

Hétérogénéité, tensions implicites et influences sur les formats de travail proposés aux élèves dans l'enseignement/apprentissage de la langue première à l'école

Heterogeneity, implicit tensions and influences on the working formats proposed to the pupils in the teaching/learning of the first language at school

Catherine Delarue-Breton



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/4739>

DOI : 10.4000/ree.4739

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Catherine Delarue-Breton, « Hétérogénéité, tensions implicites et influences sur les formats de travail proposés aux élèves dans l'enseignement/apprentissage de la langue première à l'école », *Recherches en éducation* [En ligne], 10 | 2011, mis en ligne le 01 mars 2011, consulté le 12 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/4739> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.4739>



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.

Hétérogénéité, tensions implicites et influences sur les formats de travail proposés aux élèves dans l'enseignement/apprentissage de la langue première à l'école

Catherine Delarue-Breton¹

Résumé

Le rapport entre les recherches en éducation et les formats de travail proposés aux élèves au sein de la classe conserve, en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage de la langue première, une certaine opacité. Occupant une position intermédiaire entre didactiques et formats de travail scolaires, les pratiques enseignantes, confrontées au sein de la classe à un réel hétérogène et mouvant, mais également assujetties à des prescriptions souvent peu homogènes, ajoutent une dimension centrale à la complexité de l'analyse. Nous proposons ici d'évoquer quelques-uns des phénomènes récurrents susceptibles de donner forme à la pratique pédagogique, et, par conséquent, d'infléchir les formats de travail proposés aux élèves. Ceux-ci s'inscrivent dans une hétérogénéité ou dans des tensions risquant, parce qu'elles s'exercent à l'insu des acteurs, de nuire à la cohérence de leurs interventions ; elles se situent donc, tout en n'y étant pas complètement étrangères, en deçà des querelles explicites qui donnent parfois lieu dans la sphère sociale à des polémiques, et agissent d'une manière plus souterraine, mais non moins puissante. Certaines d'entre elles sont inhérentes à l'objet enseigné, la langue première ; d'autres sont davantage liées à la spécificité de la relation pédagogique, et concernent notamment la mise en œuvre des dispositifs d'apprentissage.

On pourrait supposer, si l'on considère l'implication jusqu'à présent croissante, dans la formation des enseignants, de la recherche en éducation et notamment de la recherche en didactique, qu'il est relativement aisé d'établir un lien direct, à propos de l'apprentissage de la langue première, entre l'évolution des « formats de travail » (Bautier, 2006) proposés aux élèves dans la classe et les recherches menées dans les disciplines concernées. Or, force est de constater que tel n'est pas le cas, et qu'alors même que certaines avancées didactiques font l'objet d'une appropriation à visée prescriptive de la part de l'institution scolaire, la manière dont ces avancées se diffusent au sein de l'école, et les transformations qu'elles impliquent sur le terrain, sont peu aisément commensurables. Occupant une position intermédiaire entre didactiques et formats de travail scolaires, les pratiques enseignantes, en effet confrontées au sein de la classe à un réel hétérogène et mouvant, mais également assujetties à des prescriptions elles-mêmes souvent peu homogènes, et parfois même contradictoires, ajoutent une dimension centrale à la complexité de l'analyse.

Au niveau local, on pourrait mettre en cause, pour rendre compte de l'opacité des processus concernés, telle ou telle modalité de travail de l'enseignant lui-même, en lien avec son histoire personnelle ; on pourrait également identifier, ici où là, un contexte particulièrement difficile – ou au contraire particulièrement favorable – susceptible d'infléchir très visiblement les pratiques ; on pourrait encore faire état de projets d'équipe spécifiques, liés à des convictions pédagogiques. Pour autant, tout en admettant que les investigations concernant le rapport entre recherche et pratique ne sauraient ignorer ce type de facteurs, liés à des contextes locaux, nous considérons qu'il y a lieu de chercher aussi à mettre en évidence des constantes, ou du moins des

¹ Professeure agrégée (Grammaire), Docteure en Sciences de l'Éducation, Université Paris Est Créteil-IUFM, laboratoire CIRCEFT Paris 8.

phénomènes récurrents plus généralisés², susceptibles d'informer la pratique enseignante, et notamment la mise en œuvre de certains dispositifs pédagogiques, concernant, entre autres, l'apprentissage de la langue première. Nous proposons ainsi d'analyser quelques-uns d'entre eux, et d'illustrer *in fine* notre propos par un exemple pris dans la classe.

Ces phénomènes – en tout cas ceux auxquels nous nous sommes intéressée – s'inscrivent selon nous dans une hétérogénéité ou dans des tensions plus ou moins implicites, susceptibles, parce qu'elles s'exercent à l'insu des acteurs, de nuire à la cohérence de leurs interventions ; elles se situent donc, tout en n'y étant pas complètement étrangères, en deçà des querelles explicites qui donnent parfois lieu dans la sphère sociale à des polémiques, et agissent d'une manière plus souterraine, mais non moins puissante.

1. Des tensions inhérentes à l'enseignement/apprentissage de la langue première

La première remarque que l'on puisse formuler concernant ces tensions est que l'enseignement/apprentissage de la langue première à l'école s'inscrit déjà lui-même dans un certain nombre de tensions, qui lui sont pour partie inhérentes.

À un premier niveau (linguistique), la langue elle-même, qui ne fait que nommer, dans la plupart des cas, des objets avec lesquels elle ne se confond pas, se distingue irrémédiablement du réel qu'elle désigne, donnant ainsi corps à l'écart qui résulte de la « non-coïncidence des mots et des choses » (Authier-Revuz, 2003). Il s'agit donc, dans les pratiques scolaires, de lui faire une place, dans la mesure où c'est cet écart qui permet le jeu sur les significations. D'un autre côté, la nécessité d'amener les élèves à construire un lexique commun fiable, inscrit dans les pratiques sociales, conduit les enseignants à maximiser la distance entre des notions proches, et à minimiser, en conséquence, pour ne pas dire abolir l'écart qui sépare les mots et les choses, dans des situations où « l'exact » vient se substituer à « l'approprié ».

