

Analyse de situations et production des inégalités scolaires

Claire Margolinas, Marceline Laparra

► **To cite this version:**

Claire Margolinas, Marceline Laparra. Analyse de situations et production des inégalités scolaires. Premier colloque de didactique comparée: Où va la didactique comparée?, Jan 2009, Genève, Suisse. pp.1-12. halshs-00429565

HAL Id: halshs-00429565

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00429565>

Submitted on 3 Nov 2009

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Margolinas, C., & Laparra, M. (2009). *Analyse de situations et production des inégalités scolaires*. Premier colloque de didactique comparée : Où va la didactique comparée?, Genève, janvier 2009.

ANALYSE DE SITUATIONS ET PRODUCTION DES INÉGALITÉS SCOLAIRES

Claire Margolinas

Laboratoire PAEDI, EA 4281, IUFM d'Auvergne Université Blaise Pascal Clermont-Ferrand, réseau RESEIDA

Marceline Laparra

CELTED, Université Paul Verlaine Metz, réseau RESEIDA

Résumé : Nous cherchons à élucider comment les processus de production des inégalités sociales se constitue et se renforcent au sein même des interactions didactiques quotidiennes, à l'insu des acteurs du système éducatif. La collaboration de deux didactiques (français, mathématiques) permet d'analyser les situations investies par les élèves sans faire l'hypothèse a priori d'une séparation disciplinaire. Dans cet article, nous analysons ainsi une tâche de reconstitution de texte écrit en tenant compte à la fois des actions matérielles des élèves et des productions orales et écrites dans la classe. Nous montrons ainsi que l'absence de reconnaissance possible à la fois des difficultés et des raisons effectives des réussites des élèves empêche le professeur d'enseigner et les élèves d'apprendre dans une telle situation.

MOTS-CLES : didactique du français ; didactique des mathématiques ; production des inégalités scolaires ; analyse des situations ; reconstitution de texte

1. Une collaboration issue d'un questionnement didactique au sujet des phénomènes de production des inégalités scolaires

Ce travail a été mené dans le cadre du Réseau RESEIDA¹ : lieu de rencontres et de recherches communes entre des didacticiens, des chercheurs en sciences de l'éducation, des sociologues et des psychologues, qui vise à structurer des recherches pluri-disciplinaires qui portent sur les processus de production des inégalités scolaires (Bautier, 2006).

Notre recherche, ancrée dans les didactiques des mathématiques et du français, cherche 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. Pour qu'un travail en commun et non pas une simple juxtaposition soit possible, il fallait que nos façons de concevoir l'analyse didactique soient compatibles, alors même que nos communautés disciplinaires ont des histoires et des paradigmes assez radicalement différents ((Bronckart, 2005; Margolinas, 2005a). Cette compatibilité est obtenue grâce à un ancrage épistémologique fort dans nos disciplines respectives et une volonté commune d'analyser les situations effectives des professeurs et des élèves.

Nous considérons la théorie des situations (Brousseau, 1998) dans une dimension générique (Margolinas, 2004). La théorie des situations a été élaborée dans le cadre d'un travail d'articulation constant entre observations de classes expérimentales et élaboration théorique. Quand le chercheur devient l'observateur de classes ordinaires, la perspective change. Le professeur qui accepte la présence d'un chercheur ne fait pas partie d'un groupe de recherche, ce qu'il donne à voir est sa pratique « ordinaire ». L'observateur n'a pas toujours accès aux documents qui ont servi à la préparation de la leçon, ni aux supports ou réflexions qui ont guidés le professeur. D'une certaine manière, il découvre la situation comme les élèves, et doit donc nécessairement reconstituer les éléments de la situation est installée par le

¹ REcherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages, dirigé par Jean-Yves Rochex et Elisabeth Bautier

Margolinas, C., & Laparra, M. (2009). *Analyse de situations et production des inégalités scolaires*. Premier colloque de didactique comparée : Où va la didactique comparée?, Genève, janvier 2009.

professeur, à partir des matériaux issus du corpus qu'il a recueilli, en oubliant les intentions supposées du professeur.

Pour le didacticien, la question centrale est de comprendre quelles sont les connaissances et les savoirs en jeu dans la situation. Il s'agit d'une question complexe, car il n'y a pas toujours de relation entre les connaissances qui peuvent être construites ou utilisées par les élèves et les savoirs dont le professeur vise l'acquisition ou le réinvestissement (Margolinas, 2005b). Ainsi, la question de la régulation (Gérard Sensevy, Mercier, & Schubauer-Leoni, 2000) de l'action conjointe (Gerard Sensevy, Mercier, Schubauer-Leoni, & Leutenegger, 2007) pourra être également convoquée.

2. Analyses d'une leçon


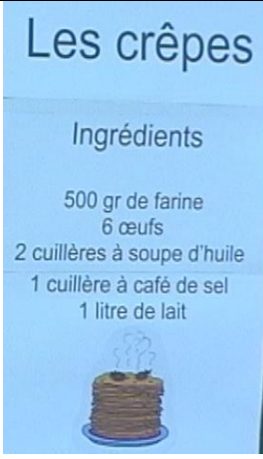
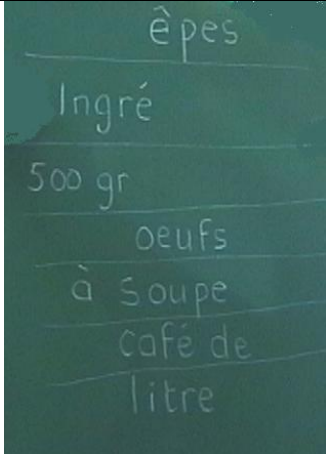
Nous avons suivi (2004-2006) une classe de GS (5-6 ans) à l'intérieur de laquelle nous nous sommes particulièrement intéressées à six élèves, puis les mêmes élèves en classe de CP (6-7 ans). Nous présentons ici une leçon de reconstitution de recette en GS de maternelle.

