
L'autonomie de l'élève et ses supports pédagogiques

Teaching tools of autonomy

Héloïse Durler



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/5654>

DOI : 10.4000/ree.5654

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Édition imprimée

Date de publication : 1 mars 2016

Référence électronique

Héloïse Durler, « L'autonomie de l'élève et ses supports pédagogiques », *Recherches en éducation* [En ligne], 25 | 2016, mis en ligne le 01 mars 2016, consulté le 20 mai 2025. URL : <http://journals.openedition.org/ree/5654> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.5654>



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

L'autonomie de l'élève et ses supports pédagogiques

Héloïse Durler¹

Résumé

Cette contribution se base sur les résultats d'une enquête ethnographique sur les pratiques pédagogiques visant à favoriser l'autonomie des élèves à l'école primaire. Elle aborde les spécificités des outils pédagogiques utilisés dans les classes observées, les activités intellectuelles qu'ils exigent et les dispositions qu'ils sollicitent. Elle traite de la pluralité des usages effectifs de ces outils par les élèves, en considérant en particulier les usages considérés comme « déviants » par les enseignants. Les catégories de déviance sont alors analysées comme autant d'indices de l'existence de compétences prérequisées par les outils, qui, parce qu'elles ne sont pas explicitement objectivées et transmises, contribuent à la constitution d'inégalités sociales dans les premiers degrés de la scolarité.

Cette contribution traite des processus par lesquels des supports pédagogiques utilisés à l'école primaire structurent des pratiques d'enseignement et d'apprentissage. On indiquera comment ces supports contribuent à organiser le travail des élèves et dans quelle mesure les conceptions de l'apprentissage qu'ils contiennent interviennent dans la création d'inégalités scolaires.

Une enquête de terrain (Durler, 2015) réalisée entre février 2006 et juin 2008 dans un établissement scolaire genevois a permis d'observer les outils utilisés en classe par les élèves et les enseignants (fiches photocopiées, tableaux, panneaux, listes, emploi du temps, « *plan de travail*² », « *portfolios* », classeurs, etc.), ainsi que les pratiques discursives et non discursives qui entourent l'utilisation de ces supports matériels (questionnement, reformulations, jugements, etc.). L'établissement a été choisi en fonction de la composition sociodémographique de son public, comprenant une surreprésentation d'enfants issus des milieux populaires et d'origine étrangère. Plus de 200 heures d'observations ont pu être faites dans neuf classes, de la 2^e enfantine (2E) à la 3^e primaire (3P)³.

Afin de compléter le corpus de données d'observations de classes, on a réalisé des entretiens semi-directifs de longue durée avec cinq professeurs, ainsi que des observations de réunions d'enseignants, formelles (conseils des maîtres, etc.) ou informelles (repas de midi, surveillances de récréation, etc.). Pour appréhender les variations dans les pratiques d'apprentissage des élèves, on a choisi d'observer de façon plus intensive quatre élèves de milieu populaire dans leur classe et dans leur famille, par l'intermédiaire d'une proposition d'aide aux devoirs sur l'année scolaire. Enfin, dans l'objectif de saisir ce qui intervient dans la constitution de différences entre les élèves dans l'appropriation des supports pédagogiques, on a mené des entretiens semi-directifs auprès de dix élèves d'une même classe de 2^e primaire, et avec neuf familles de milieux populaires, dont les enfants avaient des performances scolaires variables : quatre étaient désignés comme étant « *en difficulté* » par leur enseignant, cinq sont qualifiés d'élèves « *moyens* » ou « *forts* ».

¹ Chargée d'enseignement, UER AGIRS, GReSTE, Haute Ecole Pédagogique - Vaud, Suisse.

² Les citations et termes issus du corpus de données sont indiqués en italique et placés entre guillemets.

³ Au moment de l'enquête, la scolarité débute à Genève par deux années d'école enfantine (1E-2E), suivies de six années d'école primaire (1P-6P). Depuis la rentrée 2011, avec la mise en œuvre du concordat intercantonal HARMOS, la scolarité est obligatoire pour tous les enfants âgés de quatre ans révolus au 31 juillet et débute directement par l'école primaire qui comprend huit années numérotées de la 1P à la 8P.