Il ne s'agit évidemment pas ici de remettre en cause la pertinence de la distinction précise qu'il y a lieu d'établir entre un *évier* et un *lavabo*, par exemple, ni même la nécessité d'enseigner rigoureusement cette distinction ; mais plutôt de mettre en évidence l'ambivalence de la langue, qui vient occuper une position intermédiaire entre l'objet et le sujet. Si la langue, en effet, permet notamment de nommer les objets, elle est aussi « le lieu de mise à l'épreuve du sujet » et « cet étrange liant qui lie l'homme au monde mais l'en distancie à jamais » (Fenoglio, 2006), ce qui vient discréditer toute formulation suggérant l'idée d'une stricte conformité de la langue au réel. Ce champ de la non-coïncidence des mots et des choses renvoie donc à la résistance de la langue elle-même, dont Authier-Revuz (*ibid.*) rappelle qu'elle demeure, même au sein d'une linguistique de l'énonciation, le point d'ancrage pour rendre compte des faits de discours.

À un second niveau (langagier), on peut mentionner certains usages contextuels de la réflexivité de la langue, et notamment la dimension fortement autonymique des pratiques langagières de l'école élémentaire, liée tantôt au faible nombre de termes métalinguistiques connus des élèves, en particulier – mais pas seulement – au cours préparatoire (Gomila, 2007), tantôt à la dimension conversationnelle des échanges, qui conduit à l'emploi très fréquent de « raccourcis »³. On remarque ainsi que les changements énonciatifs liés au fait qu'un même terme (par exemple le

² La méthodologie retenue a consisté à analyser la mise en œuvre, en classe de Cours Préparatoire (CP) de dispositifs visant l'apprentissage de la lecture (une quinzaine de séance) et la compréhension de dictons (une trentaine de séances) à partir de l'étude de la progression des échanges dialogués au sein de la classe, selon le schéma de « reprise-modification » (François, 1990). Les séances ont été enregistrées par les enseignants eux-mêmes dans les deux cas, et transcrites par les chercheurs, qui n'ont observé qu'une séance de chaque série, afin d'en comprendre le déroulement (chaque séance au sein d'une série se déroulant invariablement selon les mêmes modalités organisationnelles). Des échanges informels ont pu donner lieu à des précisions de la part des enseignants, mais les observations n'ont pas été à proprement parler complétées par des questionnaires ou des entretiens protocolaires avec les enseignants ou les élèves. Ces séances se sont déroulées pour partie en Ile-de-France (corpus Delarue-Breton), et pour partie en région Provence-Alpes-Côte d'Azur (corpus Gomila), entre 1997 et 2008. Sans que l'on puisse évidemment prétendre que ces séances soient représentatives de ce qui se joue sur l'ensemble du territoire, il est cependant possible de faire état d'une certaine récurrence des modes de faire enseignants.

³ Par exemple « on va noter les aliments » pour « on va noter les noms d'aliment », ou encore « où le vois-tu, le chien? » pour « où le vois-tu, le mot chien? ».

mot *chaussure*) puisse renvoyer tantôt au « référent mondain » (Authier-Revuz, *ibid.*, p.71) qu'il désigne dans la langue ordinaire, à savoir *l'objet* chaussure, tantôt au signifiant lui-même (le *mot* chaussure), parfois même, dans certains cas, à l'image qui le représente (le *dessin* d'une chaussure), viennent non seulement brouiller la visée des échanges au sein de la classe, mais conduisent parfois à des malentendus susceptibles de perdurer, *a fortiori* quand il est question d'apprendre à lire. Ici encore, il ne s'agit pas de considérer que ces raccourcis n'ont pas lieu d'être (ce qui reviendrait à nier le principe de non-coïncidence des mots et des choses précédemment invoqué), mais de donner à voir les effets possibles de certains d'entre eux, dans le contexte de la classe.

À un troisième niveau (discursif), si l'on considère les pratiques langagières scolaires en termes de genre, on peut observer que l'enseignement-apprentissage de la langue première consiste à la fois, pour les acteurs, à mettre à distance la langue utilisée pour en faire un objet d'apprentissage distancié et « second » (Jaubert & Rebière, 2002 ; Bautier & Rochex, 2004), et à manipuler ce même objet avec suffisamment de spontanéité pour conserver une certaine authenticité des échanges, et pour conférer à l'apprentissage lui-même une certaine fluidité, un certain naturel. Si le discours scolaire s'apparente à un genre, ce dernier se caractérise selon nous par sa dimension frontalière entre « genre conversationnel » et « genre institué » (Maingueneau, 2003) : il s'agit aussi bien à l'école d'« apprendre une langue » que d'« apprendre à parler » (Lahire, 1998). Pour autant, les pratiques langagières scolaires actuelles, en vertu d'une *doxa* enseignante (Bautier & Rayou, 2009) bien souvent relayée par d'autres niveaux de l'institution scolaire, consistant à attribuer une valeur intrinsèque à la verbalisation, font parfois pencher la balance du côté du conversationnel, au détriment, notamment à l'école élémentaire, des apprentissages plus secondarisés. Dès lors, la circulation, au sein des échanges dialogués scolaires, entre discours mondain, renvoyant aux objets et à l'expérience du monde, et discours second, renvoyant aux principes de classification des disciplines, se montre loin d'être aussi aisée pour tous les élèves.

2. Des tensions liées à la spécificité de l'acte pédagogique

Mais au-delà des tensions liées à la nature de l'objet enseigné – la langue première – d'autres dilemmes, qui s'inscrivent peut-être davantage dans la spécificité de la relation pédagogique, mais qui interfèrent avec les précédentes, viennent donner forme aux pratiques enseignantes.