2.1 Description rapide de la situation analysée

La veille de l'observation, les élèves ont fait des crêpes en classe. L'activité prend appui sur cette réalisation, tout d'abord avec une phase collective de remémoration. La maîtresse profite de la présence des chercheurs pour motiver cette phase « M : on leur raconte ce qu'on a fait hier » puis « M : je suis sûre qu'elles n'ont pas la recette des crêpes ». Elle demande alors « qu'est-ce qu'on a mis » ce qui incite les élèves à nommer ce qu'ils ont mis dans la pâte (de la farine, etc.).

La maîtresse introduit ensuite collectivement l'activité individuelle de reconstitution de texte sur fiche. Elle montre une feuille « M : j'ai un gros problème parce que j'ai tout mis dans le désordre » (image 1), elle annonce « il va falloir tout retrouver dans le bon ordre pour que les mamans elles puissent vous faire des crêpes lorsque vous leur amènerez les cahiers ». Les élèves ont déjà fait un travail similaire avec la recette des galettes quelques semaines auparavant. Ils sont installés à leurs tables, disposées en rang en face d'un grand tableau à deux rabats. La maîtresse, qui n'a pas encore distribué les fiches, montre la recette au tableau (image 2). Elle reprend ligne à ligne ce qui est écrit sur l'affiche.

La maîtresse distribue ensuite la feuille à découper (image 1), les élèves commencent à découper les étiquettes. Au moment où elle commence à distribuer les fiches prévues pour la reconstitution de la recette, elle masque alors l'affiche de la recette en rabattant le volet du tableau sur lequel est écrite une recette tronquée (image 3).

		
<p><i>Image 1.</i> <i>Fiche à découper (reconstituée)</i></p>	<p><i>Image 2.</i> <i>L'affiche : recette complète</i></p>	<p><i>Image 3.</i> <i>La recette tronquée</i></p>

Margolinas, C., & Laparra, M. (2009). *Analyse de situations et production des inégalités scolaires*. Premier colloque de didactique comparée : Où va la didactique comparée?, Genève, janvier 2009.

Après avoir découpé les étiquettes, les élèves doivent trouver la bonne place des étiquettes sur leur fiche (page blanche au bas de laquelle se trouve une représentation des crêpes, comme sur l'image 2) en suivant la recette tronquée. Pour les élèves les plus en difficulté, dans les dernières minutes de l'activité, la maîtresse ouvrira de nouveau le rabat du tableau, faisant apparaître la recette complète (image 2).

2.2 L'énumération et l'organisation des collections

Dans cette partie, nous nous intéressons aux situations dans lesquelles se trouvent les élèves du point de vue des objets qu'ils doivent manipuler. La didactique des mathématiques fournit un concept, l'énumération (Briand, 1999), qui permet de considérer comme des connaissances ce qui sous-tend les actions des élèves durant ces manipulations.

« [...] pour contrôler une situation de comptage, l'enfant doit faire fonctionner une connaissance (l'énumération) qui se réfère à l'exploration de la collection et qui conditionne complètement le bon déroulement de l'activité [...] Pour compter le nombre d'éléments d'une collection finie montrée, l'élève doit nécessairement : Être capable de distinguer deux éléments différents d'un ensemble donné ; Choisir un élément d'une collection ; Énoncer un mot nombre (« un » ou le successeur du précédent dans une suite de mot-nombres) ; Conserver la mémoire de la collection des éléments déjà choisis ; Concevoir la collection des objets non encore choisis ; Recommencer (pour la collection des objets non encore choisis) 2-3-4-5 tant que la collection des objets à choisir n'est pas vide ; Savoir que l'on a choisi le dernier élément ; Énoncer le dernier mot-nombre. » (p. 52-53).

On retiendra que l'énumération est l'action de structuration d'une collection qui permet de la parcourir d'une façon systématique et donc ordonnée. Une variable décisive dans le cas des situations dans lesquelles intervient l'énumération est le caractère déplaçable ou fixe des objets de la collection. Ce concept nous paraît pertinent pour rendre compte non seulement du comptage mais de bien d'autres situations, y compris hors des mathématiques, dans laquelle il faut parcourir une collection d'une façon systématique (Margolinas, Wozniak, Canivenc, De Redon, & Rivière, 2007), c'est ce que nous allons montrer dans le cas de la recette.

De nombreux objets matériels sont en effet en jeu dans les situations successives investies par les élèves. Pendant la phase collective au tableau, le professeur parcourt ligne à ligne la collection fixe des lignes de l'affiche. Pendant la première partie de la phase individuelle, les élèves produisent une collection d'étiquette et une collection de bouts de papier de tailles variables selon les techniques de découpage. Pendant la phase suivante, ils doivent gérer plusieurs collections : l'une, mobile, des étiquettes l'autre, fixe, des lignes du tableau. Dans la dernière phase, ils doivent gérer la collection des étiquettes ordonnées de manière à déplacer les étiquettes pour les encoller sans modifier l'ordre obtenu.

Considérons tout d'abord les phases, le plus souvent ignorées par l'analyse didactique, dans lesquelles les élèves doivent gérer des collections d'objets, la première, au cours de laquelle ils obtiennent les étiquettes à utiliser et la dernière durant laquelle ils terminent le travail en collant les étiquettes de la recette. Dans les deux cas, les élèves doivent gérer des espaces de travail (Margolinas & De Redon, 2008), comment le réalisent-ils ?

