Laparra, M., & Margolinas, C. (2011). Quand les maîtres contribuent à leur insu à renforcer les difficultés des élèves. In J.-Y. Rochex & J. Crinon (Eds.), *La construction des inégalités scolaires* (pp. 111-130). Rennes: Presses universitaires de Rennes.

Version auteur

Quand les maitres contribuent à leur insu à renforcer les difficultés des élèves

Marceline Laparra et Claire Margolinas

Introduction

Cadre de la recherche

Notre recherche s'applique à élucider comment les processus de production des inégalités scolaires se constituent et se renforcent au sein même des interactions didactiques quotidiennes, à l'insu des acteurs de ces interactions.

Pour étudier cette question, nous avons suivi de 2004 à 2006 une classe de grande section (élèves de 5 et 6 ans) à l'intérieur de laquelle nous nous sommes plus particulièrement intéressées à six élèves, puis nous avons suivi les mêmes élèves en cours préparatoire l'année suivante. Nous avons ainsi recueilli plus de soixante heures de vidéos, ainsi que de très nombreuses reproductions de travaux d'élèves ; la moitié environ des vidéos a été transcrite. Il s'agit de séances soit de mathématiques, soit de lecture-écriture. Les deux classes ainsi observées sont situées en zone d'éducation prioritaire dans une petite ville à forte tradition ouvrière du Puy-de-Dôme. Les élèves présentent une très grande homogénéité socioculturelle : ils appartiennent quasiment tous à des milieux populaires, défavorisés au plan économique.

Situation effective et différenciation

On a vu dans chapitre précédent[1] les raisons qui font que la situation effective dans laquelle sont placés les élèves au regard des apprentissages ne correspond que rarement à celle que le maitre pense avoir installée, raisons qui jouent aussi pour expliquer que le maitre ne puisse le plus souvent pas prendre la mesure de l'écart qui existe alors entre lui et ses élèves.

Un tel phénomène est en soi dommageable, puisqu'il ne peut que nuire à l'efficacité de l'enseignement. Mais il s'avère en outre être à la source de processus de différenciation, la situation effective n'étant que rarement la même pour tous les élèves. Ceux d'entre eux qui sont considérés comme étant les plus faibles ne sont en effet presque jamais confrontés aux connaissances et aux savoirs en jeu de la même manière que le reste de la classe. Ce sont ces différences et leurs conséquences que nous allons examiner dans ce chapitre. Nous commencerons tout d'abord par montrer que, dans les rares cas où tous les élèves sont placés rigoureusement dans la même situation, on n'observe entre eux que très peu de différences. Nous examinerons ensuite les différences dans les situations effectives installées par les maitres selon le niveau supposé des élèves. Nous verrons que la faible prise en compte du registre de l'oralité occupe une place toute particulière dans l'aggravation des difficultés des élèves les plus fragiles. Enfin, notre analyse des situations installées pour les élèves les plus

[1] « Des savoirs transparents dans le travail des professeurs à l'école primaire ».

faibles révèlera certains paradoxes qui jouent un rôle important dans les phénomènes de différenciation.

Un dispositif particulier

Le corpus sur lequel nous nous appuyons comporte un grand nombre de leçons qui se déroulent, par la volonté de l'équipe pédagogique et non par celle des chercheurs, en trois petits groupes (5 à 7 élèves par groupe) constitués selon les niveaux scolaires, que nous nommons groupe de « faibles », groupe des « moyens » et groupe des « forts ». Ce dispositif a fonctionné régulièrement une demi-journée par semaine pendant toute l'année scolaire, avec des groupes relativement stables (seulement deux élèves ont changé de groupe au cours de l'année), avec trois enseignants (la maitresse titulaire, un maitre d'appui et une assistante d'éducation), la maitresse titulaire travaillant en français, le maitre d'appui en mathématiques et l'assistante d'éducation (que nous n'avons pas observée) en expression corporelle. Durant chacune de ces matinées, tous les groupes d'élèves sont passés dans les trois « ateliers », chaque maitre a donc enseigné successivement à chacun des groupes. De ce fait notre corpus, en ce qui concerne la différenciation, est en quelque sorte un dispositif ordinaire expérimental qui nous permet de mettre en évidence avec un effet de « loupe » certains phénomènes dont nous discuterons le caractère régulier ou exceptionnel.

Le comportement des élèves quand la situation est la même pour tous

Dans un tel dispositif, il est assez rare que les situations installées par le maitre soient les mêmes dans les trois groupes, puisque ceux-ci sont justement constitués pour permettre au professeur d'adapter son enseignement à ce qu'il perçoit des difficultés des élèves. Néanmoins, il arrive que ce soit le cas, soit durant toute une séance, soit pendant certaines phases. Nous montrerons que dans ce cas, les connaissances des élèves, comme leurs modes d'investissement des situations sont très semblables.

Durant toute la séance

Notre corpus fournit l'exemple d'une situation (en mathématiques, résolution de problème et géométrie) qui est installée par le maitre de la même façon dans les trois groupes durant toute la séance, du fait des caractéristiques propres à la situation[2], celle du « puzzle du carré », que nous avons déjà décrite au chapitre « Des savoirs transparents dans le travail des professeurs à l'école primaire ».

Quelles sont les connaissances des élèves disponibles ? Les élèves possèdent à peu près tous les mêmes connaissances empiriques, forgées lors des très nombreuses manipulations de puzzles qu'ils ont eu l'occasion d'effectuer en maternelle : ils savent tous que pour arriver à reproduire le modèle, il faut qu'il n'y ait ni recouvrement d'une pièce par une autre, ni vide entre elles.

Ils savent en outre tous repérer un angle droit, même s'ils ne sont pas capables de le désigner explicitement, à condition toutefois que celui-ci soit construit par l'intersection d'une droite verticale et d'une droite horizontale.

D'autres connaissances qui, elles, sont absentes, sont en outre nécessaires pour réussir la tâche proposée :

Il faut être capable de repérer un angle droit quand les deux droites qui sont perpendiculaires l'une à l'autre ne sont pas placées à l'horizontale et à la verticale. Faute de

[2] C'est une situation adidactique ; voir Margolinas & Laparra (2008) pour une analyse plus détaillée de la situation.

quoi on ne peut que s'obstiner à placer l'angle droit de l'un des triangles en superposition de l'un des angles droits du carré (fig. 1), ce qui est le cas de tous les élèves au début de leur recherche.

Figure 1 : superposition des angles droits du carré et du triangle rectangle

Dans ces conditions on ne peut pas trouver qu'il convient de placer le triangle dans la position suivante (fig. 2).

Figure 2 : position correcte de la pièce du puzzle du carré

Il faut aussi avoir la capacité de mémoriser les différentes positions dans lesquelles on a essayé de placer le premier triangle. Tous les élèves procèdent par essais et erreurs. Mais faute de se souvenir des positions erronées, quand ils s'aperçoivent que leur essai de reconstitution est défectueux puisque la figure obtenue comprend des recouvrements de triangles et des vides, ils s'obstinent tous à reproduire à l'identique à de nombreuses reprises la même figure défectueuse comme dans la figure 3.

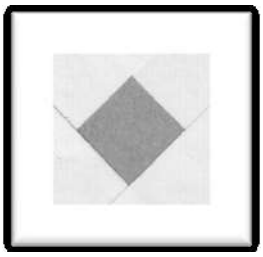


Figure 3 : puzzle défectueux obtenu en superposant les angles droits des triangles aux angles droit du carré

Durant toute l'activité, on n'observe aucune différence notable entre les trois groupes, au grand étonnement du maitre, alors même que les élèves du groupe des « forts » ont des connaissances mathématiques plus importantes que celles du groupe des « faibles », car les connaissances opératoires pour la réussite de l'exercice (mémoire des positions, reconnaissance de l'angle droit quand les droites perpendiculaires ne sont ni horizontales ni verticales) ne sont disponibles pour aucun élève et elles ne sont pas introduites par le maitre lors de la séance.