Il s'agit d'abord, en dehors de la classe, des conflits plus ou moins explicites qui existent entre « prescriptions primaires » et « prescriptions secondaires » (Daguzon & Goigoux, 2007), c'est-à-dire entre prescriptions institutionnelles et champ de la formation. Nous pensons notamment aux divergences qui existent en matière de conception des situations d'apprentissage : on peut prendre pour exemple la gestion de groupe, qui constitue un pré-requis à la mise en place d'une situation d'apprentissage pour les uns, tandis qu'elle découle de la qualité didactique de la séance pour les autres. On pense également à la qualité de la langue propre de l'enseignant, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral, entendue par les uns en termes de correction syntaxique et orthographique, et comprenant une forte dimension normative, mais considérée davantage par les autres en fonction de la dimension pragmatique des discours, ou à partir des aptitudes relatives à l'écoute ou à l'attention portée à la production de significations par les élèves. Enfin, on pourrait citer le grand conflit – d'autant plus explicite qu'il est largement médiatisé – qui oppose les partisans d'une conception puérocentriste de la relation pédagogique aux partisans d'une centration sur les savoirs, ou encore les partisans d'une logique disciplinaire aux partisans d'une logique de compétences, etc. Sans doute, ces oppositions, et d'autres encore, sont-elles moins radicales qu'il n'y paraît, et fonctionnent autant comme la trace de divergences personnelles, liées à l'histoire des individus, que comme le reflet d'une opposition entre deux sphères du social : alors même qu'on ne saurait nier l'existence de tendances, il serait bien vain de penser qu'au sein même de chacune de ces deux sphères, le consensus régnât.

Mais il s'agit aussi – et c'est sur ces aspects de la question que notre approche veut insister – d'évoquer des tensions beaucoup moins visibles, et qui s'exercent, au sein même de la classe, dans le temps didactique, au cœur même de la pratique pédagogique, et qui reflètent plus ou moins la nécessité – que l'on considère cependant comme ignorée des acteurs eux-mêmes, ou du moins non formulée, donc ni planifiée ni orchestrée – de concilier des visées, certes contradictoires, mais pertinentes l'une et l'autre.

Nous pensons ici, par exemple, à l'articulation nécessairement complexe entre le singulier et le générique, et notamment, dans la prise en compte par les enseignants des « modes d'apprendre » des élèves, entre deux nécessités : celle de privilégier ce qui leur est commun à tous (à savoir certains invariants de l'apprentissage, formalisés notamment par les didactiques ou la psychologie cognitive), et celle de ne pas écraser les différences entre les sujets apprenants (et de prendre en considération ce qui est propre à chacun d'entre eux, enjeu plutôt formalisé par la sociologie pour ce qui est des appartenances sociales, et par des recherches d'orientation psychanalytique pour ce qui concerne les individus pris comme sujets).

Nous pensons aussi à des tensions d'un autre ordre, mais relevant toujours de l'articulation entre le singulier et le générique, relatives à l'expérience extrascolaire – singulière – des élèves : s'agit-il de la mettre de côté pour faire la part belle aux apprentissages génériques et décontextualisés qui sont l'apanage de l'école ? Ou faut-il au contraire s'appuyer sur celle-ci pour permettre les apprentissages ? Faut-il oublier le « rond » pour construire le « cercle » ? Ou faut-il s'appuyer sur les « plis de la jupe » pour construire le « plissement de terrain » ? Au plan psychique, en quoi consiste réellement la ressaisie des objets du monde en objets de savoir ?

Enfin, du côté des objets d'apprentissage, qui nous offrent un champ étendu d'investigations, nous pensons à l'hétérogénéité des registres convoqués, elle aussi susceptible de faire tension. Il y a ainsi lieu de prendre en compte, d'abord, la multiplicité et l'enchevêtrement des objets scolaires, qui risquent de perturber l'équilibre entre visée globale et objectif ponctuel. Mais il s'agit également d'envisager la double nécessité, pour l'enseignant, de prévoir les possibles et d'accueillir l'imprévu, qui amène nécessairement une tension entre d'une part, le fait de privilégier un objet d'apprentissage prédéfini, et d'ignorer les objets plus ou moins connexes qui viendraient à se présenter, et d'autre part, le fait d'accueillir favorablement ce qui se présente au cours de la séance, quitte à infléchir dans une certaine mesure l'orientation qui en était prévue. Autrement dit, il s'agit à la fois en amont de « s'attendre à l'inattendu » (Morin, 2000) et en aval d'accepter l'imprévu sans pour autant être pris au dépourvu.

Les modèles proposés, dès lors qu'ils s'inscrivent dans le projet plus global de contraindre pour émanciper, sont donc loin d'être transparents, et sont eux-mêmes sous-tendus par des tensions, voire des contradictions que nous considérons comme potentiellement structurantes, mais qui, lorsqu'elles sont opaques, viennent affoler les pratiques, dont la conception ne peut s'appuyer sur la nécessité de tenir ensemble les contraires.

3. Tensions et dispositifs d'apprentissage : le *faire* et l'*apprendre*

Confrontées au réel, les pratiques des maîtres se développent donc dans une complexité de fait ; dès lors, la mise en œuvre de dispositifs d'apprentissages suppose une hiérarchisation des priorités plus ou moins implicite – et plus ou moins voulue – dont l'analyse nous semble présenter le plus grand intérêt pour

comprendre, notamment, le rôle de l'école dans la co-construction des inégalités. Certaines recherches abordent la question de l'analyse de ces choix à partir des intentions exprimées des acteurs, donc depuis l'amont, dans une approche que l'on pourrait qualifier de descendante ; le parti que nous avons retenu a consisté cependant à chercher à remonter, à partir de l'observation des effets différenciés de ces pratiques, aux postulats supposés – et implicites – qui les sous-tendent, et notamment à identifier les tensions qu'elles recèlent, dont nous venons de donner quelques exemples.