Quand ils découpent les étiquettes, les élèves obtiennent naturellement sur leur table un mélange entre des étiquettes et des épiluchures, il faut donc trier les étiquettes, ce qui demande d'avoir a priori trois espaces : celui de la collection d'origine où les deux sont mélangés, celui des étiquettes triées et celui des épiluchures triées. Le professeur a prévu des boîtes pour placer les étiquettes, ce qui rend la tâche matériellement plus simple. Le professeur aide ainsi les élèves dans la réalisation matérielle, mais construit-il pour autant la nécessité de la séparation des espaces dans les situations de tri ? On peut en douter : nous avons observé l'un des élèves, Wysem, au CP, classe dans laquelle le professeur ne fournit pas de boîte à étiquette, Wysem jette à la poubelle tout le papier qui semble blanc sur sa table, mais des étiquettes sont

Margolinas, C., & Laparra, M. (2009). *Analyse de situations et production des inégalités scolaires*. Premier colloque de didactique comparée : Où va la didactique comparée?, Genève, janvier 2009.

tombées sur la face écrite, qu'il jette avec les épiluchures, démontrant ainsi qu'il n'a pas construit pour lui-même la nécessité d'un espace de tri des étiquettes.

Dans la dernière phase, les élèves vont chercher de la colle, mais aussi une feuille de couleur pour encoller, ils prennent soigneusement une étiquette, sans modifier la place des autres, encollent l'étiquette sur la feuille, puis la colle à sa place. La systémativité et le soin à l'œuvre dans cette activité montre à l'évidence un entraînement. Nous constatons donc que le professeur permet aux élèves de mettre en œuvre des techniques localement efficaces, même si l'on peut s'interroger sur la valeur cognitive qui leur est accordée, alors même que le tri (dans la première) et l'énumération (dans la seconde) sont au cœur de nombreuses activités à ce niveau (Joigneaux, 2008).

Intéressons-nous maintenant au travail central de reconstitution de la recette avec les étiquettes. Les élèves doivent au final obtenir la même disposition des étiquettes que celle qu'ils peuvent inférer des informations lacunaires présentes au tableau. Rappelons nous que les élèves de GS ne savent pas lire, certains savent bien nommer et reconnaître des lettres, d'autres peinent encore à les distinguer. Pour partager la difficulté de la situation, le lecteur non russophone² peut imaginer celle-ci en observant l'image 4.

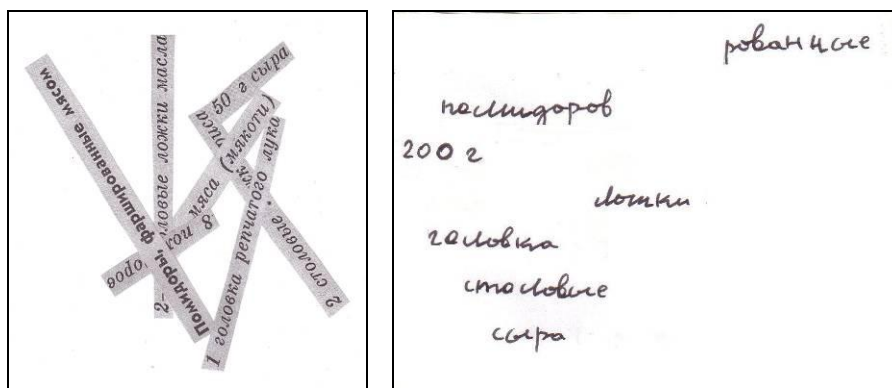


Image 4. Étiquettes et recette tronquée en russe

Deux stratégies sont possibles, suivant la collection qui sert de référence. Si la référence est la recette fixe au tableau, alors il faut énumérer la collection fixe des lignes de la recette (matérialisées par le professeur, voir image 3) et, pour chaque ligne, chercher l'étiquette correspondante et la placer sur la feuille à la suite de la précédente. Deux difficultés apparaissent : la mémorisation de la ligne pertinente et les techniques de tri d'étiquettes.

Les deux premières étiquettes « *Les crêpes* » et « *Ingrédients* » se distinguent typographiquement des autres (voir images 1 et 2) dans les recettes dactylographiées, mais pas dans la recette reproduite à la main (image 3). Ainsi, les élèves qui ont écouté le professeur dans la phase de présentation de l'affiche peuvent placer les deux premières étiquettes dans l'ordre décroissant de leur taille typographique, ce qui donne un avantage à la référence aux étiquettes. Les élèves ont donc intérêt (beaucoup essayent de le faire) à trier leur collection d'étiquette pour chercher successivement « *Les crêpes* » écrit en gros puis « *Ingrédients* » écrit en moyen, la mémorisation de ces critères étant aisée.

Rappelons-nous que les étiquettes sont regroupées dans la boîte or, pour trier les étiquettes, cette disposition n'est pas favorable. Néanmoins, on n'observe pas d'élève qui, à ce stade, renverse la boîte sur la table. Au contraire, de nombreux élèves saisissent une étiquette,

² Les russophones s'étonneront qu'il ne s'agisse pas d'une recette de crêpes, dans les documents à notre disposition, nous avons cherché une recette dont les caractéristiques formelles soient les mêmes.

Margolinas, C., & Laparra, M. (2009). *Analyse de situations et production des inégalités scolaires*. Premier colloque de didactique comparée : Où va la didactique comparée?, Genève, janvier 2009.

l'examinent, la remettent dans la boîte, puis saisissent (une autre ?) étiquette et ainsi de suite : il n'y a pas construction des espaces nécessaires au tri. La boîte, qui semblait fonctionnelle pour le tri étiquettes/ épluchures n'a pas été construite comme fonction, mais plutôt comme « maison des étiquettes ». Comme il n'y a que sept puis six étiquettes en jeu, le tri même malhabile, finit par être efficace.

Pour les cinq dernières, l'organisation des étiquettes comme collection mobile détermine une part de la réussite. Ainsi, les élèves qui, soit délibérément (Carla, très bonne élève) soit par hasard (Huseyin, élève faible) ont sorti les étiquettes de la boîte sont dans une situation de tri plus simple, alors que les autres éprouvent des difficultés à gérer la mémorisation longue des informations intégrées dans la bonne ligne pendant qu'ils cherchent l'étiquette qui semble correspondre. En effet, la recette au tableau (image 3) ne correspond pas aux caractéristiques formelles des étiquettes (grande, petite ; beaucoup de mots, peu de mots, etc.) qui permettrait de réaliser la tâche à moindre coût (comme cela aurait été le cas dans le cas de la recette complète de l'image 2). Il faut donc nécessairement faire l'articulation entre la liste modèle au tableau et la collection des étiquettes.

