

II SCENARISATION DES DISPOSITIFS PEDAGOGIQUES ET INEGALITES

(Bonnéry, 2009)

1 Présentation de l'article et problématique

La recherche de Stéphane Bonnéry membre de CIRCEFT-ESCOL, vise à comprendre les évolutions de la forme scolaire et s'inscrit dans une sociologie des apprentissages et du système éducatif.

Problématique : comment les dispositifs pédagogiques mis en œuvre dans les classes produisent-ils les inégalités scolaires socialement situées ?

2 Plan

[Introduction](#)

[Dispositifs pédagogiques et tâches prescrites aux élèves : des *scenarii* récurrents](#)

[La fabrication passive d'inégalités : quand le dispositif requiert des prédispositions](#)

[La fabrication active : quand le dispositif « dispose » inégalement les élèves à apprendre](#)

[Les influences hétérogènes cristallisées et la notion de dispositif pédagogique](#)

[Conclusion](#)

3 Reformulation de l'article

Introduction

Deux recherches ont conduit à identifier des dispositifs pédagogiques types, représentatifs de ceux qui sont largement mis en œuvre dans les classes aujourd'hui. Elles montrent comment ces dispositifs contribuent à construire des inégalités sociales d'apprentissages.

[Dispositifs pédagogiques et tâches prescrites aux élèves : des *scenarii* récurrents](#)

Ces deux recherches ont été réalisées d'une part dans quatre classes de CM2 en ZEP et d'autre part dans deux classes de CM2 à la population socialement et scolairement hétérogène. Elles ont été conduites à partir d'observations longues dans les classes, d'entretiens avec les enseignants et certains élèves et d'étude des documents distribués et des productions écrites d'élèves. Ces travaux visent à expliquer comment les inégalités sociales de réussite se construisent à l'échelle des dispositifs pédagogiques, échelon intermédiaire entre le système scolaire et les pratiques de classes.

Le dispositif scénarisé le plus récurrent comprend trois phases dont la première, la phase de construction de la notion, repose sur une photocopie qui prescrit des tâches successives à travers lesquelles un savoir est censé être « construit » par chaque élève.

Un exemple est donné en technologie dans lequel une fiche tirée d'un fichier d'activités demande à l'élève de réaliser six montages différents et de constater dans chacun des cas si l'ampoule s'allume ou non. La dernière question demande de conclure. La succession des exercices est censée guider le cheminement intellectuel de l'élève et l'invite implicitement à établir des comparaisons entre les différents cas. La conclusion, déduite de cette mise en relation, doit aboutir à la notion de conduction et de circuit fermé et ouvert. Les élèves sont autonomes devant cette activité, les régulations de l'enseignant se limitent à des régulations sur le mode opératoire.

Après la correction des six premiers exercices la deuxième phase est une phase d'institutionnalisation. Les conclusions des élèves sont mutualisées et comparées au cours d'un échange collectif puis la réponse formalisée est copiée au dos de la fiche et constitue la leçon. A la suite de cette activité, le savoir doit être réinvesti dans d'autres exercices.

Un autre exemple est donné en mathématiques : les élèves doivent, en groupe, découper des triangles tracés sur une feuille photocopiée puis les plier selon leurs axes de symétrie et enfin les positionner dans différentes colonnes d'un tableau en fonction de leur nombre d'axes de symétrie. Ils doivent ensuite tirer des conclusions c'est-à-dire mettre en relation les types de triangle et le nombre d'axes de symétrie. Le savoir institutionnalisé est noté sous la forme du nom de chaque type de triangle au bas des différentes colonnes du tableau. La encore la scénarisation se fait en trois temps : phase de recherche, phase de formalisation et phase de vérification dans laquelle les élèves devront réinvestir le savoir dans un exercice d'application.

Ces fiches sont censées cadrer le cheminement intellectuel des élèves mais les élèves les moins familiarisés avec les attentes scolaires peuvent s'égarer sur de fausses pistes et ne pas s'approprier le savoir d'autant plus que, durant cette phase, les régulations de l'enseignant incitant à la comparaison ou expliquant la signification des liens sont très courtes.

La fabrication passive d'inégalités : quand le dispositif requiert des prédispositions

Dans ces dispositifs contenant de nombreux implicites, la fabrication des inégalités est passive car le cheminement intellectuel des élèves n'est pas cadré. Ces dispositifs reposent sur l'image d'un élève « normal » pour lequel les exigences de l'école sont des évidences mais qui en réalité correspond aux élèves qui ont acquis les dispositions nécessaires aux apprentissages en dehors de l'école. Ainsi dans la séance sur les triangles, l'observation de deux élèves de milieux populaires montre qu'elles s'engagent dans les tâches matérielles de découpage et pliage sans opérer l'activité implicite de comparaison. De même, elles ne

perçoivent pas l'opération de classement nécessaire pour coller les triangles dans la colonne appropriée du tableau et le font en imitant leur camarade du trinôme. Elles n'ont pas d'idée ensuite de ce qu'elles pourraient bien en conclure. De la même façon, Bassekou effectue les six premiers montages et sait dire si l'ampoule s'allume ou pas mais il est en difficulté pour conclure car il n'a pas mené l'activité intellectuelle implicite de mise en lien des cas successifs. Dans ces deux situations, ces élèves ont effectué les tâches prescrites de façon disjointe, en contournant l'activité intellectuelle requise et sans même identifier qu'un savoir était à construire. De plus, en réussite sur ces premiers exercices, ils peuvent penser avoir atteint les objectifs attendus ce qui constitue pour eux un « effet de leurre ». D'autres élèves, comme la camarade du trinôme issue d'une catégorie socio professionnelle favorisée, s'engagent dans la tâche avec un projet d'apprentissage en sachant très bien qu'un savoir sera à déduire de l'activité.