Le mode de séquençage des activités scolaires, autrefois organisé en fonction des principes de classification des disciplines (Bernstein, 2007), se voit aujourd'hui concurrencé dans le premier degré par un séquençage qui s'effectue en fonction des dispositifs pédagogiques (Delarue-Breton, 2009), en lien, notamment, avec la nécessité affirmée de mise en activité des élèves.

Concurrencé, avons-nous dit, parce que les dispositifs ne se substituent pas aux disciplines : il s'agit toujours en effet de « faire » des mathématiques, du français ou de l'histoire, mais les tâches, exercices, activités proposés aux élèves comprennent souvent des règles de réalisation propres, qui prennent le devant de la scène, opacifiant parfois la visée qui présidait à leur mise en place, donc leur raison d'être : l'exemple que nous proposons à la fin de cet exposé relève en partie de ce cas de figure.

Le terme de *dispositif*, récurrent – mais non stabilisé – aussi bien dans la recherche en éducation que dans la pratique pédagogique, comprend des acceptions multiples (Demaizière, 2008). Nous appuyant sur les travaux du sociologue belge Belin⁴ (2002), qui s'inspirent eux-mêmes de ceux du psychanalyste anglais Winnicott (1975/1971) relatifs à l'espace potentiel, nous adoptons celle qui le définit comme un aménagement de l'environnement susceptible de favoriser la déambulation psychique du sujet entre monde subjectif et monde objectif, au moyen de la relaxation provisoire et partielle des urgences du réel. Autrement dit, il s'agit de reléguer à l'arrière-plan le cours des choses pour permettre une certaine disponibilité psychique vis-à-vis de ce qui constitue l'enjeu même du dispositif, à savoir, quand il s'agit de dispositifs scolaires, la mise en lien du monde intérieur de l'élève avec un (ou plusieurs) objet(s) d'apprentissage, susceptible(s) de s'inscrire dans une série.

Cette approche originale du concept de dispositif présente à nos yeux un intérêt certain pour l'analyse de ceux qui ont été conçus et mis en œuvre pour les apprentissages scolaires, dans la mesure où elle permet un déplacement de l'analyse. Celle-ci en effet ne prend plus pour objet le dispositif proprement dit, entendu comme l'ensemble des dispositions matérielles au sens large (temps, individus, lieux, objets etc.) organisées par l'homme pour permettre une certaine socialisation, et qui peut être représenté en classe par le déroulement des séances ou la gestion des multiples tâches qu'il rend possible. Elle s'intéresse en revanche à ce qui constitue l'enjeu (ou les enjeux) du dispositif, faisant ainsi référence à l'acte même de « disposer » (Belin, *ibid.*), de « prendre ses dispositions », que Belin évoque en termes de « logique dispositiva », et qui renvoie à l'intention qui préside à la mise en place d'un dispositif.

La distinction opérée par cet auteur entre dispositif, entendu comme entité concrète, et logique dispositiva, nous semble donc de nature à faciliter l'identification, au sein d'une même activité scolaire, des différentes possibilités de médiation que celle-ci comprend et met en œuvre. Elle nous apparaît donc déterminante pour penser la tension, au sein des activités scolaires, entre le *faire* et l'*apprendre*.

Le dispositif permet à l'élève de *faire* quelque chose, et à ce titre semble favoriser une médiation technique susceptible de s'accomplir *de fait*. Ainsi, conjuguer des verbes en classe constitue une activité machinale, itérative, qui permet notamment le réinvestissement, l'entraînement, l'automatisation. Le concept de dispositif permet ainsi l'analyse de ce qui se fait.

Le concept de logique dispositiva, quant à lui, nous est utile pour analyser à la fois ce vers quoi tend le dispositif au-delà du faire (et notamment sa visée symbolique), et ses effets sur les élèves en termes d'apprentissage : quelles significations se construisent ? Observe-t-on une production de significations convergentes, susceptible de s'inscrire, plus globalement, dans une production de sens ? Le dispositif participe-t-il de la fonction d'intégration logique de l'école, et dans quelle mesure ? Quelles perspectives se dessinent ou ne se dessinent pas ? Si l'on reprend l'exemple de la conjugaison, l'enjeu du dispositif pourrait consister, au plan symbolique, à impliquer les

⁴ Nous précisons que l'auteur n'a pas travaillé sur les dispositifs scolaires ; nous nous appuyons sur ses travaux théoriques concernant l'entité *dispositif* pour proposer un angle d'approche renouvelé des dispositifs scolaires, centré sur la question des enjeux.

élèves dans la construction de représentations relatives notamment à la régularité de la flexion, à la signification des morphèmes, à la constitution du lexique.

4. Déplacement des maximums de vraisemblance et bienveillance dispositive

L'analyse concernant la mise en œuvre de ces dispositifs d'apprentissage de la langue première, a donc consisté à la fois à établir un lien entre la mise en œuvre pédagogique du dispositif et la construction, par les élèves, des représentations qui en

constituent l'enjeu même, et à remonter aux tensions qui le sous-tendent à partir des effets différenciés de ces mises en œuvre sur les apprentissages des élèves. Au plan méthodologique, la démarche que nous avons retenue a consisté à nous appuyer sur les deux propriétés attribuées par Belin à la notion de logique dispositive, à savoir le « déplacement des maximums de vraisemblance » et la « bienveillance dispositive ».