Une solution consiste à repérer que l'on doit s'intéresser tout d'abord à la troisième ligne, sur laquelle, au tableau, est écrit « 500 gr », il faut donc trouver dans la collection d'étiquettes celle qui commence par 500 gr, ce qui n'est pas très difficile (il n'y a plus que cinq étiquettes et les signes 500 gr permettent de discriminer aisément la bonne).

Il reste maintenant quatre étiquettes et la tentation est grande de donner la priorité à la collection plus réduite des étiquettes, ce qui évite de mémoriser la bonne ligne au tableau. Par exemple, si l'élève saisit par hasard l'étiquette « 1 litre de lait » il doit chercher dans les lignes du tableau celle dans laquelle figure les mêmes signes que sur l'étiquette, ce qu'il peut faire en tenant l'étiquette verticalement pour pouvoir voir presque simultanément les lignes au tableau et l'étiquette : « 1 » ne figure nulle part, mais pour le savoir, il faut parcourir toutes les lignes du tableau ; par chance « litre » figure au tableau, pour le savoir il faut comparer lettre à lettre toutes les écritures des lignes non traitées pour constater que la dernière ligne donne la solution. Que fait-il alors de son étiquette ? Comment peut-il se souvenir de sa place (dernière) ? Carla, qui est la meilleure lectrice de la classe, place l'étiquette « 1 litre de lait » sur un coin de sa table, et s'interroge, longuement, sur les deux étiquettes : « 2 cuillères à soupe d'huile » et « 1 cuillère à café de sel ». Une fois leur place trouvée, elle place immédiatement « 1 litre de lait » en dernière position, ce qui indique qu'elle avait mémorisée cette dernière. Rémy, bon élève, après avoir traitées les quatre premières étiquettes, commence par poser correctement « 1 litre de lait » juste au dessus de l'illustration des crêpes, mais il l'enlève et la remet dans la boîte. Il reprend alors l'énumération en suivant les lignes au tableau, comme la maîtresse le suggère à un de ses voisins, et place les six premières étiquettes dans le bon ordre, espacées régulièrement. Il n'a plus de place pour la dernière « 1 litre de lait » que, catastrophe, il va placer dans un espace vide entre les deux dernières. Quand le professeur lui indique « il n'y a qu'une erreur » il échange « 2 cuillères à soupe d'huile » avec « 6 œufs »... on passe d'une logique d'énumération à une logique de puzzle.

Dans cette analyse, nous avons fait comme si le milieu de l'élève ne se modifiait au cours de la situation que du fait de son propre travail (diminution du nombre d'étiquettes à traiter) mais elle se modifie aussi, fondamentalement, par l'observation du travail des autres élèves ainsi que par les actions des adultes présents (maîtresse, aide éducatrice).

Huseyin, élève faible, après avoir placé le titre en observant le travail d'Ingrid, regarde ce que fait sa voisine Léa, bonne lectrice, qui a placé rapidement beaucoup d'étiquettes. Huseyin place toutes ses étiquettes sur sa feuille sans se référer à la recette au tableau, formant

Margolinas, C., & Laparra, M. (2009). *Analyse de situations et production des inégalités scolaires*. Premier colloque de didactique comparée : Où va la didactique comparée?, Genève, janvier 2009.

ainsi une liste dont l'ordre ne respecte pas celui du modèle mais seulement la disposition spatiale des étiquettes (l'une en dessous de l'autre, bien espacées). Le professeur qui intervient pousse toutes les étiquettes sauf le titre au bas de la feuille et lui montre comment faire depuis le tableau : « M : regarde bien ligne après ligne » puis « M : regarde bien une étiquette où on voit ça [Ingré] ». Comme le professeur garde son doigt sur la ligne concernée et prend donc en charge l'énumération des lignes et que Huseyin a sous les yeux au bas de sa feuille toutes les étiquettes, en regardant alternativement de nombreuses fois ses étiquettes et le tableau il réussit à discriminer la bonne étiquette. L'action du professeur au tableau est essentielle et, dès que celui-ci s'interrompt, Huseyin s'arrête, il est alors plusieurs minutes en position d'attente. Entre temps Léa termine son travail. En regardant ce qu'elle a fait, Huseyin se retrouve alors dans une situation dans laquelle les caractéristiques de forme des étiquettes suffisent le plus souvent à les placer correctement (par exemple « 6 œufs », en quatrième position, est une très petite étiquette, alors que certaines sont beaucoup plus grandes ; chercher, parmi les étiquettes, celle qui est la plus petite est une tâche de tri par extraction assez simple car le critère est facilement mémorisable). Huseyin reproduit ainsi la recette de Léa, y compris l'erreur dans le placement des avant-dernières étiquettes.

Cette analyse de la situation de l'élève et de son évolution permet de comprendre les actions des élèves, y compris dans leur dimension d'attente et d'apparente inactivité, elle permet aussi de mettre en valeur leurs réussites et leurs difficultés dans les relations entre le tableau et les étiquettes et dans la gestion des étiquettes elles-mêmes, elle permet enfin de mieux comprendre les difficultés du professeur à aider les élèves mais aussi comment certaines actions banales sont effectivement une réponse, souvent non délibérée, à leurs difficultés. L'analyse de l'énumération retrace ainsi une situation invisible au professeur, faute de pouvoir l'identifier, qui rend compte pourtant d'une bonne part des difficultés et des réussites des élèves. Par ailleurs, nous comprenons que l'intention de la maîtresse en produisant une recette tronquée est sans doute d'empêcher les élèves de reconstituer le puzzle des étiquettes en s'appuyant uniquement sur des considérations spatiales et sur la reconnaissance de quelques chiffres, ce qui aurait effectivement suffi à reconstituer la recette complète (image 2).