L'activité est réussie dans chacun des sous-groupes de la même manière : lors d'une interaction individuelle, le maitre montre à un élève qu'il a déjà essayé de superposer l'angle droit du premier triangle manipulé sur un angle droit du carré et que cela l'a conduit à une impasse. Il n'emploie pas alors le terme *angle droit*. Il le fait par simple monstration de ce qui reste alors pour l'élève *la pointe* du triangle et *les coins* du carré. L'élève ainsi aidé essaye une nouvelle position, qui se révèle souvent être la bonne, à savoir pour lui superposer un

autre *bord* de l'un des triangles avec le *bord* de la forme en carton. Les connaissances partielles de l'élève concernant l'angle droit s'effacent alors, la situation pour l'élève ne comporte plus aucun enjeu mathématique et cela au moment même où il réussit la tâche proposée, entrainant dans son sillage un grand nombre d'élèves qui reproduisent alors de proche en proche par simple imitation ce que l'un d'entre eux vient de faire.

L'évitement des mots de la discipline est sans doute dû à la représentation que se fait le maître des supposées difficultés des élèves à maîtriser un lexique spécialisé (en Zone d'Education Prioritaire). Cet évitement n'est d'ailleurs pas tout à fait le même dans le groupe des « forts », où le maître prononce notamment le mot *diagonale* quand il trace la diagonale du carré, et dans les autres groupes, où il ne parle que de *trait*. Quand ils seront de nouveau confrontés à un problème dans lequel l'angle droit ou la diagonale jouera un rôle, l'absence de formulation rendra très difficile l'établissement de lien entre les situations, c'est-à-dire le « transfert ».

À la fin de la séance aucun élève n'aura fait évoluer ses connaissances, et n'en aura élaboré de nouvelles, à aucun moment le maitre n'ayant, ni dans les interactions collectives, ni dans les interactions interindividuelles, attiré leur attention ni sur la nécessité de mémoriser les positions erronées ni sur l'existence d'un angle droit dans les triangles qui composent le carré (il n'est alors pas étonnant qu'on puisse observer au cycle 3 des élèves qui ont en la matière les mêmes connaissances et défauts de connaissance que ces élèves de CP).

À un moment donné de la séance

De telles séances où la situation effective reste rigoureusement la même pour tous les élèves tout au long de l'activité ne peuvent qu'être extrêmement rares, tant sont nombreux les facteurs que nous décrivons ci-dessous qui interviennent pour modifier subtilement et le plus souvent à l'insu du maitre la situation des élèves. Le plus souvent c'est fugitivement, lors d'une phase n'occupant que quelques minutes sur une séance d'une quarantaine de minutes que l'ensemble des élèves se trouve dans la même situation effective, et alors comme dans l'exemple précédent ils se comportent de manière identique, en manifestant les mêmes difficultés.

Dans cette classe, toujours divisée en trois groupes, la maitresse demande aux élèves d'écrire la liste des ingrédients puis la liste des instructions d'une recette de cuisine (Laparra & Margolinas, 2008). Si l'on s'en tient au résultat final, l'écrit à produire, on observe une très grande différence entre les trois groupes, celui des « forts » arrivant tant bien que mal à produire les deux listes, le groupe des « faibles » n'ébauchant qu'à peine la liste des ingrédients. Mais si on se place du point de vue des savoirs en jeu (produire deux listes distinctes) on s'aperçoit au fil des situations orales que tous les élèves réagissent de la même manière : quand on leur demande de dire quel ingrédient il faut écrire, ils répondent le plus souvent en verbalisant une instruction comportant l'ingrédient, ceci étant encore le fait des meilleurs élèves à la fin de la séance.

Ils manifestent ainsi que le travail écrit n'a aucunement agi sur leurs connaissances orales antérieures. En effet à l'oral, quand on verbalise une recette, on produit toujours un script d'actions où les ingrédients apparaissent au fur et à mesure de l'effectuation de la recette. Or la maitresse ne leur a pas appris oralement à isoler la liste des ingrédients[3]. Quand à l'écrit ils doivent engendrer cette liste, ils ne peuvent s'appuyer que sur ce qui était leur compétence orale au début de la séance et qui était la même pour tous, à savoir ne pas nommer un ingrédient isolément mais le fournir en disant l'instruction. Ce qui induit les différences bien visibles entre les trois groupes ne vient pas des connaissances nouvelles qui sont en jeu dans

[3] Voir Margolinas & Laparra, 2010, pour un phénomène du même type en Grande Section de maternelle.

l'activité en question (distinguer les ingrédients des instructions et, ce faisant, deux types de listes) mais vient essentiellement du fait que les élèves n'ont pas les mêmes connaissances en matière de copie : les élèves les plus performants sont les meilleurs scripteurs. Ils recopient mieux et plus vite les mots dont ils ont besoin pour produire les deux listes en questions.

Les élèves investissent de la même manière une situation effective

D'une manière plus générale, presque tous les élèves investissent les situations qui leur sont proposées de la même manière, en cherchant dans leurs connaissances scolaires et extrascolaires tout ce qui leur semble correspondre à ce que l'on attend d'eux. Mais quand il existe un décalage important entre la situation qu'ils construisent et celle que le maitre pense avoir installée, apparaissent des propositions déviantes aux yeux de ce dernier et qui sont très semblables d'un groupe à l'autre.

Le phénomène est particulièrement manifeste lors d'une séance où il leur est demandé d'imaginer une histoire sur le modèle d'une histoire déjà connue d'eux, séance sur laquelle nous nous appuierons tout au long de ce chapitre.

Commençons par décrire brièvement les caractéristiques de cette séance, réalisée dans les trois groupes de niveau de CP fin novembre 2005. Il s'agit d'un exercice canonique « produire un texte à la manière de », type d'exercice qui se retrouve dans toutes les classes de cycle 2.

La maîtresse sait qu'il s'agit d'un exercice ardu, surtout en début de CP, elle choisit donc un moment de travail en petits groupes et aborde cette production de texte par un exercice de production texte « à la manière de » qui doit lui sembler abordable dans la mesure où il s'agit de modifier ce texte a minima. Le texte choisi : « La chenille qui fait des trous[4] », été lu aux élèves dès la grande section de maternelle, ils le connaissent très bien et savent même le réciter par cœur, ce qui semble favorable à la maîtresse dans la mesure où tous les élèves ne savent pas lire à cette époque de l'année.

Cet album présente une chenille qui, après être sortie de son œuf, part à la recherche de nourriture. Après une introduction, dont nous parlerons dans un instant, le texte se présente de façon répétitive : du lundi au vendredi, elle croque dans un fruit puis deux, etc. Voici par exemple la phrase du mercredi :

« Le mercredi, elle croque dans trois prunes. Elle y fait trois trous. Mais elle a encore faim. »

Le texte présente donc une succession de jours de la semaine associés à un fruit et un nombre (lundi, pomme, 1), (mardi, poire, 2), (mercredi, prune, 3), (jeudi, fraise, 4), (vendredi, orange, 5).

Les choix de transformation du contexte qu'elle demande aux élèves, dans les groupes « moyens » et « forts » sont les suivants : choisir un autre animal à la place de la chenille, choisir des aliments convenables pour cet animal. L'introduction sera alors écrite collectivement, les aliments seront choisis et écrits au tableau, les élèves auront alors à écrire les phrases correspondant à un jour de la semaine. Dans le groupe des « faibles » le contexte ne change pas (chenille, aliments) mais il est réorganisé (les aliments ne sont plus consommés la même jour ni de la même manière, voir ci-dessous).

Nous allons voir maintenant comment les élèves investissent la situation qui leur est proposée, en commençant par le travail collectif concernant le début du texte (groupe des « moyens » et des « forts ».