Les outils pédagogiques ont été appréhendés dans le cadre d'une analyse des pratiques, interactions et objets en classe en termes de *dispositifs* (Foucault, 1975 ; Lahire, 2005 ; Bonnéry, 2009, 2011). Cette lecture considère que les traits saillants des pratiques observées peuvent être typifiés sous la forme de *dispositifs pédagogiques* cristallisant des formes d'enseignement récurrentes et identifiables dans les diverses situations observées, indiquant par cette récurrence qu'elles dépassent le cadre des situations singulières pour traduire des influences plus générales qui se fixent dans la matérialité des supports. Ceux-ci contiennent certaines conceptions de l'élève, de ses apprentissages et de ses manières de travailler, définissant par là une discipline de travail scolaire, dont les ressorts et les implications sont indissociablement cognitifs et politiques. En d'autres termes, les outils pédagogiques utilisés dans les classes tendent à définir l'élève *idéal*, tant dans ses apprentissages que dans ses comportements.

On mettra ici en évidence que ces supports s'adressent à un élève autonome, capable de travailler seul, engagé dans le projet scolaire d'apprentissage des savoirs, responsable de ses actes. On indiquera les contradictions qui traversent les pratiques et outils pédagogiques qui tendent au développement de l'autonomie de l'élève. On verra en particulier comment, parce qu'ils font appel à des ressources qui ne sont pas nécessairement enseignées en classe, ces supports pédagogiques peuvent mettre en difficulté certains enfants issus de milieux populaires, moins préparés par leur contexte familial de socialisation à entrer dans les modalités de travail scolairement valorisées.

1. Fiches et affiches : les outils d'une *discipline de travail autonome*

Dans les classes étudiées, plusieurs supports sont utilisés pour le travail des élèves. On trouve d'abord un usage important de supports écrits individuels : les fiches photocopiées. Celles-ci peuvent être rassemblées dans un « *plan de travail* » à réaliser en classe. Les élèves ont alors plusieurs périodes d'environ 45 minutes à leur disposition pour effectuer l'ensemble des tâches demandées, le plus souvent des fiches de français et de mathématiques. Les enseignants indiquent par des cases sur le tableau noir le nombre total de périodes dévolues au « *plan de travail* », qu'ils cochent au fur et à mesure.

Figure 1 - « Plan de travail », classe d'Élisabeth (2P-3P)

Prénom : _____

Plan de travail 5 du 15 mai au 2 juin 2006

Français		✓	☺	☹
Orthographe : l'accord de l'adjectif, p.83	(Fiche Arpentier)	✓		
Orthographe : l'accord de l'adjectif, p.84	(Fiche Arpentier)	✓		
Orthographe : le genre et le nombre dans le groupe nominal, p.13	(Fiche Arpentier)	✓		
Conjugaison : les formes verbales : l'imparfait, p.125	(Fiche Arpentier)	✓		
Conjugaison : les formes verbales : l'imparfait, p.125	(Fiche Arpentier)	✓		
Conjugaison : les formes verbales : l'imparfait, p.125	(Fiche Arpentier)	✓		
Vocabulaire : mots de 100 lettres, p.138	(Fiche Arpentier)	✓		
Vocabulaire : mots de 100 lettres, p.138	(Fiche Arpentier)	✓		
Vocabulaire : mots de 100 lettres, p.138	(Fiche Arpentier)	✓		
Grammaire : le groupe de la phrase, p.128	(Fiche Arpentier)	✓		
Grammaire : le groupe de la phrase, p.128	(Fiche Arpentier)	✓		
Grammaire : le groupe de la phrase, p.128	(Fiche Arpentier)	✓		
Grammaire : le groupe de la phrase, p.128	(Fiche Arpentier)	✓		
Arpentier				
Vocabulaire : mots de 100 lettres, p.138	(Fiche Arpentier)	✓		
Vocabulaire : mots de 100 lettres, p.138	(Fiche Arpentier)	✓		
Orthographe : l'accord de l'adjectif, p.83	(Fiche Arpentier)	✓		
Orthographe : l'accord de l'adjectif, p.83	(Fiche Arpentier)	✓		
Orthographe : l'accord de l'adjectif, p.83	(Fiche Arpentier)	✓		
Mathématiques				
Calcul de la 1 ^{re} ligne, p.11	(Fiche Arpentier)	✓		
Calcul de la 1 ^{re} ligne, p.11	(Fiche Arpentier)	✓		
Calcul de la 1 ^{re} ligne, p.11	(Fiche Arpentier)	✓		
Calcul de la 1 ^{re} ligne, p.11	(Fiche Arpentier)	✓		
Calcul de la 1 ^{re} ligne, p.11	(Fiche Arpentier)	✓		
Arpentier				
Calcul de la 1 ^{re} ligne, p.11	(Fiche Arpentier)	✓		
Calcul de la 1 ^{re} ligne, p.11	(Fiche Arpentier)	✓		
Calcul de la 1 ^{re} ligne, p.11	(Fiche Arpentier)	✓		
Calcul de la 1 ^{re} ligne, p.11	(Fiche Arpentier)	✓		
Calcul de la 1 ^{re} ligne, p.11	(Fiche Arpentier)	✓		