2.2 La raison graphique et l'entrée dans l'écrit

Intéressons nous maintenant à ce qui fait l'enjeu déclaré de la leçon. Au travers de la reconstitution du texte d'une recette de cuisine, les élèves sont confrontés à une activité qui est censée leur permettre de comprendre que l'on peut mobiliser des savoirs, même fragmentaires, que l'on a à sa disposition pour se faire une idée de ce qui est écrit, et cela alors même qu'on n'est pas encore un vrai lecteur, puisque lire c'est se servir du connu pour construire de l'inconnu.

Tous les élèves de cette classe savent à peu près ce qu'est un titre et comment le reconnaître en se fondant sur sa place dans le texte et sur la taille des caractères qui le composent, ils sont capables de donner le nom de la plupart des lettres de l'alphabet et de les identifier sans pour autant leur prêter toujours une valeur phonologique et ils ont la même compétence sur les chiffres. La maîtresse leur propose une succession de tâches dont l'accomplissement, espère-t-elle, sera bénéfique pour l'apprentissage de la lecture.

Pour ce faire, elle place les élèves dans une situation d'une complexité extrême et qui évolue à son insu au fil des différentes phases (remémoration orale des ingrédients utilisés pour faire des crêpes, « lecture » collective de la recette écrite, reconstitution de ce texte découpé en sept étiquettes à l'aide d'une recette tronquée) elle utilise à plusieurs reprises différentes stratégies toutes motivées par le désir que tous les élèves viennent à bout du travail

Margolinas, C., & Laparra, M. (2009). *Analyse de situations et production des inégalités scolaires*. Premier colloque de didactique comparée : Où va la didactique comparée?, Genève, janvier 2009.

entrepris et qui vont avoir pour résultat paradoxal de rendre impossible un quelconque apprentissage susceptible d'être mis en jeu à propos d'une recette de cuisine.

Une recette de cuisine est en effet toujours constituée d'une ou plusieurs listes ordonnées (liste d'ingrédients et liste d'instructions), chacun des éléments constitutifs de ces listes étant le plus souvent disposé en colonnes comprenant plusieurs lignes. Une telle liste permet de garder la trace d'une collection d'objets nécessaires à une action (ici des ingrédients), trace venant au secours de la mémoire puisque celle-ci peut être prise en défaut quand le nombre d'informations à retenir devient trop important (ici il y a cinq ingrédients, ce qui est beaucoup pour la mémoire de très jeunes enfants).

Une remarque faite incidemment et tardivement par la maîtresse à un élève pour l'encourager alors qu'il manifeste des difficultés montre qu'elle pense que sa classe a une familiarité suffisante pour le travail qu'elle veut leur faire effectuer avec le type de texte qu'est une recette et avec son organisation, au motif qu'ils ont déjà pratiqué une fois une reconstitution d'une recette : « *M : mais ça tu as l'habitude de le faire on l'a déjà fait des recettes mélangées* » il est symptomatique qu'elle utilise alors le mot *habitude* et le pluriel *des recettes* alors que l'activité n'a pas été répétée. Ce dont les élèves ont l'habitude ce n'est pas de lire des recettes ni même de reconstituer des recettes, c'est de remettre dans l'ordre des étiquettes placées dans le désordre. La réussite de la reconstitution de la première recette trompe l'enseignante sur ce avec quoi ils sont familiers : ils savent certes expérimentalement ce qu'est faire une recette, ils savent ce que c'est que reconstituer un objet dont les éléments ont été mis en désordre, mais ils ne savent aucunement ce qu'est une recette écrite, ni ce à quoi elle sert. Un bref échange avec un élève manifeste d'ailleurs ce malentendu :

« M : il va falloir

E : retrouver

M : tout retrouver dans le bon ordre pour que les mamans elles puissent vous faire des crêpes lorsque vous leur amènerez les cahiers [...]

E : mon papa il m'a fait des crêpes

M : bon alors il a peut-être une recette il va falloir que tu vérifies que c'est la même que celle de ton papa mais avant de pouvoir vérifier si c'est la même qu'est-ce qu'il faut faire »

L'objection de l'élève prouve que celui-ci ne comprend pas pourquoi il faudrait donner aux parents une recette écrite des crêpes puisque ceux-ci savent parfaitement faire des crêpes. La justification qu'apporte la maîtresse selon laquelle l'existence de la recette écrite permettrait de comparer entre elles différentes manières de faire des crêpes perturbe plus l'élève qu'il ne l'aide à comprendre l'utilité d'un texte de ce type.

Mais cette supposée familiarité va conduire l'enseignante à sous-estimer la difficulté des tâches auxquelles elle les confronte, comme à ne pas se rendre compte qu'elle ne travaille pas sur les mêmes éléments de la recette dans les trois phases successives :

La recette écrite est réduite à une simple liste d'ingrédients qui sont placés les uns après les autres selon leur ordre d'utilisation. Elle n'a pas de liste d'instructions. Or, lors de la phase de remémoration orale, la recette se présente comme c'est toujours le cas, même avec des locuteurs experts, comme une simple évocation de ce que l'on a fait, les ingrédients étant nommés au fur et à mesure que l'on déroule la suite des actions et c'est précisément ce que verbalisent alors les élèves – une liste d'instruction – incités qu'ils sont à procéder ainsi par la suggestion initiale de la maîtresse : « *M : on leur raconte ce qu'on a fait hier* » alors que cette dernière pense, elle, être en train de leur faire dresser la liste des ingrédients. Elle passe en effet sans le signaler aux élèves, dans le jeu des interactions, et à cause des objectifs qu'elle poursuit, du verbe *faire* au verbe *mettre* répété à plusieurs reprises : « *M : qu'est-ce qu'on a mis* » elle arrive ainsi à obtenir une énumération des ingrédients un à un, en récapitulant systématiquement ceux qui ont déjà été dits lors de l'apparition de l'ingrédient suivant et en

Margolinas, C., & Laparra, M. (2009). *Analyse de situations et production des inégalités scolaires*. Premier colloque de didactique comparée : Où va la didactique comparée?, Genève, janvier 2009.

l'accompagnant d'un comptage silencieux à l'aide des doigts de la main. Il y a bien alors pour elle production de la liste orale de cinq ingrédients sous la forme : « *de la farine [...] des œufs [...] de l'huile [...] du lait [...] et du sel* ». La liste orale ne comporte par ailleurs aucune information de quantité alors que la liste écrite en aura et l'ordre des ingrédients n'est pas le même à l'oral et à l'écrit, le sel et le lait étant intervertis (voir image 2).