Le livre commence ainsi :

---

[4] Carle, E. (1999). *La chenille qui fait des trous.* Namur : Mijade.

« Dans la lumière de la lune, un petit œuf repose sur une feuille. Un beau dimanche matin le soleil se lève et Pop ! une minuscule chenille sort de l'œuf. Elle a très faim. Aussitôt elle part à la recherche de nourriture. »

Tous les élèves sont capables de restituer oralement au mot près ce début. Le groupe des « forts » a convenu de remplacer la chenille par un lapin, celui des « moyens » par un écureuil. Ils essayent alors de construire une nouvelle histoire qui respecte à la fois la structure de l'album modèle et leurs connaissances du monde : or un lapin et un écureuil ne peuvent pas sortir d'un œuf.

« M : est-ce qu'on peut laisser ce début pour le lapin
Ciana : ah non parce que ça grandit pas dans un œuf un lapin
Christophe : ça tombe tout seul […]
Ciana : ben dans le ventre de la maman bien au chaud. » (Groupe des « forts »)

« Sahra : parce que ça naît pas dans les œufs/ ça naît dans les arbres
M : ah ça naît forcément dans l'arbre/ ça ne naît pas dans un œuf l'écureuil/ ça naît comment
E : dans le ventre de sa maman » (groupe des « moyens »)

La discussion piétine dans les deux groupes. La maitresse tout à son souci de faire produire des énoncés qui soient les plus proches du récit source ne comprend pas l'obstination des enfants à inventer une histoire qui respecte leurs connaissances encyclopédiques sur le lapin et l'écureuil, alors même que ce souci de maintien d'une cohérence montre bien que les élèves ont investi la situation de réécriture de texte. La seule différence entre les deux groupes tient au fait que les « forts » renoncent plus vite que les « moyens » à leurs objections. Mais tous dans la phase d'écriture en autonomie manifesteront qu'ils sont perturbés par le fait que ce qu'ils finissent par écrire n'est pas totalement cohérent ni avec l'univers de l'album modèle ni avec leurs connaissances du monde.

Les élèves, quel que soit leur niveau supposé, ont bien les mêmes réactions quand ils investissent la situation installée par le maitre d'une manière qui ne correspond pas aux attentes de ce dernier. Le professeur a déterminé les changements de contexte (animal, nourriture), mais il n'a pas anticipé les modifications d'univers (passage d'un œuf à un embryon de mammifère, notamment) que cela allait provoquer dans la phase collective.

Synthèse

Dans les trois exemples précédents, les élèves sont mis en situation de « rencontrer » de nouvelles connaissances (à propos de l'angle droit, des listes graphiques et de la production d'un récit). Mais dans les trois cas, les élèves ne peuvent les incorporer à leurs connaissances antérieures, ni a fortiori les transformer en savoirs, les enseignants tout à leur objectif de réussite de la tâche (reconstituer le carré, écrire la liste des ingrédients, écrire une histoire) n'ayant pas, dans la situation effective, isolé les connaissances en question et ne les ayant pas constituées en savoirs à apprendre. On ne constate alors aucune différence entre les élèves dits « faibles » et les élèves dits « forts ». Tous ne peuvent que mobiliser leurs connaissances antérieures, qui sont identiques, en attendant que le maitre apporte une aide à l'avancée de la tâche, et non pas à l'éclaircissement des connaissances en jeu.

2.Différences existant dans une situation effective

Pour répondre aux injonctions de la pédagogie différenciée, les enseignants adaptent au niveau supposé des élèves la situation proposée en fragmentant plus ou moins les tâches, soit lors de la préparation de l'activité, soit dans les interactions en classe. L'intention est alors sans doute d'alléger la difficulté de manière que les élèves réputés faibles puissent tout de même effectuer certaines tâches, même si celles-ci sont en moins grand nombre que dans les

autres groupes, ce qui peut se comprendre. Mais la transformation des situations pour les élèves faibles produit bien d'autres modifications.

Dans la partie précédente, nous avons montré que les réactions des élèves, quand ils sont placés dans des situations identiques, sont les mêmes, quel que soit leur niveau supposé. Or, les situations installées et les connaissances « rencontrées », en groupes de niveau ou non, sont rarement identiques pour les différents élèves, sauf pendant un temps assez court. Ce sont maintenant les différences constatées entre les situations installées qui nous intéressent, différences qui portent notamment sur les objets sur lesquels on fait travailler les élèves et sur le métalangage utilisé par le maitre.

Au niveau des objets sur lesquels on fait travailler les élèves

Dans les séances observées, les enseignants, sans doute par souci de pratiquer une pédagogie différenciée, ne déclinent pas de la même manière la situation pour tous les élèves quand ils cherchent à faire acquérir la même connaissance et ceci que l'on soit en mathématiques ou en français. Ces différences apparaissent notamment de façon régulière au niveau des objets sur lesquels on fait travailler les élèves, les élèves du groupe des « faibles » étant confrontés à des objets matériels souvent issus du monde non scolaire : des « objets du monde », les élèves du groupe des « moyens »[5] étant plus souvent confrontés à des représentations schématiques, les élèves du groupe des « forts » étant incités à faire usage de l'écrit sous une forme scolairement achevée. En voici quelques exemples issus de notre corpus.

Lors de l'écriture d'une recette de cuisine au CP, le groupe des « forts » et celui des « moyens » n'ont à leur disposition qu'une seule recette modèle, dont il leur faudra reproduire les caractéristiques dans leur travail. Le groupe des « faibles » est lui confronté à plusieurs recettes, issues de livres de cuisine différents, n'ayant pas la même organisation. Les élèves de ce groupe s'épuisent à reconnaitre dans la diversité du réel les éléments constitutifs d'une recette type. Ils donnent alors à la maitresse l'impression qu'à la différence des deux autres groupes ils ne sont pas capables de savoir ce qu'est un titre ou une liste, alors que les autres élèves auraient sûrement éprouvé les mêmes difficultés, s'ils avaient été placés dans la même situation. Si la maitresse procède ainsi, c'est sans doute parce qu'elle pense que les « faibles » sont plus à l'aise quand on leur demande juste de dire ce qu'ils voient.

Lors de la même leçon, au cours de la phase d'écriture en autonomie, la maitresse fournit au seul groupe des « forts » une aide qui s'avère décisive pour régler des problèmes de mise en page, problèmes qui apparaissent pourtant à l'identique dans les trois groupes : elle affiche au tableau un modèle visualisant l'organisation d'une recette type, ce qui permet aux élèves du groupe des « forts » de produire un écrit qui respecte la forme scolairement attendue.

Dans une situation de résolution de problème mathématiques, les élèves doivent résoudre un problème arithmétique « classique », dont voici l'énoncé

> « Une boîte contient 12 cubes.
> On peut avoir des cubes bleus ou rouges.
> Il y a 5 cubes rouges. Combien y-a-t-il de cubes bleus ? »

Les élèves rencontrent de très nombreuses difficultés, en particulier la nécessité de distinguer les données (12 cubes, 5 cubes rouges), la résolution (le raisonnement à faire pour trouver le nombre de cubes bleus) et le résultat (7 cubes bleus); difficultés qui apparaissent dans tous les groupes. Dans le groupe des « faibles », le maitre introduit une boîte de cubes bleus et rouges pour chaque groupe de deux élèves. Dans le groupe des « moyens », le maitre suggère de

[5] Les situations installées dans le groupe des « moyens » sont souvent proches de celles installées dans le groupe des « forts ». Mais, quand elles s'en distinguent nettement, c'est le plus souvent par la présence de représentations schématiques.