Le déplacement des maximums de vraisemblance s'entend comme une mise en scène destinée à permettre à « l'usager » du dispositif de se voir confronté à un monde plié de telle façon que ce qui constitue, dans le réel, des coïncidences, acquière au sein du dispositif le « statut d'une correspondance fiable » (Belin, *ibid.*). Dans le cas des dispositifs scolaires, il s'agit de faire en sorte que les éléments dont l'élève a besoin pour progresser dans sa démarche arrivent à point nommé. Par exemple, lorsque des élèves de cours préparatoire (désormais CP) travaillent sur l'appropriation de la graphie des phonèmes [i] et [a], le déplacement des maximums de vraisemblance peut consister à établir ou exploiter des textes ou des séries présentant un nombre suffisant – sans être excessif – de termes comprenant ces mêmes phonèmes, ce qui n'est évidemment pas le cas lorsque les textes sont choisis au hasard. De même, dans une séance de lecture de texte, le fait que l'illustration qui accompagne le texte représente effectivement – notamment – les objets (ou personnages, animaux etc.) qui sont désignés dans le texte peut apparaître aux élèves comme une correspondance fiable⁵. Le déplacement des maximums de vraisemblance, dans le cas des dispositifs d'apprentissage, peut ainsi s'entendre comme une mise en scène susceptible de déplacer comme *naturellement* le regard des élèves vers des objets qui n'auraient pas fait spontanément l'objet de leur attention.

La seconde propriété, la bienveillance dispositive, suppose que le déplacement des maximums de vraisemblance soit favorable au jeu ou à la déambulation psychique entre monde subjectif et monde objectif, et favorise, si l'on considère les dispositifs scolaires, la création de l'objet d'apprentissage dans la psyché. Le dispositif scolaire a donc pour vocation de faire naître, pour l'élève, la possibilité de saisir des opportunités. Pour reprendre l'exemple des séances de classe concernant l'appropriation des correspondances grapho-phonémiques, la mise en scène « bienveillante »⁶ des objets d'apprentissage suppose un choix de textes ou de séries de termes comprenant certes des récurrences fiables, mais aussi des « pièges », calculés cependant au plus juste pour ne pas « piéger », précisément, les élèves, ou pour ne pas trop les « piéger ». Il s'agit donc de proposer des séries par moment altérées par une irrégularité, qui vient constituer un obstacle, dont on suppose cependant que l'élève est capable de s'affranchir.

Quand il s'agit de lecture de texte, la mise en scène bienveillante des objets d'apprentissage suppose une mise en scène de la réalité telle que la lecture du texte soit facilitée pour les élèves, afin qu'ils s'approprient la graphie des mots concernés, mais, dans le même temps, qu'ils soient en mesure de percevoir, au plan symbolique, que lire, c'est, d'une manière générale, à la fois mettre en lien des graphies entre elles, et des graphies et des significations. On peut ainsi considérer que lire en classe consiste en une mise en acte ou une actualisation de la lecture du

⁵ Nous donnons ces exemples à des fins d'illustration de notre propos, et nullement dans un parti pris pédagogique pour l'une ou l'autre des multiples approches possibles en matière d'apprentissage de la lecture.

⁶ Précisons ici que nous employons cette expression de « bienveillance dispositive » dans une acception très restreinte, renvoyant aux dispositions d'esprit – relevant tant du psychique que de l'intellectuel – qui président à l'élaboration de ce que l'on pourrait appeler une série favorable, et ne souhaitons être lue ni dans une perspective d'angélisme pédagogique, ni dans une perspective moralisatrice.

texte ici et maintenant, mise en acte cependant également susceptible de permettre le développement d'une connaissance « méta » sur ce en quoi consiste l'acte de lire.

Les dispositifs scolaires ont donc une double vocation, à la fois autotélique, renvoyant au versant agi de l'activité en cours, le *faire*, et lui conférant une valeur intrinsèque, et une vocation allotélique, renvoyant au versant pédagogique de l'activité, l'*apprendre*, et conférant à celle-ci une valeur extrinsèque. Ce n'est donc pas la nature des dispositifs que nous mettons ici à l'examen, mais la nature du rapport entre un dispositif et sa mise en œuvre, en vertu de la logique dispositifivité qui le sous-tend.

5. Un exemple dans la classe : le morcellement de l'activité, risque pour l'unification de l'expérience

Il nous apparaît en effet que dans bien des cas, la dimension incertaine, en matière d'apprentissage, des situations de travail proposées aux élèves, est liée à la disjonction, dans leur mise en œuvre, entre dispositifs et logique dispositifivité,

c'est-à-dire à la disparition tacite des enjeux des dispositifs – donc de leur raison d'être – sans que soit pour autant remise en cause la nécessité d'en accomplir les différentes étapes.

Si l'on suit la théorie de Winnicott, on peut considérer que certains élèves, déjà en partie porteurs, en entrant à l'école, d'un rapport plus créatif vis-à-vis des objets de la réalité extérieure, parviennent à ne pas perdre de vue ces enjeux, tandis que d'autres, plus assujettis à la situation telle qu'elle est offerte, peinent à se décoller de l'ici-maintenant des activités proposées : « L'accès à un nouveau savoir – qu'il se fasse par l'intermédiaire d'une personne enseignante, d'un livre ou d'un autre médium – est d'abord accès à un objet extérieur au sujet [...]. Mais l'apprentissage est appropriation de l'objet de savoir par le sujet et cette appropriation est une sorte de recréation de l'objet dans le sujet apprenant qui le transforme en objet interne [...] » (Beillerot, Blanchard-Laville & Mosconi, 1996, p.85).

La thèse que nous défendons est donc que certains élèves, parce que la diversité de l'expérience antérieure a permis le développement d'un rapport au monde et aux savoirs suffisamment créatif, peuvent s'approprier d'eux-mêmes les visées allotéliques implicites d'un dispositif d'apprentissage, autrement dit peuvent en identifier les enjeux. D'autres en revanche, moins créatifs au sens winnicottien du terme, n'y parviennent pas, et s'inscrivent dans sa seule dimension autotélique, représentée par le *faire* du moment.