Cette liste d'ingrédients orale n'existe que pour la seule maîtresse : elle ne la désigne pas comme telle aux élèves, elle ne la leur fait pas produire à leur tour et elle n'attend pas qu'ils la mémorisent. La liste orale n'est donc pas disponible pour les élèves pour le travail ultérieur, alors que pour qu'il y ait apprentissage de ce qu'est la liste écrite, il faudrait que les élèves puissent se rendre compte que l'écrit à venir reproduit peu ou prou la liste orale. Celle-ci est d'ailleurs d'autant moins disponible pour aider à lire la recette écrite qu'entre sa production et le travail sur cette recette s'interposent deux activités destinées au groupe des moyens (ceux-ci doivent produire à leur tour oralement la liste des ingrédients de la galette ; or certains de ces ingrédients sont communs aux deux listes, d'autres non ; de plus, pour expliquer l'usage d'un tableau qu'ils auront à compléter, la maîtresse fait la liste de quelques aliments qui ont à voir avec les crêpes : le miel, le sucre, la confiture, le jus d'orange).

La liste orale est pour la maîtresse à ce point transparente qu'elle est à ses yeux rigoureusement équivalente à la liste écrite qui présente pourtant de grandes différences avec elle (celle-ci est en effet une liste de groupes nominaux souvent complexes et non une simple liste de noms), au point qu'elle pourra faire comme si les bribes de la liste orale qu'ils fournissent dans leurs réponses correspondent au sens de la ligne écrite qu'elle désigne :

Quand elle montre « *1 litre de lait* » les élèves disent « *du lait* » et elle ne signale pas alors que le mot *lait* proposé par les élèves n'est qu'un élément de l'énoncé écrit. De la même manière quand est pointée la ligne « *500 gr de farine* » on assiste au dialogue suivant :

M : vous vous souvenez ce qu'on a mis dans nos crêpes [...] qu'est-ce qu'on a mis en premier dans les crêpes regardez bien

E : de la farine

M : alors regardez là il y a un grand nombre vous savez pourquoi [...] parce qu'on a mis beaucoup de farine pourquoi il y a un grand nombre

E : parce que l'on a mis beaucoup de farine

M : [avec l'intonation de la validation] on a mis beaucoup de farine »

Dans le jeu des interactions la maîtresse en arrive à ne pas s'apercevoir que *beaucoup de farine* n'est pas équivalent de *un grand nombre* qui lui-même est différent de *500 gr*. L'écart qu'elle ne perçoit pas entre la liste orale et la liste écrite finit par construire une situation où on ne sait rigoureusement plus de quoi on parle et elle en arrivera même à ne pas lire aux élèves ce qui est écrit réellement (la seule stratégie aurait du être ici de chercher à ce que les élèves qui ont proposé *farine* oralement pensent que le mot *farine* est alors obligatoirement écrit quelque part et à leur faire chercher où il est dans la ligne en question, ce dont ils auraient été sans doute capables, l'idée de la maîtresse de tronquer la recette aurait pu prolonger cette activité si elle avait laissé ces mots pertinents et eux seuls). La fiche écrite ne peut plus être au mieux pour les élèves qu'un amas de mots écrits dépourvus de sens parmi lesquels il peut y avoir quelque part, on ne sait où *crêpes, ingrédients, farine, huile et lait*.

Lors de la phase de reconstitution de la recette on assiste à une succession d'interactions entre le maître et un ou deux élèves. Après avoir au début uniquement procédé à la validation ou non des essais des élèves, elle entreprend, avec ceux qui sont le plus en difficultés, une comparaison des étiquettes avec les modèles fournis par la recette incomplète. Se reproduisent alors les mêmes phénomènes que ceux qui viennent d'être décrits :

Margolinas, C., & Laparra, M. (2009). *Analyse de situations et production des inégalités scolaires*. Premier colloque de didactique comparée : Où va la didactique comparée?, Genève, janvier 2009.

De même qu'elle n'avait pas vu les différences entre la liste orale et la fiche de la recette écrite, elle ne voit alors pas les différences entre la recette complète et la recette incomplète. Alors qu'elle avait pris comme indice pour la lecture de la recette complète les écritures chiffrées 500 et 6 pour faire reconnaître deux ingrédients, elle ne voit pas qu'elle a sans doute hasardeusement effacé cette information dans la recette tronquée où est écrit alors uniquement œufs et litre. Pour les deux avant-dernières lignes, la recette est réduite étrangement à deux mots, l'un précédé, l'autre suivi d'une préposition, mots qui n'ont été l'objet d'aucun travail lors de l'examen collectif de la recette écrite et qui se trouvent malencontreusement, dans les étiquettes découpées, au milieu du syntagme nominal et donc au milieu de la ligne. Ceci explique que si les élèves arrivent relativement vite à placer les étiquettes crêpes et ingrédients en se fondant sur la taille des lettres et l'étiquette 500 gr de farine parce que celle-ci a le même début que ce qui est écrit au tableau, ils sont dans l'ensemble tous en difficulté pour les quatre dernières étiquettes, le début de chaque étiquette ayant disparu de la recette tronquée. Les élèves sont ainsi placés dans une situation impossible eu égard à leurs compétences de lecture : ils doivent en effet considérer comme identiques des énoncés qui sont différents dans leur forme graphique.