« dessiner ». Les élèves s'engagent ainsi dans une difficile schématisation du problème, qui trouvera un prolongement dans la deuxième leçon (voir l'article cité). Dans le groupe des « forts », le maitre insiste sur la présentation à l'écrit de la résolution d'un problème : écriture d'une opération, écriture d'une phrase réponse. Il y a donc, pour le maitre, une sorte de hiérarchie implicite dans ces types de situations, hiérarchie selon laquelle il serait plus facile de travailler avec de vrais objets (les cubes), un peu plus difficile de travailler avec des représentations (les schémas) et encore plus difficile (et souhaitable) de pouvoir résoudre le problème en exhibant une opération écrite (5+7=12 est la seule disponible car les élèves n'ont pas étudié la soustraction).

L'observation de la situation montre qu'il n'en est rien. Dans le groupe des « faibles », l'introduction des cubes conduit assez rapidement les élèves à oublier le problème posé, car les problèmes d'énumération et d'organisation du travail dans le groupe deviennent prépondérants. Remarquons que, comme nous l'avons montré plus haut, ce phénomène se produit également quand, dans le groupe des « forts », les élèves sont confrontés à la même situation. En effet, dans ce groupe, deux élèves n'arrivent pas à trouver seules la réponse à un problème semblable au premier posé par le maitre, car elles ne sont plus aidées en cela par d'autres élèves. Constatant leur difficulté avec étonnement et n'arrivant pas à leur faire produire la réponse dans une interaction d'aide orale, le maitre finit avec réticence par leur donner le même matériel qu'aux « faibles » (une boîte et des cubes). Les élèves présentent alors les mêmes difficultés de manipulation du matériel (énumération, perte du sens du problème) que les élèves du groupe des « faibles ».

Au niveau du métalangage

Les mêmes différences s'observent dans le métalangage utilisé en classe.

Lors de la reconstitution du carré, le maitre pour désigner l'un des côtés des triangles ou du carré, parle avec les « faibles » de *bords*. L'utilisation de ce terme ravale les triangles du statut de figure géométrique à celui de pièces d'un puzzle. Avec le groupe des « moyens », le maitre emploie le mot *trait,* les triangles étant alors le résultat sur le papier d'un dessin. Il ne se sert des termes *ligne*, *côté*, *diagonale* qu'avec le groupe des « forts ». Pour l'effectuation de la tâche donnée ce jour-là, ce métalangage n'a aucune importance. Par contre, au CE1, ces élèves, pourtant issus de la même classe de CP, n'auront pas la même familiarité avec ce lexique.

Il va de soi que ce faisant le maitre n'opère pas un choix conscient entre les termes. Avec les « faibles », le lexique réfère au matériel : les pièces du puzzle. Avec les « moyens » le lexique réfère au dessin. Ce n'est qu'avec les « forts » que le lexique renvoie à des formes géométriques : produire un carré à partir de triangles. Ce sont ces différences dans la perception des caractéristiques des situations qui déterminent ses choix lexicaux.

Synthèse

Tout se passe comme si il était supposé plus facile pour les élèves dits « faibles » d'en rester à la simple confrontation avec des objets matériels (cubes ou livres de recettes) considérés comme plus attractifs et ayant des caractéristiques aisément repérables du fait de leur simple présence. Les élèves dits « moyens » sont placés dans une situation intermédiaire à mi-chemin du monde concret et de l'univers graphique. La situation proposée aux « forts » intègre systématiquement l'une ou l'autre des ressources de l'écrit (schéma, écriture algébrique, mise en forme de la recette etc.) que ce soit dans la totalité de la séance ou lors des interactions individuelles maitre-élève.

Les situations effectives se déclinent en quelque sorte suivant le niveau supposé des élèves sur une échelle allant du plus « concret » au moins « concret ». Dès lors les élèves les

plus faibles sont condamnés à manipuler, à décrire et énumérer ce qu'ils voient, et donc à n'avoir que rarement l'occasion de décontextualiser leurs connaissances. S'ils savent mal effectuer des opérations de décontextualisation, ce n'est pas parce qu'ils en sont incapables, c'est seulement qu'ils ne sont pas le plus souvent en situation effective de le faire. De plus, ces situations plus « concrètes » ne sont nullement plus simples, car la manipulation des objets conduit les élèves à devoir résoudre des problèmes spécifiques (énumération des cubes, comparaison des présentations des recettes) qui ne sont jamais considérés comme importants et dont les connaissances en jeu, étant ignorées, n'évolueront jamais.

Le professeur est lui-même pris dans la situation qu'il installe pour les élèves. Il emploie donc un langage plus proche de la familiarité et des actions concrètes avec le groupe des « faibles », dans lequel il introduit plus d'objets du monde, un langage plus distancié de l'action avec le groupe des « moyens » et un langage plus adéquat aux exigences scolaires avec le groupe des « forts ».

Ces constatations, qui sont particulièrement visibles quand les élèves sont séparés en groupes de niveau, sont également repérables dans les interactions individuelles dans un cadre collectif (l'observation que nous livrons en conclusion du chapitre en étant un exemple frappant).

3.Le registre de l'oralité

Non seulement les situations effectives ne fournissent pas les mêmes possibilités de décontextualisation pour les élèves, mais ceux-ci n'ont pas le loisir d'utiliser de la même manière leurs connaissances, l'enseignant mettant parfois des obstacles à l'utilisation par l'élève de connaissances qui pourraient l'aider à résoudre la tâche à effectuer. En ce qui concerne les connaissances du registre de l'oralité, il s'agit de phénomènes omniprésents, les connaissances de l'oralité, quand elles sont mobilisées par les élèves, étant le plus souvent interdites (§ 3.1), alors même que les situations effectives, en petits groupes, auraient permis de les mettre en œuvre (§ 3.2).

Des connaissances interdites

Souvent l'enseignant ne laisse pas certains élèves s'appuyer sur des connaissances pourtant disponibles.

Lors de l'écriture de la recette de cuisine, dans le groupe des « faibles », plusieurs élèves s'obstinent à numéroter les ingrédients, alors que la maitresse veut leur faire produire une liste dont chaque élément est isolé graphiquement uniquement par un tiret et le retour à la ligne, alors même que certaines recettes « authentiques » que le groupe a observées présentaient des listes d'ingrédients et d'instructions numérotées. En exigeant d'eux la production de tirets et non de numéros, elle les renvoie à un travail antérieur au cours duquel a été produite une liste de règles à respecter pour écrire un texte qui ne comporte que des tirets.

Or dresser une liste oralement, c'est au plan langagier énumérer des « actions », des « objets » et au plan cognitif c'est constituer ces « objets », ces « actions » en une collection que l'on est capable de dénombrer méthodiquement. On progresse dans l'élaboration des savoirs concernant la liste en faisant évoluer ses verbalisations : on commence par dire « on a d'abord X puis on a Y et ensuite on a… » où les éléments sont organisés à l'aide de connecteurs temporels. On peut ensuite utiliser les mêmes formulations, tout en procédant gestuellement à un comptage des éléments sur ses doigts, au fur et mesure de leur énumération. Et on en vient à dire « premièrement on a X, deuxièmement Y, troisièmement… ».

Être capable de numéroter les éléments d'une liste est sans doute une étape importante dans l'apprentissage de ce qu'est une liste, parce que cela peut être réalisé aussi bien oralement que par écrit. C'est précisément là qu'en sont tous les élèves de cette classe. Les plus faibles manifestent par leur résistance qu'ils auraient besoin que soit stabilisé tant à l'oral qu'à l'écrit l'usage des numéros, avant d'être confrontés à leur remplacement par des tirets, qui eux permettent une mise en forme de la liste qui ne relève que de l'écrit.

On observe dans notre corpus de nombreux exemples de ce type, où les élèves se voient privés, alors qu'ils sont placés devant un nouveau savoir, de connaissances du registre de l'oralité qui leur seraient alors d'une grande utilité et qui sont disponibles pour tous.