L'exemple choisi concerne le morcellement des activités proposées aux élèves, et notamment aux élèves les plus fragiles. La recherche menée montre en effet que quel que soit le dispositif observé, le morcellement des activités constitue un choix pédagogique récurrent quand il s'agit de prendre en compte ces élèves, choix particulièrement visible dans l'examen des transitions qui accompagnent les différentes phases du dispositif.

La séance à laquelle nous faisons référence consiste en une séance de lecture en classe de CP, conçue pour des élèves qui font l'objet d'un regroupement particulier, compte tenu de leurs difficultés ; on est au mois d'avril. Il s'agit de leur faire lire une bande dessinée dont l'histoire entière tient sur une page, mettant en scène un lapin qui s'est « enfermé » à l'extérieur de sa maison, en ayant laissé la clé à l'intérieur.

L'histoire ne présente pas en soi de difficulté particulière. En revanche, la manière dont cette histoire est prise en charge par le texte – le récit – laisse apparaître une certaine complexité : il s'agit d'une bande dessinée composée de sept vignettes, de taille et de contenu différents, qui présente une imbrication des systèmes sémiotiques (code alphabétique, générique, iconographique) et comporte trois niveaux énonciatifs (le titre, les phylactères et les bandeaux). La première vignette présente le contexte : le lapin n'est plus en possession de sa clé, qu'il a laissée à l'intérieur de la maison ; les cinq vignettes suivantes représentent cinq stratagèmes différents envisagés par le lapin pour accéder à l'intérieur de la maison. La dernière vignette

indique la fin heureuse de l'histoire, grâce à l'aimable intervention d'un oiseau, qui s'est glissé dans la cheminée pour venir en aide au lapin.

La première remarque que nous pouvons formuler sur le choix d'un tel texte est qu'il révèle une intention *bienveillante*, l'intention de donner au dispositif habituel une coloration spécifique susceptible d'être favorable aux élèves en difficulté⁷ (quand la bande dessinée semble s'apparenter davantage à un objet du monde qu'un poème ou un récit) mais que sa dimension générique, en tant qu'objet de savoir, n'est pas prise en compte. Parce qu'elle comporte des images, et parce que la situation de communication s'y apparente, du moins dans les phylactères, à une situation orale, parce que le texte est court, la bande dessinée y apparaît, probablement en vertu d'une autre *doxa* enseignante, comme un support d'un abord plus aisé qu'un récit, alors qu'elle présente en réalité un système sémiotique très élaboré.

En ce qui concerne le déplacement des maximums de vraisemblance, autrement dit la mise en scène qui amènera les élèves à circuler à travers le texte en fonction des choix effectués par l'enseignant, l'étayage susceptible d'amener comme *naturellement* les élèves à cheminer d'une vignette à l'autre, d'un niveau de texte à l'autre et d'une image à l'autre, en prenant à la fois en compte les significations ponctuelles et l'enjeu global du texte, s'inscrit tout entier dans des échanges dialogués. Ce choix, confiant aux interactions langagières entre élèves et entre maître et élèves la presque totalité des instruments de pliage du monde, confère de fait une importance considérable au rôle de l'enseignant. Celui-ci est soumis à des sollicitations multiples et simultanées, convoquant des niveaux de significations hétérogènes relevant anarchiquement du local et du global, qu'il doit rassembler au fur et à mesure de leur production.

L'observation de la progression de l'échange dialogué au cours de la séance montre en effet un cheminement des élèves qui apparaît à la fois comme déterminé, guidé dans l'approche de chacune des vignettes, portant la trace d'une intention bienveillante, et en même temps, laminé par des contraintes horizontales insuffisamment contenues par une perspective globale d'élaboration de sens. La lecture des différentes vignettes n'est en effet pas perçue par les élèves comme lecture d'une série de stratagèmes, mais comme lecture d'objets séparés ; on peut d'ailleurs constater que les transitions qui accompagnent le passage d'un énoncé au suivant relèvent presque exclusivement de la successivité, et non de la continuité.

La perspective de recouvrer la clé située à l'intérieur de la maison – le texte ne présente aucune ambiguïté à ce sujet – qui motive chacune des entreprises du lapin n'est ainsi évoquée à aucun moment dans la séance, qui s'achève d'ailleurs sans qu'on soit sûr que l'ensemble des élèves ait bien compris le texte : certes, ils ont compris que le lapin n'avait plus la clé et cherchait à la retrouver, mais rien ne nous permet d'affirmer que tous aient compris que la clé se trouvait bien, dès le départ, dans la maison et non ailleurs. Chacune des vignettes, jouant le rôle de support *naturel* d'une phase du dispositif, vient légitimer la valeur intrinsèque de celle-ci : une vignette succède à une autre, une phase succède à une autre. La correspondance est forte, mais trompeuse : le morcellement fait ici obstacle à la lecture, de même que la lecture morcelée des mots d'une phrase vient empêcher, dans certains cas, la lecture même de la phrase.

L'étude du traitement réservé à la ponctuation dans la séance est à cet égard révélatrice : les choix effectués consistent à attirer systématiquement l'attention des élèves sur la ponctuation finale (en l'occurrence le point), telle qu'elle apparaît dans les bandeaux, présents dans chacune des vignettes, et non au sein des phylactères, à la présence aléatoire. Le choix de mettre ainsi en évidence ce type de ponctuation, en omettant les autres formes présentes dans le texte, laisse apparaître une volonté de structurer la lecture, de lui donner un rythme, de la découper en étapes clairement définies : les vignettes sont lues l'une après l'autre, dans l'ordre attendu, et le passage de l'une à l'autre fait consensus, dans la mesure où il vient marquer l'achèvement d'une étape.

