseignants transforment l'outil didactique initial, notamment en sélectionnant les tâches qui sont les plus fermées.

Germain Simons, Daniel Delbrassine et Florence Van Hoof analysent trois unités de manuels contemporains de langues (allemand, anglais, espagnol) et identifient différentes caractéristiques communes susceptibles d'entraîner des risques d'inégalités. Parmi celles-ci, ils épinglent la langue de rédaction, la longueur et la densité des unités, leur nature composite et fragmentée, l'approche inductive et « spiralaire » de la présentation des nouvelles structures grammaticales, le manque fréquent d'exercices d'application ouverts préparant à la tâche finale, quand/si celle-ci existe... Ces risques d'inégalités inhérents à ces supports peuvent néanmoins être réduits par l'usage que les enseignants font de ces manuels en classe.

Cet article, même s'il ne l'évoque qu'en arrière-plan, ouvre à un type de réflexion complémentaire, particulièrement visible au sujet de l'enseignement des langues, à savoir l'intégration, par les auteurs et éditeurs de manuels, des prescriptions et cadres de référence produits par les organismes internationaux ou des influences d'ordre économique (le marché de la diffusion des manuels par exemple). Il invite dès lors à étudier davantage la manière dont ces influences contribuent en amont à modeler les supports, et donc à remonter à la construction des curriculums et à leur traduction en supports pédagogiques.

Si les résultats que présentent les articles de ce numéro ne sont pas toujours réjouissants pour qui souhaite une plus grande démocratisation scolaire, ils fournissent néanmoins des clés de compréhension de ce qui se joue dans les processus d'enseignement-apprentissage. Par ailleurs ces connaissances sur les contraintes qu'exercent les supports sont susceptibles d'ouvrir des pistes de solution aux praticiens. Enfin la convergence de ces résultats constitue une bonne nouvelle sur le plan de l'accumulation des résultats. Et elle l'est d'autant plus que les contributions relèvent de disciplines différentes : didactiques de différentes disciplines (Boyer, Pautal, De Croix & Penneman, Richard-Principalli & Fradet, Simons, Delbrassine & Van Hoof) et sociologiques (Durler, Richard-Bossez, Vaquero), ou à la croisée de ces deux approches (Delarue-Breton & Crinon). Si les modes de réflexion ont leurs spécificités disciplinaires, ce numéro montre qu'une meilleure interconnaissance bibliographique permettrait un enrichissement mutuel dans le domaine de la compréhension des procédés d'enseignement – de manière spécifique ou transversale aux contenus disciplinaires – et une appréhension plus fine de la construction des inégalités, préalable indispensable à une réduction de celles-ci.

Stéphane Bonnéry

CIRCEFT-ESCOL, Université Paris 8

Jacques Crinon

CIRCEFT-ESCOL, Université Paris-Est-Créteil

Germain Simons

Service de didactique des langues et littératures modernes, Université de Liège

Références

ALCORTA M. (1998), « Une approche vygotkienne du développement des capacités d'écrit : le brouillon, un outil pour écrire ? », *Apprendre à l'école, perspectives piagétienne et vygotkiennes*, M. Brossard & J. Fijalkow (dir.), Talence, Presses universitaires de Bordeaux, p.123-151.

BAUTIER E. (2010), « Changements curriculaires. Des exigences contradictoires qui construisent des inégalités », *L'école démocratique*, C. Ben Ayed (dir.), Paris, Armand Colin, p.83-93.

BAUTIER E. (2015), « Quand la complexité des supports d'apprentissage fait obstacle à la compréhension de tous les élèves », *Spirale*, n°55, p.11-20.

BAUTIER E., BONNERY S. & KAKPO S. (2015), « D'hier à aujourd'hui, les manuels à l'école élémentaire et au collège », *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*, S. Bonnéry (dir.), Paris, La Dispute, p.25-58.

BAUTIER E., CRINON J., DELARUE-BRETON C. & MARIN B. (2012), « Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? », *Repères*, n°45, p.63-79.

BAUTIER E., CRINON J., RAYOU P. & ROCHEX J.-Y. (2006), « Performances en littéracie, modes de faire et univers mobilisés par les élèves. Analyses secondaires de l'enquête PISA 2000 », *Revue française de Pédagogie*, n°157, p.85-101.

BERNSTEIN B. (1967/1997), « Écoles ouvertes, société ouverte ? », *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques : présentation et choix de textes*, J.-C. Forquin (éd.), Paris / Bruxelles, I.N.R.P / De Boeck et Larcier, p.155-164.