Par exemple, lors d'une séance où les élèves sont censés apprendre les procédures régissant le vote dans l'univers civique, ils se montrent capables de mémoriser à l'oral les résultats du dépouillement d'un vote. Cette capacité, au lieu d'être utilisée au moment où la maîtresse les confronte au recensement écrit des résultats du dépouillement, est niée. En effet, la maîtresse, pour prouver la supériorité de l'écrit, pense qu'il est nécessaire de montrer que leur mémoire orale n'est pas fiable (Laparra & Margolinas, 2010).

Ce sont les élèves dont les connaissances sont les moins assurées qui pâtissent le plus de ce phénomène, et ce d'autant plus que ce sont eux qui se voient le plus souvent imposer des exigences dont ils ne peuvent comprendre les raisons (« ne fais pas comme ça mais fais comme ça »), sans doute parce qu'on pense qu'ils réussissent d'autant mieux la tâche si celle-ci est fortement encadrée afin de ne leur laisser aucune latitude dans l'exécution, à la différence de celle qu'on accorde aux élèves supposés plus compétents.

La non prise en considération de l'oralité en situation

Est également dommageable l'absence fréquente de phases où les élèves verbalisent les connaissances dont ils disposent déjà ou apprennent à en verbaliser de nouvelles.

Lors de la séance consacrée à la recette de la tarte aux pommes au CP, dans aucun des trois groupes, la maitresse ne demande aux élèves de restituer chacun à leur tour la recette dans son intégralité dans un discours monologique, ce dont ils seraient sans doute capables, y compris les plus faibles (rappelons qu'il s'agit de tout petits groupes de 5 à 7 élèves). Une fois produit un tel discours monologique, il aurait en outre fallu le faire mémoriser, pour qu'il puisse être transformé en parole intérieure. C'est à cette condition qu'ils pourraient activer cette parole intérieure à chaque fois qu'ils en auraient besoin pour reconstituer à l'écrit les étapes successives de la fabrication de la tarte aux pommes, afin de n'oublier aucun ingrédient et d'organiser chronologiquement les instructions. Faute d'avoir été habitués à de telles remémorations silencieuses, après avoir écrit un ingrédient ou une instruction, ils attendent presque tous une relance de l'enseignante pour continuer leur travail. La maitresse a cru pouvoir anticiper cette difficulté en distribuant à chaque élève une schématisation des étapes de la recette, mais celle-ci n'est pas fonctionnelle car elle ne correspond pour les élèves à aucune remémoration et ne fait que renforcer les difficultés en ajoutant un nouvel objet dans la situation des élèves.

De la même manière, ainsi que nous venons de le voir, on ne leur a pas appris à produire oralement la liste des ingrédients, qui n'est pas disponible dans leur mémoire au moment de l'engendrement de la liste écrite. C'est donc en renforçant leurs compétences orales qu'on augmenterait leur autonomie lors de la phase de production écrite.

Or on ne peut pas passer de connaissances relevant de l'univers de l'oralité à des connaissances et des savoirs propres à l'écrit sans renforcer les premières. Tant en GS qu'au CP les connaissances orales des élèves ne sont que rarement transformées en savoirs.

Synthèse

Nous observons, dans les deux niveaux, de très nombreuses phases orales, mais on ne parle que pour dire ce que l'on va devoir faire à l'écrit. Ceux des élèves dont les connaissances orales n'apparaissent que dans le jeu des interactions scolaires et qui ont le moins l'habitude de produire des discours monologiques ne peuvent qu'avec peine s'appuyer sur ces connaissances orales dans leurs tâches écrites. Pour qu'ils puissent s'en acquitter, ils ont besoin qu'on reprenne avec chacun d'eux individuellement un questionnement en pas à pas. De plus, l'impossibilité d'intérioriser un discours monologique que l'on n'a pas appris à produire et à mémoriser conduit à l'impossibilité de s'appuyer sur une parole intérieure, ce que l'on va attribuer à tort à des compétences cognitives et sociales défaillantes.

Ce phénomène est à ce point répétitif qu'il conduit les maitres à affirmer l'inexistence chez ces élèves des compétences orales nécessaires aux apprentissages. N'invoque-t-on pas constamment comme explication à l'échec scolaire une maitrise insuffisante de la langue orale ? Notre corpus manifeste le contraire : leurs connaissances de la langue leur permettraient d'engendrer les discours oraux indispensables aux apprentissages écrits, à condition d'y être suffisamment entrainés.

Il ne s'agit pas ici d'une incapacité des élèves à sortir du régime de l'oralité pour entrée dans celui de la littératie, mais d'un empêchement, produit par l'institution scolaire, de s'appuyer sur les connaissances de l'oralité pour permettre cette entrée dans la littératie. Nous rejoignons ici les thèses de Lahire (1993), mais nous en tirons des conclusions un peu différentes. En effet, comme l'affirme Lahire, l'échec scolaire se joue effectivement dans la naturalisation par l'école du rapport scripturo scolaire au langage et au monde et la négation des compétences orales. Néanmoins, nous pensons que le rôle des familles n'est pas nécessairement celui que Lahire affirme. Il fait en effet l'hypothèse que les familles construisent ce rapport scriptural scolaire, alors que nous pensons que les élèves de milieux favorisés réussissent mieux à l'école, moins parce que leur famille les prépareraient mieux aux aspects formels de l'écrit que parce que celles-ci développent mieux celles des connaissances de l'oralité qui sont décisives dans l'entrée dans l'écrit. Il existe, à l'articulation de l'oralité et de la littératie, des connaissances (mémoriser des suites d'informations, les énumérer, etc.) qui sont les mêmes dans les deux régimes. Ce sont ces connaissances que l'école ne sait pas identifier pour s'appuyer sur elles pour entrer dans l'écrit (Laparra & Margolinas, 2010).

Les paradoxes des situations installées pour les élèves faibles

Au total, les élèves les plus faibles se voient placés dans une situation paradoxale : on leur demande moins qu'aux autres, tout en les confrontant à des situations qui exigent plus d'eux tout en étant moins susceptibles de leur faire construire des connaissances nouvelles. Pour cela, nous avons besoin de revenir sur la description d'un cas qui est pour nous paradigmatique, celui de « La chenille qui fait des trous ». Nous montrerons alors que d'une part, les situations auxquelles les élèves faibles sont confrontés sont fragmentées et que paradoxalement les situations installées pour les élèves faibles sont plus complexes que pour les autres, et qu'enfin, ces derniers sont maintenus dans une sorte de temps immobile du point de vue des apprentissages.

Un cas paradigmatique

Lors de la séance consacrée à la production d'un récit à la manière de « La chenille qui fait des trous », seuls le groupe des « forts » et celui des « moyens » sont placés dans une situation effective de production collective à l'oral d'une nouvelle histoire. La maitresse

inclut les tâches demandées aux groupes des « forts » et des « moyens » dans un travail de réécriture d'une histoire, ce qui donne un but à l'activité.