Pour autant, la bande dessinée présente également d'autres aspects, remarquables, en matière de ponctuation, qui se manifestent dans deux phylactères : dans le premier cas [Ma clé !], il s'agit

⁷ L'autre partie de la classe, constituée des élèves dits « avancés », travaille en effet sur un autre support, un album.

de la première vignette, qui expose le problème auquel est confronté le lapin: en fouillant dans ses poches, il s'aperçoit, avec surprise (d'où le point d'exclamation), qu'il n'est plus en possession de sa clé. Dans le second cas en revanche [Ma clé ?], qui concerne la cinquième vignette, il demande (d'où le point d'interrogation) à l'oiseau qui volette près de lui d'aller chercher la clé dans la maison en passant par la cheminée, car il est trop gros pour le faire lui-même. On est donc ici face à un mode d'expression typique de la bande dessinée, où la ponctuation, parce qu'elle permet une économie de mots particulièrement précieuse dans un espace restreint comme celui du phylactère, est susceptible de véhiculer des différences d'ordre sémantique majeures.

Il y a dès lors lieu de supposer qu'une telle mise en scène pédagogique, privilégiant la ponctuation finale des bandeaux plutôt que les usages variés de la ponctuation expressive, traduit l'intention, de la part de l'enseignante, de mettre en évidence les marqueurs de l'achèvement de la phrase, marqueurs qui au delà de la phrase, viennent signer l'achèvement de la lecture même de chacune des vignettes. Autrement dit, la visée opérationnelle du dispositif viendrait se substituer tacitement à sa visée épistémique, portant sur l'acquisition par les élèves de représentations pertinentes concernant la lecture d'une bande dessinée. D'une certaine manière, on peut considérer que ce n'est pas tant le dispositif qui vient ici faciliter la lecture des élèves, que la lecture ponctuée des élèves qui vient garantir le bon déroulement du dispositif.

En effet, le morcellement observé au niveau du texte, prenant en compte chacune des vignettes séparément, et non comme représentative de chacun des stratagèmes d'une série fondée sur un enjeu commun, s'étend en réalité à tout le dispositif : morcellement du support, mais aussi morcellement du temps, chaque phase du dispositif ayant une valeur intrinsèque, morcellement du groupe classe, quand chaque individu – cherchant individuellement à obtenir des réponses immédiates et personnelles – ne se positionne pas comme l'unité d'un ensemble, et enfin morcellement de la représentation de l'acte même de lire, quand l'identification des phonèmes, le rapprochement des significations et l'observation des images apparaissent comme des activités séparées, très peu inscrites dans une perspective convergente.

Dans l'ensemble des séances du corpus concerné, indépendamment de la nature propre de chacune d'elles, on observe un choix des lignes de travail en faveur de ce que nous pourrions nommer les unités ou segments constitutifs des énoncés (qu'il s'agisse d'un mot, d'une locution, ou encore d'une vignette de bande dessinée), au détriment de leur prise en compte globale, et tout particulièrement quand il s'agit d'élèves fragiles, alors que ces derniers auraient précisément besoin d'être impliqués dans des perspectives plus larges leur permettant de se décoller de la situation présente.

Mais au-delà de la dimension didactique, un tel choix de lignes nous semble susceptible, lorsqu'il est récurrent, de compromettre la possibilité, pour certains élèves, de se projeter au-delà de chacune des phases du dispositif, et au-delà du dispositif, de construire un rapport à la réalité extérieure qui s'inscrive dans une certaine continuité de l'expérience. L'unification de l'expérience suppose en effet que son versant scolaire ne soit pas clivé du versant extrascolaire, tout en ne se confondant pas avec lui. Quand il est récurrent – nous insistons sur ce point – et lorsqu'il ne donne pas lieu à recomposition, le morcellement de l'expérience scolaire, au profit d'activités fragmentées, sur des supports fragmentés, dans une classe elle-même fragmentée, nous paraît ainsi, quand il s'agit d'élèves encore très dépendants des situations proposées, de nature à faire obstacle à la fois à l'installation d'une certaine continuité entre les différents versants de l'expérience scolaire, mais aussi entre les différentes formes d'expérience, scolaire ou extrascolaire. L'intention bienveillante qui préside à l'élaboration de telles mises en œuvre ne nous paraît pas douteuse ; mais cette bienveillance semble toutefois s'affranchir, pour des raisons diverses, de ce que Belin nomme la « logique dispositif », et ainsi s'exonérer, paradoxalement, des enjeux d'apprentissage pourtant supposés être à l'origine de ces dispositifs.

Conclusion

La manière dont les formes de travail scolaire combinent empiriquement formalisation et finalisation de l'activité des élèves nous semble s'effectuer d'une manière récurrente, dans les pratiques observées, en faveur de la finalisation, et au détriment de la formalisation. La double visée des dispositifs d'apprentissage, que nous avons formulée en termes de visée autotélique (qui s'apparenterait ici à la finalisation de l'activité) et visée allotélique (entendue ici comme formalisation des apprentissages) nous apparaît ainsi peu prise en compte dans leur mise en œuvre, et sans doute pour de multiples raisons. Notamment, il est possible d'invoquer le fait d'une part que cette double visée fait tension, et à ce titre tend à être évacuée par les enseignants ; d'autre part, il semble que l'évolution de la forme scolaire, qui voit le séquençage des activités scolaires s'effectuer en fonction des modalités de déroulement des dispositifs autant que des découpages disciplinaires, induisent une centration sur le *faire* de l'activité, *a fortiori* lorsqu'il est question d'élèves en difficulté.

Par ailleurs, l'opacité des tensions qui sous-tendent l'enseignement-apprentissage de la langue première et l'hétérogénéité des situations auxquelles sont confrontés les enseignants sont de nature à les conduire tantôt à une posture faite d'hésitation, quand s'impose, peut-être, le sentiment diffus d'une égale pertinence entre des composantes contradictoires de la profession, entraînant une certaine forme d'*indécidabilité*, tantôt à une posture privilégiant l'un ou l'autre versant de la situation concernée quand la tension, peut-être, est insoupçonnée ou paraît intenable.