Commentaires : _____

Date et signature de l'enseignant : _____

Date et signature des parents : _____

L'élève réalise dans l'ordre de son choix le travail demandé et mentionne dans un tableau la difficulté perçue de l'exercice. Ce système de notation, par coches, se retrouve lors d'ateliers réalisés par les élèves en autonomie : l'élève doit noter s'il a réalisé ou non un atelier, ce qui permet d'identifier ceux qui lui restent à faire. De manière générale, il est fréquent pour les élèves de recevoir des listes de tâches à réaliser (fiche d'exercices, ateliers, lectures, etc.). Ces listes sont alors copiées dans un cahier (le « *carnet de travaux à domicile* »), s'il s'agit de tâches à faire en devoirs, ou distribuées sous forme de fiches photocopiées, dans le cas des « *plans de travail* ». Certaines fiches sont rassemblées dans un « *portfolio* » dans le but de retracer les progrès de l'élève dans son travail.

À côté des fiches individuelles, certains supports, utilisés collectivement, sont affichés sur les murs des classes (« *tableau d'auto-évaluation* », « *tableaux des responsabilités* », emplois du temps, etc.). Ils ont pour buts d'organiser le travail des élèves, de rendre compte de son avancée au cours de la journée ou de l'année, ou encore de dresser le bilan des comportements des élèves.

Par exemple, on observe dans les classes des « *maisons des apprentissages* », affiches représentant une maison sur laquelle au cours de l'année sont collées des « *briques* » correspondant aux « *objectifs d'apprentissage* » du plan d'étude. Une « *brique* » peut par exemple correspondre à l'objectif « *Je connais l'alphabet et le nom des lettres* », « *Je reconnais le singulier et le pluriel* », « *Je reconnais le groupe verbal (groupe gris)* », « *Je connais les signes de ponctuation* », « *Je sais conjuguer le verbe "être" au présent* », « *J'associe des mots de la même famille* », etc.

Figure 2 - « *Maison des apprentissages* », classe d'Élisabeth (2P-3P)



Ces supports introduisent les élèves à une *discipline du reporting* (Monchatre, 2004) dans laquelle la traçabilité de l'activité est renforcée. La montée en responsabilité des élèves dans leur travail s'accompagne en effet de procédures leur demandant de noter, recenser, décrire leurs pratiques et, partant, d'accorder autant, voire davantage d'importance aux processus et aux traces du travail qu'à l'activité d'apprentissage elle-même. Les fiches, dont l'utilisation se répand dès la maternelle (Joigneaux, 2015) permettent aux enseignants à la fois de « guider à distance » et de « suivre à la trace » (Joigneaux, 2013a, p.44) le travail des élèves. On le constate, loin d'être synonyme de dégagement de toute contrainte, l'autonomie laissée à l'élève dans son travail est étroitement encadrée, notamment par des pratiques de compte-rendu (bilans, auto-évaluations, etc.).