Ce n'est pas le cas du groupe des « faibles » pour lequel il n'y a aucune phase orale aménagée pour inventer un récit en introduisant des modifications dans le modèle. En effet, comme elle n'a pas introduit de variation dans l'univers de référence (pas de changement d' animal ni d'aliments), la maîtresse demande d'emblée de construire collectivement une phrase qui pourrait correspondre au premier schéma de la fiche (fig.4)

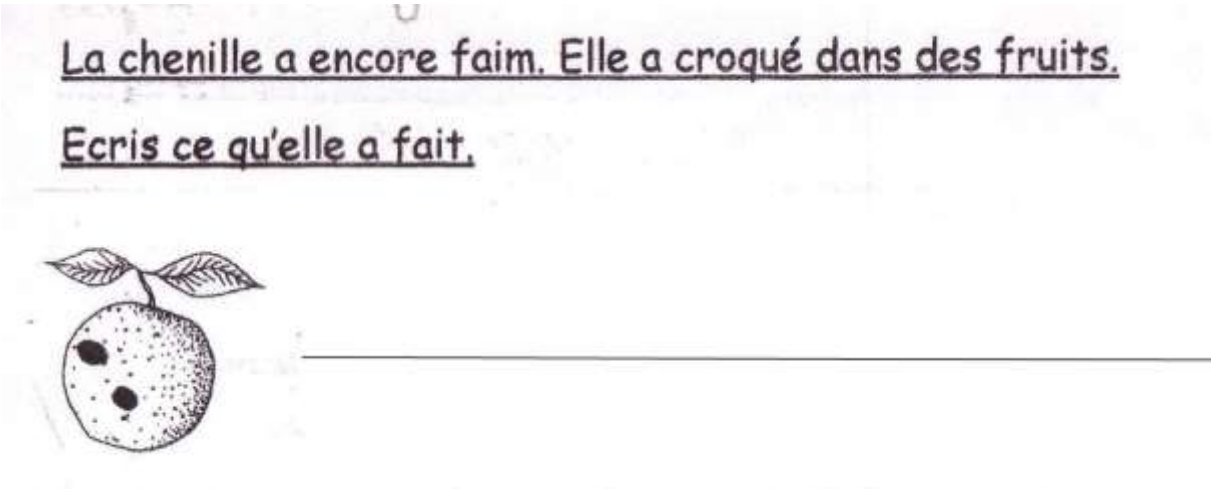
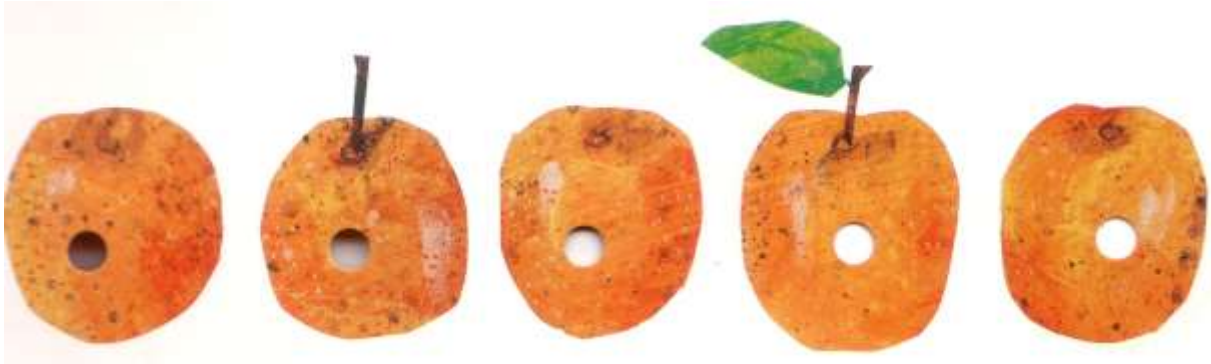


Figure 4. Extrait de la fiche de travail du groupe « faibles »

Par rapport au livre (fig. 5), on retrouve la chenille, une orange, des trous, mais il y a deux variations importantes : l'orange est associée au nombre 2 et non au nombre 5 ; la chenille fait plusieurs trous dans le même fruit



Le vendredi, elle croque dans cinq oranges. Elle y fait cinq trous. Mais elle a encore faim.

Figure 5. Extrait de l'album « la chenille qui fait des trous »

La maitresse, après leur avoir expliqué la consigne, demande aux élèves de trouver collectivement, à l'oral, une phrase qui pourrait convenir pour la première illustration (fig. 4). Une phrase « La chenille fait deux trous dans une orange » est retenue par la maitresse, à partir de suggestions éparses des élèves :

M: alors stop// on va donc écrire avec un petit bout de Nabil/ un petit bout d'Élodie/ un petit bout de que qu'a dit Wyssem on va dire la chenille fait deux trous dans une orange

La maitresse appelle « petit bout » ce qu'elle retient de la réponse de chacun des élèves. La maitresse demande alors de compter les mots de cette phrase. Les élèves doivent ensuite montrer ces mots successivement sur les grandes affiches au mur où figure l'intégralité du texte de l'album, plusieurs élèves passent ainsi au tableau pour retrouver les mots prononcés. La recherche de chacun de ces mots, effectuée par un élève devant les autres, devient une nouvelle situation « chercher *trous* sur les affiches », « chercher *orange* dans l'ensemble des

affiches », etc. ce que les élèves ne parviennent à faire que difficilement, or cette méthode ne sera pas réutilisée dans la phase de travail individuel. À l'issue de cette phase, la maitresse écrit la phrase au tableau, les élèves doivent la recopier. Ils doivent ensuite modifier cette première phrase pour obtenir des phrases similaires correspondant aux dessins suivants, c'est-à-dire écrire successivement les quatre phrases suivantes :

« La chenille fait deux trous dans une orange.
La chenille fait trois trous dans une poire.
La chenille fait un trou dans une fraise.
La chenille fait cinq trous dans une pomme. »

La répétition du mot *chenille* montre d'ailleurs à elle seule que ces cinq phrases ne constituent pas un récit. Les élèves n'écrivent pas à la différence de leurs camarades une nouvelle histoire.

À l'issue de la phase collective orale, les élèves « moyens » et « forts » ont une tâche qui se révèle extrêmement simple : ils doivent écrire trois petits paragraphes, individuellement pour les « forts » et par groupes de deux pour les « moyens ». Ils disposent du livre modèle ouvert devant eux à la bonne page. Ils n'ont alors qu'à recopier ce qui est écrit dans le livre, par exemple « Le mercredi, elle croque dans deux poires. Elle y fait deux trous. Mais elle a encore faim ». Ils n'ont que deux modifications à apporter : remplacer *elle* par *il* qui réfère soit au lapin soit à l'écureuil et remplacer *poire* par *salade* quand il s'agit du lapin et par *pommes de pin* quand il s'agit de l'écureuil, *salade* et *pommes de pin* ayant été écrits au tableau par la maitresse.

Ils disposent d'une vingtaine de minutes pour effectuer ce travail. Ce qu'ils doivent écrire leur est à chaque fois rappelé oralement par la maitresse, qui vérifie en même temps que le livre est ouvert à la bonne page. Pour l'un et l'autre groupe, figure au tableau la liste de ce que l'animal choisi mange chaque jour de la semaine. La maitresse veille à ce que *elle* soit bien remplacé par *il* (ce que la majorité d'entre eux n'arrivent pas à faire, même dans le groupe des « forts ») et insiste pour que chaque phrase commence par une majuscule et se termine par un point.

Tous les élèves ne peuvent que finir par réussir la tâche proposée qui s'avère n'être que du pur recopiage. Mais si on oublie la situation de production pour ne s'attarder que sur le produit fini, on ne peut qu'être impressionné par le fait que des élèves de CP arrivent à écrire sans aucune erreur un texte déjà assez long.

À l'inverse, les élèves du groupe des « faibles » n'ont pas à leur disposition le livre posé sur leur table et, alors qu'ils viennent de chercher les modèles des mots dont ils ont besoin dans les affiches murales, ils sont alors invités à une nouvelle recherche de ces mêmes mots dans un cahier dans lequel sont collées des images illustrant le lexique correspondant à des mots étudiés dans la classe (nombres, couleurs, mots des albums). Ils vont devoir recommencer ce travail dans un outil dont l'organisation est très compliquée (les mots nombres sont sur une page, les mots de l'album se répartissent pour certains sur la page des couleurs, pour d'autres sur la page consacrée au lexique de cet album). En outre les phrases que les « faibles » engendrent s'écartent de celles du livre d'une manière beaucoup plus importante que pour le reste de la classe : de « Elle croque dans deux poires. Elle y fait deux trous » on passe à « La chenille fait trois trous dans une poire ». Or la phrase qui doit leur servir de modèle « La chenille fait deux trous dans une orange » a été décomposée en nombre de mots, puis par la reconnaissance de chacun de ces mots, elle a été recopiée, mais elle n'est nullement mémorisée oralement, et les conditions de son engendrement (éloignement avec l'histoire qu'ils connaissent) la rendent impossible à se remémorer, alors même qu'il est impossible aux élèves (les plus faibles d'une classe de CP, au début du mois de novembre) de relire la phrase pour s'en souvenir.