- BERNSTEIN B. (1975), *Langage et classes sociales*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- BONNERY S. (2010), « – Loup y es-tu ? – Pas exactement, c'est pour mieux te faire réfléchir, mon enfant... » Sociologie du lecteur supposé par la littérature de jeunesse », Communication au colloque AREF, Genève, 13-16 septembre 2010.
<https://plone.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-b/Loup%20y%20es-tu.pdf/view>
- BONNERY S. (2012), « “L'enfant lecteur” du livre et le modèle social implicite dans le livre de “l'enfant lecteur” et de l'activité cognitive de lecture », *L'enfant et le livre, l'enfant dans le livre : tensions à l'œuvre*, D. Aranda (dir.), Paris, L'Harmattan, p.115-131.
- BONNERY S. (2015), « Introduction », *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*, S. Bonnéry (dir.), Paris, La Dispute, p.7-24.
- BONNERY S., CRINON J. & SIMONS G. (éds.) (2015), *Spirale*, n°55 (Supports et pratiques d'enseignement : quels risques d'inégalité ?).
- CANUT E. & LECLAIRE-HALTE A. (éds.) (2009), *Diptyque*, n°17 (L'élève et la lecture d'albums. Quelle compréhension du texte et des images ?).
- CHABANNE J.-C. & BUCHETON D. (éds.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'oral et l'écrit réflexifs*, Paris, Presses Universitaires de France.
- CHARTIER A.-M. & RENARD P. (2000), « Cahiers et classeurs : les supports ordinaires du travail scolaire », *Repères*, n°22, p.135-159.
- CHOPPIN A. (1994), « Manuel scolaire », *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, P. Champy & C. Étévé (dir.), Paris, Nathan, p.642-646.
- CRINON J. (2002), « Écrire le journal de ses apprentissages », *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'oral et l'écrit réflexifs*, J.-C. Chabanne & D. Bucheton (éds.), Paris, Presses Universitaires de France, p.129-143.
- CRINON J., LECLAIRE-HALTE A. & VIRIOT-GOELDEL C. (2015), « Quels types d'écrits en lecture-écriture au cours préparatoire ? », Colloque international *Pratiques et l'enseignement du français : bilan et perspectives*, Université de Lorraine, Metz, 8-10 avril 2015.
- FRAENKEL B. & MBODJ A. (2010), « Introduction. Les new literacy studies, jalons historiques et perspectives actuelles », *Langage et société*, n°133, p.7-24.
- JOIGNEAUX C. (2015a), « La diffusion des fiches à l'école maternelle », *Spirale*, n°55, p.57-66.
- JOIGNEAUX C. (2015b), « Les élèves de maternelle face aux fiches », *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*, S. Bonnéry (dir.), Paris, La Dispute, p.83-108.
- LAHIRE B. (1998), « Vers une anthropologie politique des usages réels des dispositifs de mémoire objectivée », *Revue européenne des sciences sociales*, n°11, p.119-130.
- LECLAIRE-HALTE A. & RONDELLI F. (2015), « Un album satire de la télé réalité au cycle 3, un choix problématique », *Spirale*, n°55, p.21-30.
- MARIN B. & MORIN M.-F. (éds.) (2015), *Le Français aujourd'hui*, n°190 (Littératies scolaires).
- NICLOT D. (2009), « Cent ans d'évolution des manuels de géographie pour la classe terminale en France », *Revue des sciences de l'éducation*, volume 35, n°2, p.129-153.
- OLSON D.R. (1998), *L'univers de l'écrit*, Paris, Retz.
- RABARDEL P. (1995), *Les hommes et les technologies*, Paris, Armand Colin.
- REUTER Y. (2008), « Penser Vygotski dans l'espace des didactiques », *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques*, M. Brossard & J. Fijalkow (dir.), Talence, Presses Universitaires de Bordeaux, p.143-156.
- ROUET J.-F. & COULETEL B. (2008), « The acquisition of document search strategies in grade school students », *Applied Cognitive Psychology*, n°22, p.389-406.

SCHEEPERS C. & CRINON J. (2015), « Les journaux des apprentissages, entrée dans la culture scolaire », Sixième Séminaire pluridisciplinaire international Vygotski, Paris, CNAM, 15-16 juin 2015.

VERDELHAN-BOURGADE M. (2002), « Le manuel comme discours de scolarisation », *ELA*, n°125, p.37-52.

VIGNER G. (1997), « La représentation du savoir : mise en page et mise en texte dans les manuels scolaires », *Cahiers du français contemporain*, n°4 (Écritures et textes d'aujourd'hui), M. Marquillo Larruy (coord.), p.47-81.

VIRIOT-GOELDEL C. & CRINON J. (2014), « Lire des albums complexes en CP : stratégies d'anticipation et construction des significations », *Pratiques*, n°161-162, <http://pratiques.revues.org/2133>.