2. Les activités intellectuelles du travail autonome

L'analyse des supports pédagogiques organisant le travail autonome des élèves dans les classes observées permet d'identifier une exigence élevée de réflexivité sur le travail, qu'il soit à réaliser, en cours de réalisation ou achevé. Lorsqu'il utilise ces supports, l'élève doit en effet être capable de *secondariser* (Bautier & Goigoux, 2004) ses activités scolaires, de les constituer en objets d'interrogation sur lesquels il est possible d'exercer un travail spécifique. La réflexivité requise par les supports pédagogiques a des implications tant cognitives que politiques, puisqu'elle informe autant un rapport aux savoirs qu'un rapport au pouvoir et à la personne de l'enseignant. Il ressort en effet du discours des enseignants que l'élève idéal, autonome, ne peut se contenter d'obéir aux demandes : on attend de sa part qu'il mette en œuvre des activités intellectuelles de questionnement du travail scolaire, par sa planification et son anticipation, d'abord, par des activités de métacognition au cours de sa réalisation, ensuite, et enfin, par des auto-évaluations, une fois celui-ci terminé. Ces intentions pédagogiques sont dans les faits loin d'être systématiquement réalisées : parce qu'elles reposent sur un ensemble de dispositions prérequis chez les élèves, ces visées tendent à contribuer à la construction d'inégalités scolaires.

■ Planifier le travail scolaire

Dans les classes observées, certains supports pédagogiques utilisés demandent de prendre le travail scolaire comme objet de réflexion avant même sa réalisation. Le « *carnet de travaux à domicile* », le « *plan de travail* » et les tableaux récapitulatifs des ateliers sont des supports qui demandent par exemple aux élèves de planifier leur travail scolaire, de manière active et individuelle : ils ont à l'organiser eux-mêmes durant une période délimitée, apprendre à passer d'une activité à une autre sans intervention de l'enseignant, ne pas « *perdre de temps* », au risque de se mettre en retard, respecter les délais impartis (une, deux, voire trois semaines), etc.

Ces outils pédagogiques de planification du travail scolaire posent un cadre contraignant à l'intérieur duquel une autonomie est laissée aux élèves : un espace de choix leur est proposé, une liberté dans l'ordre des tâches à réaliser, l'organisation personnelle du travail, la méthode de travail, le choix du livre à lire, etc.

« *Sylvie : Alors on peut passer au plan de travail. Ils ont des périodes dans la semaine, pour le faire. Ça leur permet de gérer un peu leur travail. Ils ne sont pas obligés de faire, tous, les mêmes fiches en même temps. Ils savent que, maintenant, on a fait un planning, on fait le plan de travail, et qu'ils sont libres de choisir la feuille qu'ils veulent, dans le plan* » (Extrait du journal de terrain, classe de Sylvie et Nelly, 1P-2P, réunion de parents)

Ces outils sont indispensables à la réalisation solitaire des activités par les élèves, car ils leur permettent de reporter le travail bien après la distribution des consignes, de même qu'ils autorisent les enseignants à se mettre en retrait lors de son effectuation. Les élèves doivent anticiper les problèmes et se projeter dans le travail à faire : ils ont par exemple la possibilité de poser des questions à l'enseignant lorsqu'ils passent conjointement en revue l'ensemble des fiches du « *plan de travail* », avant de se mettre à la tâche. Ce type de support permet aussi aux enseignants de se rendre compte rapidement de l'état d'avancement du travail en consultant le tableau récapitulatif, sans avoir à questionner directement l'élève ou même à consulter les fiches réalisées.

En plus de rendre concrètement possible l'organisation du travail autonome de l'élève, ces supports pédagogiques réifient un temps optimisé et organisé, qu'il s'agit de ne pas « *perdre* », mais de rentabiliser. Avec ces outils, « il s'agit de générer des dispositions à maîtriser son temps, à respecter un emploi du temps, à s'organiser entre différentes activités, à ne pas rester oisifs et à occuper "intelligemment" son temps » (Thin, 1998, p.31). Cet objectif d'organisation du temps transparaît dans l'utilisation de supports tels que des affiches détaillant l'« *emploi du temps* » de

la semaine, accroché en permanence sur le mur de la classe, ou encore le programme de la journée inscrit sur un tableau par l'enseignant en début de matinée. S'ils n'offrent pas aux élèves de prise directe sur l'emploi du temps annoncé, ces outils introduisent les élèves à l'anticipation des activités à venir et à l'usage d'un emploi du temps contraignant : les enseignants annoncent le programme de la journée, s'y réfèrent pour indiquer qu'ils passent d'une activité à l'autre, le temps qu'il reste pour réaliser une activité, le moment d'aller dans une autre classe (classe d'appui, de travaux manuels, de gymnastique, etc.).