Le travail peut paraître plus simple à première vue que dans les groupes des « forts » et des « moyens », puisqu'il n'y a qu'une phrase à la place de deux. Mais ce n'est pas le cas : le syntagme nominal « deux poires » passe au singulier. Tous les mots qui la composent sont bien présents dans le texte modèle mais pas à la même place. L'histoire mémorisée n'est plus pour eux un outil qui construit la phrase modèle à laquelle il faut juste apporter deux modifications, l'album présent sur les affiches est un dictionnaire désorganisé des termes qu'il faut écrire, le cahier ressource du lexique présentant une tout autre logique encore. Mais surtout la maitresse modifie la logique répétitive du récit de « La chenille qui fait des trous », ce qui n'est pas le cas dans les autres groupes : tous les élèves savent que quand le fruit est une poire, il y a deux trous et pas trois, et que la chenille ne fait à chaque fois qu'un seul trou dans chaque fruit. La chenille ne saurait donc faire trois trous dans une poire.

Les « forts » et les « moyens » ont eu une phase orale assez longue pour changer l'animal héros de l'histoire sans avoir à modifier le principe qui la régit, les « faibles » eux devraient comprendre en remplissant la fiche que ce principe a disparu, sans avoir pu en discuter oralement. Ils n'y arrivent bien évidemment pas et s'obstinent tous à écrire par exemple que « la chenille fait deux trous dans la poire » obstination qui semble absurde à la maitresse qui les renvoie sans aucun effet au dessin placé à gauche de la phrase écrite et qui représente une seule poire avec trois trous.

Toutes ces difficultés font que les « faibles » arrivent à grand peine à la moitié de la tâche exigée et qu'ils donnent l'impression de ne plus rien savoir : ils se trompent dans la graphie de *chenille* et semblent même ne plus être capables de compter le nombre de trous représentés sur les dessins.

La fragmentation des situations pour les « faibles »

Dans le groupe des « faibles », le but général de la leçon : écrire une histoire à la manière de « La chenille qui fait des trous » n'est pas annoncé, ils rentrent directement dans un exercice dont ils ne perçoivent pas l'unité *a priori*. Ils sont alors successivement placés dans des situations fragmentées : écrire la date sur leur fiche (3 minutes), suggérer à l'oral une phrase pour la première illustration (3 minutes), compter les mots (2 minutes), chercher les mots dans l'affichage (3 minutes), recopier la première phrase en faisant attention à la graphie de chaque lettre (7 minutes).

La multiplication des outils mis à la disposition des élèves pour la réalisation de leur travail (affichages verticaux, phrase copiée au tableau, cahier servant de lexique, etc.) contribue à cette fragmentation.

Cette fragmentation n'est pas spécifique de cette leçon, lors des interactions collectives ou lors des interactions maitre-élève, les « faibles » doivent le plus souvent répondre à des questions ne portant que sur un élément de la tâche : « Combien y a-t-il de cubes ? » « Combien y a-t-il de trous dans l'orange ? » « Comment s'écrit *sucre ?* ». On ne leur demande que rarement de récapituler ce que l'on sait, ce que l'on vient de faire, de dire ce qu'il reste à faire. D'une façon générale, des objets et des outils multiples sont proposés aux élèves faibles, sans doute dans l'espoir de mieux les aider à réaliser la tâche demandée.

Cette réduction de l'activité à une succession de microtâches s'explique aisément : les maitres croient ainsi simplifier le travail proposé aux élèves. Ils pensent les placer dans une situation favorisant leur réussite. Mais l'effectuation de la tâche devient la priorité au détriment des apprentissages en jeu.

Des situations plus complexes pour les « faibles »

Le processus de différenciation fait, nous l'avons vu, que la situation effective se modifie d'un groupe à l'autre, mais pas toujours dans le sens normalement attendu.

Dans « La chenille qui fait des trous », la situation que nous avons décrite pour le travail dévolu aux « faibles » est bien plus complexe que celle des élèves des autres groupes

Lors de l'écriture de la recette de cuisine on constate des écarts de même type entre les situations proposées aux trois groupes : une seule recette modèle pour les « moyens » et les « forts », plusieurs recettes pour les « faibles », modèles d'écriture proposés aux « moyens » et aux « forts », absents pour les « faibles », etc.

Les situations effectives sont donc souvent paradoxalement beaucoup plus complexes pour ceux qui sont supposés avoir pourtant le moins de connaissances. En effet, plusieurs phénomènes se cumulent pour arriver à ce paradoxe.

Le maitre croit avoir déjà simplifié la situation en la fragmentant : Le maitre ayant déjà fragmenté plusieurs fois la situation, ce qui pour lui devrait contribuer à la simplifier, il estime alors que les élèves doivent « faire au moins ça », d'autant que la fragmentation a pris du temps sur la leçon. Or la fragmentation produit certaines simplifications mais masque aux élèves et même au maitre la logique de la situation elle-même. De plus cette fragmentation n'est pas régulière, par exemple, dans « La chenille qui fait des trous », après avoir eu à réaliser de très petites tâches très fragmentées pendant la première partie de la leçon, les élèves vont avoir à écrire seuls les phrases suivantes, malgré la grande difficulté de cette tâche. Ils ne réussiront pas la tâche, renforçant la maitresse dans l'idée que même « en leur mâchant le travail » ils ne sont pas capables du travail attendu.

Le maitre ne veut pas transiger sur les apprentissages en cours : Il est bien entendu que le maitre ne doit pas faire à la place de l'élève ce qui relève de la mise en jeu des connaissances en cours d'apprentissage : écrire à sa place s'il s'agit d'apprendre la graphie des mots, compter à sa place s'il s'agit d'apprendre le dénombrement, etc. Quand un savoir est clairement choisi comme contenu d'enseignement, le maitre met normalement « en sourdine » d'autres apprentissages en cours. Par exemple, dans « La chenille qui fait des trous », dans les groupes des « forts » et des « moyens », la maitresse écrit la première partie de l'histoire sous la dictée des élèves et elle écrit au tableau à leur intention les mots dont ils auront besoin pour écrire la suite. Dans ces groupes, elle fait à la place des élèves ce qu'ils ne sauraient pas faire tous seuls, en cohérence avec son objectif d'enseignement qui n'est pas, à ce moment-là, de travailler sur l'encodage-décodage des mots mais sur la production d'un texte. Au contraire, dans le groupe des « faibles », cette mise en sourdine des autres apprentissages n'est pas réalisée. La fragmentation des situations est liée à une fragmentation des savoirs choisis, les contenus d'enseignement changeant à chaque fois : compter les mots (segmentation), lire les mots sur l'affichage (décodage), engendrer les lettres dans la bonne graphie, recopier les mots, chercher des mots dans un « répertoire », etc. Tout se passe comme si tous ces savoirs étaient considérés quasi simultanément comme objet de la leçon, comme des lampes allumées presque toutes en même temps. Le fait que les élèves ne sachent pas mettre en œuvre rapidement toutes ces connaissances (ce qui est le cas aussi des élèves « moyens » et « bons ») renforce la maitresse dans l'idée qu'il ne faut rater aucune occasion de les travailler chacune.