À deux reprises, avec deux élèves différents, la maîtresse, pour les aider à placer en sous-titre l'étiquette *Ingrédients* va leur faire comparer lettre à lettre le début de l'étiquette qu'ils ont en main avec ce qui apparaît à la deuxième ligne de la recette tronquée *i-n-g-r-e* : « M : c'est pas juste regarde le début est-ce que tu connais cette lettre Samuel ? » et en plaçant au tableau l'étiquette *Ingrédients* à côté de *Ingr* à l'adresse de Wyssem : « M : qu'est-ce qui est différent qu'est-ce qui est pareil on va le regarder lettre par lettre » dans les deux cas elle ne prononcera pas le mot *Ingrédients* une fois achevée la comparaison, ce qui aurait donné un sens au travail en matière d'apprentissage de la lecture. Les lettres sont ici des formes graphiques pures qui ont certes un nom mais qui n'ont aucune valeur. Les étiquettes ne sont plus que les pièces d'un puzzle sur lequel figurent des dessins abstraits ; les lettres ou les chiffres ou encore la taille des caractères servent alors à reconnaître une pièce (en l'occurrence l'étiquette) et à retrouver sa place comme on reconnaîtrait la pièce d'un puzzle représentant par exemple un personnage à l'aide d'un indice de couleur ou en apercevant un morceau du corps du dit personnage.

Si l'ensemble des élèves arrive laborieusement au bout de la tâche, c'est pour une triple raison :

- Beaucoup d'élèves prennent pour modèle non la recette tronquée affichée au tableau mais la recette reconstituée par leurs camarades (deux élèves déjà lecteurs assurés mènent très rapidement à bien leur travail et permettent aux autres de faire de même de proche en proche)
- La maîtresse finit par substituer la recette complète à la recette tronquée
- Enfin, une aide éducatrice se substitue aux élèves les plus en difficulté pour faire le travail à leur place à l'insu de la maîtresse.

La maîtresse lors des interactions orales fournit bien un ordre de reconstitution de la recette : « on va regarder ligne après ligne » « Les deux premiers je suis d'accord mais le troisième » « Ensuite on descend on passe à la troisième ». Mais l'indécision entre le masculin et le féminin *le troisième/ la troisième* prouve que l'identité des objets que l'on compare est incertaine : s'agit-il de lignes, d'étiquettes, de mots, d'ingrédients ? Le mot *ligne* est bien prononcé mais pour les élèves il réfère sans doute plus aux traits qui sont matérialisés au tableau qu'aux éléments constitutifs d'une liste.

Pour ce faire, il aurait sans doute fallu que les lignes fussent numérotées (ce qui lui aurait permis de désigner aisément les erreurs dans le placement des étiquettes, ce qui n'est pas le cas, les élèves devant trouver quelle est leur erreur) et qu'un travail explicite ait été

Margolinas, C., & Laparra, M. (2009). *Analyse de situations et production des inégalités scolaires*. Premier colloque de didactique comparée : Où va la didactique comparée?, Genève, janvier 2009.

antérieurement effectué sur la fiche permettant aux élèves de comprendre que le premier ingrédient énuméré oralement *farine* était obligatoirement écrit en premier dans la liste des ingrédients (et non pas en premier dans le texte) que le deuxième *œufs* était écrit sur la ligne du dessous et ainsi de suite. D'ailleurs avec l'élève qui lui semble être le plus en difficulté, Wysem, la maîtresse remplace à plusieurs reprises le mot *ligne* par celui de *case* : « M : regarde la deuxième case au tableau est-ce qu'elle correspond à ça [...] M : alors après la troisième case [...] ».

L'enseignante est emportée par la logique de réussite des tâches successives (se souvenir des ingrédients utilisés dans la fabrication des crêpes, faire repérer des éléments sur la recette écrite pour savoir ce qu'elle veut dire et pour les réutiliser lors de la reconstitution du texte, reconstituer la recette, le tout aux fins de faire une prélecture d'une liste organisée) le passage d'une tâche à une autre lui semble aller de soi puisque dans son esprit chaque tâche est une préparation à la suivante et qu'elles sont toutes très proches des uns des autres, ce qui malheureusement n'est pas le cas, bien au contraire. Elle produit alors à son insu une situation d'une complexité extrême qui l'empêche de voir une série de problèmes :

- Les deux listes écrites présentent des différences rendant toute comparaison entre elles impossible en termes de lecture : elle ne leur pose d'ailleurs jamais les questions « est-ce qu'il y a écrit la même chose ? » « est-ce qu'on lit la même chose » mais elle leur demande toujours « est-ce qu'on voit la même chose ».

- La mémoire de la liste orale des ingrédients est sollicitée par elle pour passer d'une ligne à une autre alors que les élèves n'ont pas en mémoire cette liste organisée, ils sont juste capables de se souvenir de ce qu'on utilise quand on fait des crêpes dans le désordre, ce dont témoignent leurs réponses. On a vu qu'elle confond la remémoration de ce que l'on a fait avec la mise en mémoire d'une liste orale organisée d'ingrédients.

- La liste tronquée masque l'organisation de la liste organisée : des suites de lettres ont l'air d'avoir été approximativement placées les unes au dessous des autres. Les élèves, en replaçant les étiquettes dans l'ordre du modèle, ne peuvent pas s'apercevoir qu'il s'agit pour eux de reproduire un tout cohérent. Leur activité revient à comparer entre elles une à une des étiquettes à des morceaux d'un ensemble mal structuré.