■ **Exercer la métacognition**

La réflexivité de l'élève sur son travail scolaire s'exerce également au moment de sa réalisation. Des fiches peuvent ainsi contenir des questions lui demandant de montrer qu'il est capable d'identifier les objets d'apprentissages visés par une activité, ou encore de maîtriser les raisonnements lui permettant d'apprendre.

« Pendant que l'enseignante s'occupe d'une partie des élèves, je fais le "jeu du soleil" (un jeu de mathématiques visant à faire un premier apprentissage des additions) avec les élèves de 2^e enfantine. Les enfants doivent, une fois le jeu terminé, répondre sur une feuille à la question : "Qu'est-ce que j'apprends en jouant à ce jeu ?" » (Extrait du journal de terrain, classe de Maude 2E-1P)

Ces questions encouragent les élèves à transformer leur activité scolaire en objet de questionnement ou en *problèmes*, les incitent à visibiliser leurs interrogations et à expliciter leurs raisonnements. Ce sont aussi et le plus souvent les enseignants qui, oralement, interrogent les élèves au moment de la réalisation d'une tâche. À travers ces questionnements, les enseignants disent favoriser une « *prise de conscience* » chez les élèves de procédures qui se font habituellement de manière non consciente. Dans cette perspective, les enseignants les enjoignent fréquemment de « *faire apparaître* » leur raisonnement et d'en noter les étapes :

« Début de l'épreuve de mathématiques. Élisabeth, l'enseignante, dit aux élèves : "Je te rappelle, les 2P : les calculs que tu as faits à la machine, je veux les voir. Par exemple, 32 moins 5. Je veux voir tous les calculs que tu as faits" ». (Extrait du journal de terrain, classe d'Élisabeth, 2P-3P)

Par cette injonction, l'enseignante demande aux élèves d'écrire l'entier des opérations impliquées dans la réalisation d'un problème, dans le but de leur donner l'occasion de revenir sur d'éventuelles erreurs : le hasard, la chance, c'est-à-dire le non-maîtrisable et le non-reproductible sont donc clairement proscrits. À l'inverse, les élèves doivent montrer qu'ils maîtrisent les procédés d'apprentissage et les raisonnements qui les amènent à tel ou tel résultat.

« Élisabeth demande une explication à Ricardo qui a rédigé correctement une phrase dans son exercice de conjugaison : "Tu as fait au hasard ? Tu as demandé à un camarade ? Tu as regardé sur ton cahier de conjugaison ?" Ricardo dit que non ». (Extrait du journal de terrain, classe d'Élisabeth, 2P-3P)

Dans l'utilisation qu'il fait des outils pédagogiques, l'élève doit engager un rapport particulier à ses erreurs, fait de réflexivité (de reprise, de correction) et de hiérarchisation entre celles « *dont il faut tirer profit* » ou « *qu'il faut comprendre* » et les « *fautes d'inattention* », les « *fautes bêtes* », etc. Il lui faut distinguer les erreurs « *importantes* » de celles qui sont secondaires, dans le sens où elles ne sont pas considérées par les enseignants comme un obstacle à la réalisation autonome d'une activité. Dans cette perspective, les « *petites fautes* » d'orthographe, « *fautes d'inattention* », « *fautes d'étourderie* » peuvent être jugés comme mineures et ne nécessitant pas une correction systématique. Elles diffèrent des erreurs « *de compréhension* » que l'élève doit prendre l'habitude de « *visibiliser* », afin de les « *travailler* ». Au quotidien, cela peut se traduire lors de travaux écrits par de micro-injonctions des enseignants qui viennent rappeler aux élèves qu'il ne leur faut pas gommer leurs erreurs, mais laisser leur correction visible en se servant par exemple d'un crayon d'une couleur différente.

Ce que l'on peut surtout dégager de ces différentes observations, c'est le rapport relativiste (relativisant les notions de juste et de faux, au profit de la négociation et de l'argumentation) aux savoirs et aux règles qui est induit par les caractéristiques des supports pédagogiques et l'utilisation privilégiée par les enseignants. Avant même de *savoir* ou *réussir*, l'élève doit *savoir parler* de ce qu'il fait en classe.