De même, lors de la production de la recette de cuisine, tous les élèves doivent écrire le mot *sucre*. Aucun n'en connait la graphie. Ils s'adressent donc à la maitresse : à la demande des « forts », elle répond en écrivant le mot au tableau, aux « moyens » elle fournit le début du mot « su… » leur laissant trouver la fin, et elle dit aux « faibles » de chercher comment le mot peut s'orthographier. Cette attitude s'explique sans peine : les « forts » sont supposés de meilleurs lecteurs, pourvus d'une meilleure capacité de transcodage ; il n'est pas nécessaire lors d'une activité de production de texte de travailler cette capacité. Les « faibles » sont supposés avoir en la matière une compétence insuffisante, il ne faut perdre avec eux aucune

occasion de la renforcer, quitte à laisser de côté les enjeux de l'activité d'écriture (ici écrire une liste).

Le temps immobile des élèves faibles

La complexité de la situation effective combinée avec l'attention permanente portée à l'effectuation des tâches en arrive à ce que les « faibles » ne travaillent réellement que sur des connaissances dites « de bas niveau ». Un tel phénomène ne serait pas dommageable s'il se produisait épisodiquement. Mais il est malheureusement répétitif.

Les faibles sont à la fois noyés dans des situations dont ils ne peuvent percevoir le sens et cantonnés dans des tâches qui mettent toujours en jeu les mêmes connaissances : en mathématiques dénombrer sans cesse des collections, en français transcoder des mots et les reconnaitre dans des textes.

Pour ces élèves, le temps didactique piétine, les connaissances en jeu dans les situations installées sont toujours les mêmes.

L'année suivante, le nouveau maitre ne comprendra pas comment il est possible, sauf en faisant référence aux capacités propres des élèves ou bien à celles de leurs familles, que des élèves ayant eu le même enseignement puissent avoir des niveaux aussi différents, et cela au tout début de leur scolarité élémentaire. Nous savons qu'ils n'ont en fait pas été confrontés aux mêmes situations et qu'ils n'ont nullement eu l'occasion de rencontrer les mêmes connaissances.

Conclusion

Les phénomènes que nous venons de décrire sont particulièrement repérables quand les élèves travaillent par groupes de niveau, mais ils sont tout aussi présents quand on n'utilise pas ce dispositif. Ils sont alors pratiquement invisibles, pris qu'ils sont dans le jeu des interactions collectives. Mais pour être fugaces, ils n'en sont pas moins cumulatifs.

Le fait que l'ensemble des élèves « rencontrent » au hasard des situations effectives des connaissances et non pas des objets de savoir nuit à tous, mais beaucoup plus aux plus faibles : ce que l'on attend d'eux, les ressources qu'on leur fournit et celles dont on les prive font que les connaissances en question ne peuvent subir aucune évolution. S'ils sont les plus faibles, ce n'est pas parce qu'ils sont moins capables que les autres d'apprendre, c'est plutôt parce que c'est à eux que l'on apprend le moins.

Que l'on nous permette de terminer par une observation extérieure au corpus qui nous paraît résumer ce que nous devons de décrire.

En GS un maitre a placé les élèves en situation « d'écriture approchée ». Les élèves doivent, en s'appuyant sur les représentations qu'ils ont du fonctionnement du code écrit en français, essayer tant bien que mal de transcoder un énoncé, ici « l'escargot mange une carotte ». Lors de la phase de correction, tous les élèves disposent d'un répertoire dans lequel ils ont écrit antérieurement le mot *escargot*. Le maitre s'approche de deux élèves assis l'un à côté de l'autre et qui ont produit une écriture approchée manifestant des représentations identiques. Ils sont alors rigoureusement dans la même situation, et ont les mêmes connaissances. Le maitre leur demande de chercher le mot *escargot* dans leur répertoire. Les deux élèves l'ouvrent et en tournent les feuilles en attendant qu'on les interrompe, manifestant ainsi qu'ils ne savent pas comment procéder pour trouver *escargot*. Le maitre vient au secours du premier élève, en ouvrant lui-même le répertoire à la bonne page. Pour le deuxième élève il procède différemment, mettant ostensiblement le pouce sur l'onglet où est écrite la lettre *E* et ouvre le répertoire en maintenant son doigt sur l'onglet, montrant ainsi, même si cela ne

s'accompagne d'aucune verbalisation, comment manipuler un répertoire. Le deuxième élève « rencontre » alors une connaissance dont est privé le premier élève. Le maitre montre ensuite à la page du *E* le mot *escargot* à chacun des deux élèves, mais au premier il déclare « regarde / j'écris escargot » alors qu'il dit au second de lui épeler le mot pour qu'il puisse l'écrire. Le premier élève était sans doute capable de faire cette épellation, mais on ne peut pas le savoir puisque cela ne lui est pas demandé. Dans un très court laps de temps cet élève n'a pas pu mettre en jeu des connaissances vraisemblablement disponibles et il a perdu l'occasion d'en rencontrer une autre. Le maitre qui procède ainsi ne peut pas s'apercevoir de cette subtile différence qu'il induit entre deux de ses élèves, la situation effective de l'élève et les connaissances qui lui sont associées sont là encore « transparentes »[6]. Pour qu'il ait pu le faire, il aurait fallu que soit constitué en objet d'apprentissage stable dans son milieu professionnel l'épellation et le maniement d'un répertoire et qu'ils soient articulés l'un à l'autre, puisque les deux sont des éléments d'un savoir plus large concernant l'alphabet : reconnaitre et dénommer les lettres de l'alphabet, se servir de l'ordre des lettres de l'alphabet pour organiser des listes de mots. Faute d'une didactisation de ces savoirs, le maitre ne peut que les faire apparaître au hasard des interactions, malheureusement toujours au bénéfice des mêmes élèves.

S'il l'on veut commencer à atténuer ces processus de différenciation scolaire, il convient de cesser de penser les élèves les moins performants comme « ayant des difficultés » et de ne pas leur proposer, à cause de cette conviction, des situations effectives peu propices aux apprentissages. Faute de quoi les mêmes phénomènes se reproduiront d'année en année. Ces élèves présenteront au collège beaucoup de connaissances n'ayant pas évolué depuis le cycle 2. Il convient également de concevoir que l'intérêt des bons élèves est le même que celui des faibles. Contrairement à ce que l'on croit, on ne ralentit pas les forts en mettant tous les élèves dans des situations pertinentes du point de vue des apprentissages, tous les élèves en ayant besoin, comme le montrent les faibles différences entre les élèves réputés faibles et forts quand ils se trouvent dans de telles situations.

Références

Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

Laparra, M., & Margolinas, C. (2008). *Les premiers apprentissages de l'écrit : doxa et malentendus des écrits authentiques.* Actes de Les didactiques et leur rapport à l'enseignement et à la formation, Bordeaux, disponible sur l'internet : http://www.aquitaine.iufm.fr/infos/colloque2008/cdromcolloque/communications/lapa.pdf

Laparra, M., & Margolinas, C. (2009). Le schéma: un écrit de savoir? Pratiques, 143-144(Numéro spécial: les écrits de savoir), 51-82.

Laparra, M., & Margolinas, C. (2010). Milieu, connaissance, savoir. Des concepts pour l'analyse de situations d'enseignement. . Pratiques, 145-146.

Margolinas, C., & Laparra, M. (2008). Quand la dévolution prend le pas sur l'institutionnalisation. Actes de Les didactiques et leur rapport à l'enseignement et à la formation, Bordeaux, disponible sur l'internet : http://www.aquitaine.iufm.fr/infos/colloque2008/cdromcolloque/communications/marg.pdf

Margolinas, C., & Laparra, M. (2010). Analyse de situations et production des inégalités scolaires. In F. Leutenegger, M. Schubauer-Leoni, F. Ligozat, N. Lambiel, A. Forget,

[6] voir le chapitre « Des savoirs transparents dans le travail des professeurs à l'école primaire ».

F. Audigier, A. Fluckiger, R. Rickenmann & T. Thévenaz-Christen (Eds.), *Où va la didactique comparée? Didactiques disciplinaires et approches comparatistes des pratiques d'enseignement et d'apprentissage*. Genève: Université de Genève FPSE-SSED & ARCD, disponible sur l'internet :
http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00429565/fr/