Dans les deux cas de figure cependant, ce n'est pas le caractère tendu, contradictoire de la situation qui fait problème, mais au contraire le caractère *non tendu* de l'approche retenue, dans la mesure où d'un côté, la tension exercée, plus subie qu'agie, n'est pas construite ou explicitement prise en compte dans la mise en œuvre du dispositif, tandis que de l'autre, elle se voit ignorée, peut-être dans à des fins de stabilisation de la pratique.

L'exemple avec lequel nous avons illustré notre propos concernant le morcellement des activités proposées aux élèves qui ne réussissent pas à l'école s'apparente plutôt au second cas. Dans ce contexte, le dispositif, effectivement stabilisé, semble comprendre lui-même une valeur intrinsèque, et tout se passe comme si, devenu autonome, il se justifiait par sa seule existence, indépendamment des enjeux qui ont présidé à sa mise en œuvre. Il est ainsi investi *per se* par l'enseignant et les élèves, dont l'activité conjointe semble destinée à favoriser son bon déroulement (entendu comme succession sans heurt des différentes étapes), alors que c'est à l'inverse de son bon déroulement (entendu, cette fois, comme réelle prise en compte des enjeux d'apprentissage qui le sous-tendent) que devrait découler une certaine activité psychique et intellectuelle des élèves.

Mais par ailleurs, les savoirs produits et scientifiquement validés par la recherche en éducation, au delà du fait qu'ils ne sauraient évidemment prétendre prendre en charge la totalité des facteurs susceptibles d'infléchir la pratique pédagogique, sont peu à même de contribuer directement au développement d'une vision globale ou synoptique des phénomènes, notamment parce qu'ils relèvent de champs distincts, très spécialisés. Aussi, la remarque que nous formulons concernant la vision morcelée que les élèves peuvent avoir des activités d'apprentissage nous paraît s'appliquer également, à un autre niveau, aux enseignants, qui ne sont pas toujours en mesure de s'appropriier par eux-mêmes, compte tenu de la spécialisation des savoirs, mais aussi de leur multiplicité, les enjeux des constats, voire des propositions émanant de la recherche en éducation, concernant en particulier l'apprentissage de la langue première. De ce point de vue, la mise en évidence, aussi bien au niveau de la recherche qu'à celui de la formation des enseignants, des tensions qui viennent insidieusement perturber la mise en œuvre des dispositifs pédagogiques nous apparaît comme une voie possible pour sortir de l'impasse, dans la mesure où celles-ci, jusqu'alors susceptibles d'empêcher la pratique pédagogique, pourraient au contraire venir la dynamiser, voire la structurer.

Bibliographie

- AUTHIER-REVUZ, J. (2003), « Le Fait autonymique: langage, langue, discours. Quelques repères », *Parler des mots – Le fait autonymique en discours*, J. Authier-Revuz, M. Doury & M. Reboul-Touré (dir.), Paris, Presses Sorbonne nouvelle, pp. 67-96.
- BAUTIER, É. (2006), Le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves, *Recherche et formation*, n°51, pp. 105-118.
- BAUTIER, É. & ROCHEX, J.-Y. (2004), « Activité conjointe ne signifie pas significations partagées », *Situations éducatives et significations*, Ch. Moro & R. Rickenmann (dir.), Bruxelles, De Boeck Université, pp. 199-220.
- BAUTIER, É. & RAYOU, P. (2009), *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, Paris, Presses Universitaires de France.
- BEILLEROT, J., BLANCHARD-LAVILLE, C. & MOSCONI, N. (1996), *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan.
- BELIN, E. (2002), *Une sociologie des espaces potentiels. Logique dispositifiv e et expérience ordinaire*, Bruxelles, De Boeck Université.
- BERNSTEIN, B. (2007), *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique*, Laval, Les Presses de l'Université de Laval.
- DAGUZON, M. & GOIGOUX, R. (2007), « L'influence de la prescription adressée aux professeurs des écoles en formation initiale : construction d'un idéal pédagogique », *Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation*. Page consultée le 15 janvier 2010 : http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AR
- DELARUE-BRETON, C. (2009), « Objets du monde et objets de savoirs : catégorisation des objets scolaires et expérience culturelle », Communication au colloque *De la culture commune au socle commun : enjeux, tensions, réinterprétations, déplacements*, Lyon, INRP, 19-20 novembre 2009.
- DEMAIZIERE, F. (2008), « Le dispositif, un incontournable du moment », *Alsic*, n°2(11). Page consultée le 1^{er} septembre 2010 : <http://alsic.revues.org/index384.html>
- FENOGLIO, I. (2006), « L'intime étrangeté de la langue », *Langage et inconscient*, n°2, pp. 41-66. Page consultée le 1er octobre 2008 : <http://lodel.item.ens.fr/index.php?id=64244>
- FRANCOIS, F. (1990), *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale*, Neuchâtel & Paris, Delachaux & Niestlé.
- GOMILA, C. (2003), « L'autonymie en classe de lecture », *Parler des mots - Le fait autonymique en discours*, J. Authier-Revuz, M. Doury & M. Reboul-Touré (dir.), Paris, Presses Sorbonne nouvelle, pp. 123-135.
- GOMILA, C. (2007), *Le discours métalinguistique de la classe de lecture : comment les enseignants de cours préparatoires et leurs élèves qui apprennent à lire parlent du langage*, Thèse pour le doctorat en sciences du langage, Université de Paris III.
- JAUBERT, M. & REBIERE, M. (2002), « Parler et débattre pour apprendre : comment caractériser un oral réflexif ? », *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, J.-C. Chabanne & D. Bucheton (dir.), Paris, Presses universitaires de France, pp. 163-186.
- LAHIRE, B. (1998), *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan.
- MAINGUENEAU, D. (2004), *Le discours littéraire. Paratopie et scène d'énonciation*, Paris, A. Colin.
- MORIN, E. (2000), *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil.
- WINNICOTT, D. W. (1975/1971), *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Paris, Gallimard.