« *Même s'ils ne comprennent pas encore tout, je dis aux parents : "S'ils n'arrivent pas à lire, ce n'est pas grave, l'essentiel c'est qu'ils arrivent à vous expliquer ce qu'on a fait, ce qu'on a travaillé. Ça fait déjà travailler le vocabulaire, la mémoire, etc."* » (Entretien avec Sylvie, enseignante 1P-2P)

Lorsqu'on analyse les propos des enseignants, on identifie une rupture avec une vision réaliste du savoir, au profit d'un rapport subjectiviste mettant en avant la « *réflexion* », l'« *argumentation* » ou encore l'« *expression personnelle* ». Ce sont alors les capacités de « *retour réflexif* » de l'élève sur ses erreurs ou sur son comportement et l'exigence de « *transparence* » (par rapport à ses raisonnements, à ses actions, etc.) qui tendent à être privilégiées dans le discours des enseignants.

Dans cette perspective, les enseignants disent vouloir « *avant tout* » transmettre aux élèves les « *outils* » qui leur permettent de se « *débrouiller* », afin qu'ils recourent à « *la démarche la plus adéquate possible* » (Entretien avec Élisabeth, enseignante 3P-4P). Les outils pédagogiques observés visent donc moins l'acquisition de *savoirs*, de définitions formalisées, etc., que de « *compétences* » (de classement, d'utilisation de documentation, etc.), savoir-faire et procédures indispensables à la réalisation autonome du travail scolaire.

■ Évaluer son activité scolaire

Les élèves doivent enfin faire preuve de réflexivité vis-à-vis de leur travail scolaire une fois celui-ci achevé : des tableaux, affiches ou fiches leur demandent de dresser *a posteriori* un bilan de leurs acquisitions scolaires, afin de les amener à se faire une vue d'ensemble de leurs activités, de leur progression, de leurs « *points forts* » comme de leurs « *points faibles* ».

On observe par exemple des pratiques collectives d'auto-évaluation du travail scolaire. Environ une fois par semaine (le vendredi, le plus souvent), les enseignants demandent aux élèves de se situer sur une grille à trois colonnes placée sur le tableau noir. Au sommet de chaque colonne figure la tête d'un bonhomme : l'un sourit, le deuxième affiche une expression neutre, le troisième grimace. Le prénom de chaque enfant inscrit sur une étiquette est placé dans une des colonnes du tableau. Lors des moments dédiés à l'auto-évaluation, les élèves lèvent la main quand ils estiment que leur étiquette doit être déplacée, ils ont alors à justifier cette demande.

Les pratiques les plus fréquentes sont cependant les auto-évaluations individuelles (par l'élève lui-même) ou la co-évaluation (avec l'enseignant). Très régulièrement, il arrive que les élèves aient à indiquer la difficulté perçue d'une tâche dans un tableau (soit en bas ou en haut d'une fiche d'exercice, soit sur le « *plan de travail* », soit sur une fiche à part). L'enseignant complète parfois cette auto-évaluation de l'élève par un commentaire :

« *En général, ils arrivent assez bien à s'évaluer. Ils devaient mettre des bonshommes qui sourient, qui boudent ou qui ont la bouche toute droite, pour montrer si l'objectif était très bien réussi, moyen ou pas du tout réussi. Comme ça, ils peuvent aussi regarder ce qu'ils doivent améliorer. Après, il y avait une autre colonne dans laquelle je dessinais à mon tour un bonhomme et j'écrivais une phrase de commentaire. Mais en général, ils arrivaient assez bien* » (Entretien avec Élisabeth, enseignante)

Il s'agit ainsi de donner l'habitude à l'élève de se « *positionner* » par rapport à un travail demandé (s'agit-il d'une activité « *facile* » ou « *compliquée* » ?) et d'identifier pourquoi. Ce travail d'identification *a posteriori* des acquisitions ou des éventuelles difficultés rencontrées par l'élève se fait aussi au moyen des « *maisons des apprentissages* », dans le but d'amener les élèves à

se rendre compte qu'ils avancent dans les apprentissages. Leur permettre de « *se situer* » et d'avoir une vision « *claire* » de l'enseignement qui leur est proposé, tel est l'objectif annoncé par les enseignants dans l'utilisation de ce support.