Par ailleurs dans ces dispositifs, la phase de structuration des connaissances est très rapide et est suivie d'une phase de réinvestissement des connaissances souvent réduite à quelques exercices voir même directement au contrôle. De plus, le retour réflexif sur l'ensemble des opérations intellectuelles à opérer tout au long du dispositif est rarement effectué. Pourtant ce serait une seconde opportunité pour certains élèves de comprendre le raisonnement et d'apprendre à décontextualiser et recontextualiser .

La faible prise en charge dans ces dispositifs du développement des dispositions nécessaires à l'apprentissage - certainement parce que c'est une activité délicate pour les enseignants -, alors que les élèves y sont confrontés de façon récurrente explique les écarts importants entre ce qui est visé comme apprentissage et la réalité observée . Non enseignées, les dispositions construites dans la famille jouent un rôle différenciateur.

La fabrication active : quand le dispositif « dispose » inégalement les élèves à apprendre

Le constat des difficultés de certains élèves conduit souvent à une interprétation en termes de déficits de ces élèves plus fragiles scolairement et peut conduire à des adaptations à ces supposés déficits. Cette différenciation en fonction des élèves peut se faire en cadrant très étroitement l'activité de ces élèves sur le mode opératoire ou en les sollicitant uniquement sur le plan de l'avancée de leur travail ou encore en les interrogeant sur la correction des premières questions faciles. Les bons, quant à eux sont sollicités pour répondre aux questions nécessitant des activités cognitives de comparaison ou de déduction dont l'énonciation par un élève est nécessaire pour faire avancer le travail collectif dans l'illusion d'une construction par tous ou encore pour énoncer le savoir construit lors de la phase d'institutionnalisation.

Alors que les élèves fragiles, soucieux de participer, interviennent pour répondre à des questions ponctuelles, la récurrence observée des interventions des bons élèves dans les moments décisifs montrent que, connivents avec l'enseignant, ces « petits maîtres » ont intériorisé à quels moments ils devaient intervenir.

Si tous les élèves sont confrontés aux mêmes dispositifs et que le même contenu est traité devant tous, ils n'y réalisent pas les mêmes activités cognitives. La classe constitue un « ensemble-séparé » dans lequel les adaptations différenciées contribuent à la fabrication active des inégalités et à la sélection sociale de ceux qui apprennent. Les élèves n'ayant pas construit ce qu'il fallait comprendre, se contentent de recopier la leçon. Au final, ils se trouvent dans la même situation que lors d'un cours magistral.

De plus, dans ces dispositifs, le temps est inégalement réparti entre les différentes phases : la volonté d' enrôler et de valoriser tous les élèves conduit à allonger la première phase quand le petit nombre d'élèves susceptibles de réaliser les activités cognitives mène à énoncer trop rapidement ce qui est essentiel pour apprendre.

Les influences hétérogènes cristallisées et la notion de dispositif pédagogique

Des influences diverses sont présentes dans ces dispositifs : des influences « puérocentriques », identifiables dans la mise en activité des élèves, dans l'auto construction des savoirs, dans les « situations authentiques » partant des « représentations des élèves » pour « donner du sens », comme s'il suffisait de mettre l'élève en présence de tâches pour qu'il active spontanément les opérations intellectuelles appropriées. A ces influences s'ajoutent des influences « dirigistes » quand l'enseignant cadre étroitement l'activité des élèves sur le seul plan opératoire.

Le dispositif, façon récurrente d'enseigner indépendante des individus enseignants, peut être conceptualisé comme un ensemble relativement cohérent où se cristallisent des influences hétérogènes et qui influence à son tour les manières de faire des élèves et des enseignants. Il se situe à un niveau entre le système scolaire et les pratiques des enseignants dans la classe. C'est surtout l'identification du dispositif et ses effets sur les conduites des enseignants et des élèves qui ont été analysés. Il reste à étudier les modalités selon lesquelles les influences identifiées à travers les discours des enseignants et des manuels se sont imposées dans les dispositifs et les référents théoriques ou à leurs vulgates qu'elles empruntent sans que ceux-ci puissent être tenus responsables.

Ainsi on peut reconnaître certains aspects détournés des théories didactique ou psychologique dans la sollicitation de l'autonomie, des arguments prétendument issus de la sociologie dans

la différenciation au nom de la vision déficitariste des élèves, des traces de l'évolution du système scolaire entre scolarité obligatoire et sélection sociale et l'évolution de la forme scolaire vers une demande croissante de compréhension nécessitant des opérations de secondarisation au détriment des activités de mémorisation. Ces différentes influences se retrouvent dans l'organisation temporelle des dispositifs avec le scénario en trois phases. On retrouve à un niveau plus général, dans les disciplines un assemblage de formes pédagogiques récentes et anciennes. La pédagogie de la construction du savoir a déstabilisé la pédagogie frontale mais sans s'y substituer. La relation entre ces deux formes pédagogiques est source de malentendus pour les élèves et d'inégale appropriation du savoir.

Conclusion

Les recherches menées dans des classes différentes avec des enseignants se réclamant de pédagogies différentes montrent la mise en œuvre du même dispositif ce qui donne une certaine validité aux conclusions indiquées dans cet article, d'autant plus que le résultat de ces recherches est en accord avec ceux de nombreux autres chercheurs à différents niveaux de la scolarité et dans différentes disciplines.