Il ne reste donc plus aux élèves comme ressources que des éléments de bas niveau : les lettres au début de certains mots. Une fois qu'ils les ont isolées, elles ne leur servent pas à s'interroger sur ce qui est écrit, mais à appareiller entre eux deux objets. Ils ne peuvent donc rigoureusement rien apprendre qui les aideraient à entrer dans l'écrit : ils n'apprennent rien sur ce qu'est une liste et rien sur ce que l'on peut faire pour essayer de trouver ce que veut dire un énoncé écrit. L'apprentissage de la lange écrite a disparue corps et bien.

3. Des conclusions sur la production des inégalités scolaires

Les deux analyses que nous avons conduites convergent dans leurs conclusions : les connaissances et les savoir effectivement en jeu dans les situations investies par les élèves sont invisibles pour le professeur, ce qui empêche le professeur d'engager aucune institutionnalisation (Laparra & Margolinas, 2008; Margolinas & Laparra, 2008) ni avancée du temps didactique et donc au final empêche les élèves de tirer un profit cognitif de ces situations (Laparra, 2005, 2006a, 2006b, 2008).

Le professeur ne doit en aucun cas être désigné comme coupable, en effet, la difficulté de la tâche qui lui est assignée : produire des situations authentiques d'entrée dans l'écrit, est immense. De plus, les connaissances en jeu dans ces situations : construction des listes et leur raison graphique, fonctions respectives de l'oral et de l'écrit, notamment, ne font pas partie des savoirs à sa disposition. En outre, les connaissances apparemment plus marginales que

Margolinas, C., & Laparra, M. (2009). *Analyse de situations et production des inégalités scolaires*. Premier colloque de didactique comparée : Où va la didactique comparée?, Genève, janvier 2009.

sont l'énumération et l'organisation des collections, ne font pas non plus l'objet d'une diffusion en direction des professeurs.

Mais, ce qui est plus grave pour notre intérêt initial, les connaissances apprises en dehors de l'école par certains élèves masquent les difficultés de ceux qui n'apprennent qu'à l'école. Ainsi, si comme nous le montrons, il est impossible d'apprendre dans une telle situation ce que l'on ne savait pas déjà, pourtant il est possible d'y réussir, il suffit pour cela que quelques élèves (deux, dans la classe observée) aient acquis hors de l'école des connaissances de lecture et d'organisation. Les élèves qui devraient pourtant être les élèves ordinaires finissent alors par être considérés par le professeur comme ceux qui ralentissent le rythme. Ce phénomène, dont nous avons rapporté ici une occurrence, nous semble une des causes ordinaire et récurrente de la production des inégalités scolaires.

Références bibliographiques

- Bautier, E. (Ed.). (2006). *Apprendre à l'école, Apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Lyon: Chronique Sociale.
- Briand, J. (1999). Contribution à la réorganisation des savoirs prénumériques et numériques. Étude et réalisation d'une situation d'enseignement de l'énumération dans le domaine prénumérique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 19(1), 41-76.
- Bronckart, J.-P. (2005). Vingt-cinq ans de didactique de l'expression écrite. Eléments de bilan et perspectives d'avenir. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 27(3), 361-380.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble La Pensée Sauvage.
- Joigneaux, C. (2008). Équité et efficacité dans les pratiques ordinaires ? Les ateliers à l'école maternelle. *Actes du Colloque Efficacité et équité en éducation*, Rennes.
- Laparra, M. (2005). L'écrit en maternelle: bricolage ou opération cognitive. In N. Ramognino & P. Vergès (Eds.), *Le Français hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires. Etudes offertes à V. Isambert-Jamati* (pp. 39-47): Publications de l'Université de Provence.
- Laparra, M. (2006a). Changement de contexte de l'école et évolution des rapports entre les acquisitions et les apprentissages graphiques : des modifications technologiques qui transforment le travail de l'élève. *Actes du colloque L'école, lieu de tensions et de médiations : Quels effets sur les pratiques scolaires ?*, AFEC, Lille.
- Laparra, M. (2006b). La grande section de maternelle et la "raison graphique". *Pratiques*, 131-132.
- Laparra, M. (2008). L'oral, un enseignement impossible ? *Pratiques*, 137-138.
- Laparra, M., & Margolinas, C. (2008). Les premiers apprentissages de l'écrit : doxa et malentendus des écrits authentiques. *Actes du colloque Les didactiques et leur rapport à l'enseignement et à la formation*, Bordeaux.
- Margolinas, C. (2004). *Points de vue de l'élève et du professeur : Essai de développement de la théorie des situations didactiques*. Université de Provence. .
- Margolinas, C. (2005a). Essai de généalogie en didactique des mathématiques. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 27(3), 343-360.
- Margolinas, C. (2005b). Les situations à bifurcations multiples : indices de dysfonctionnement ou de cohérence. In A. Mercier & C. Margolinas (Eds.), *Balises en didactique des mathématiques* (pp. Cédérom). Grenoble La Pensée Sauvage.
- Margolinas, C., & De Redon, M.-C. (2008). Connaissances naturalisées dans le champ du numérique à l'articulation école maternelle / école primaire. In A. Rouchier & I. Bloch (Eds.), *Perspectives en didactique des mathématiques* (pp. Cédérom). Grenoble: La pensée sauvage.
- Margolinas, C., & Laparra, M. (2008). Quand la dévolution prend le pas sur l'institutionnalisation. *Actes du colloque Les didactiques et leur rapport à l'enseignement et à la formation*, Bordeaux.
- Margolinas, C., Wozniak, F., Canivenc, B., De Redon, M.-C., & Rivière, O. (2007). Les mathématiques à l'école ? Plus complexe qu'il n'y paraît ! Le cas de l'énumération de la maternelle... au lycée *Bulletin de l'APMEP*, 471, 483-496.
- Sensevy, G., Mercier, A., Schubauer-Leoni, M.-L., & Leutenegger, F. (2007). *Agir ensemble, l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Sensevy, G., Mercier, A., & Schubauer-Leoni, M.-L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur. A propos de la course à 20. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 20(3), 263-304.