D'autres supports nécessitent de la part de l'élève qu'il « *communique* » sur son expérience, voire qu'il partage son « *ressenti* » (à propos d'une activité ou d'un travail demandé, etc.). Les outils d'auto-évaluation portent alors à la fois sur les acquisitions scolaires et sur les règles disciplinaires. Ils introduisent des formes souples de cadrage des interactions sociales. Il s'agit de faire adhérer l'élève à l'évaluation qui est portée sur lui, en le poussant à la formuler lui-même. Cet objectif se retrouve dans les « *fiches de réflexion* » qui demandent à l'élève, suite à une infraction des règles scolaires, de répondre à plusieurs questions concernant cette transgression, afin de l'amener à réfléchir et à lui faire prendre conscience de sa « *faute* » :

Figure 3 - « Fiche de réflexion », classe d'Élisabeth (2P-3P)

Date : _____

FICHE DE REFLEXION

Je nomme ce que j'ai fait :

J'explique ce que j'ai fait :

Comment je me sens ?

Je réparerai mon geste de la façon suivante :

signature de l'élève : _____ signature d'un parent : _____

Les supports pédagogiques privilégiés dans les classes observées laissent ainsi clairement entrevoir une exigence de réflexivité de la part de l'élève qui doit être capable, à travers différentes pratiques (planification, explicitation, auto-évaluation, etc.), de *secondariser* ses activités scolaires. Cette *attitude de secondarisation* nécessite qu'il ait « constitué le monde des objets scolaires comme un monde d'objets à interroger sur lesquels il peut (et doit) exercer des activités de pensée et un travail spécifique » (Bautier & Goigoux, 2004, p.91). Ces supports demandent aux élèves de maîtriser les « petits gestes d'études qui composent la littératie scolaire » (Joigneaux, 2013a, p.47) : se repérer dans des espaces graphiques, dans des tableaux, y inscrire des marques (des « *coches* ») afin de se situer sur un continuum ou sur une échelle, faire des retours en arrière pour reconstituer des étapes de raisonnements ou de réalisation d'une tâche, gommer certains éléments et en conserver d'autres, revenir sur une consigne que l'on n'a pas comprise, etc. Ces gestes d'étude s'inscrivent plus généralement dans un rapport réflexif au langage et à l'écrit : ils font appel à la capacité d'auto-objectivation du langage, à « la possibilité qu'offre le langage de se prendre lui-même pour objet de réflexion » (Joigneaux, 2013b, p.46). Ces habiletés ou gestes d'étude requis par les supports pédagogiques se rapportent aussi à un rapport particulier à soi et à son expérience, construit à travers des pratiques dans lesquelles l'enfant est considéré comme un interlocuteur « *à part entière* », qui a la possibilité de donner son avis, de développer une argumentation, d'expliciter ses choix.

On peut ainsi faire l'hypothèse que la réalisation du travail scolaire à travers ces supports pédagogiques est à l'origine de nouvelles inégalités scolaires. Lorsque l'on considère la proximité

ou la distance que les différents milieux sociaux entretiennent avec les habitudes réflexives d'expression de soi ou les pratiques d'objectivation du langage et de l'écrit, on peut imaginer ce que comporte de socialement discriminant l'injonction à l'introspection, au retour sur l'activité et à l'expression personnelle de l'enfant, contenue dans les outils pédagogiques. On peut supposer que les pratiques familiales de lecture et d'écriture (Lahire, 1993, 1995 ; Joigneaux, 2013b), les socialisations langagières (Bernstein, 1975 ; Nelson, 2005), les *formes de communication* familiales (Florin, 1999 ; Lareau, 2011/2003), socialement différenciées, ont une influence sur les formes d'expression de soi, inégalement rentables dans l'usage des outils utilisés en classe, dans la mesure où elles permettent de construire des compétences diverses en termes d'organisation, de rationalisation, de planification, et un rapport plus ou moins réflexif au temps et à l'activité (Goody, 1977 ; Olson, 1998).

3. Les usages « déviants » des outils pédagogiques

S'ils contiennent des attentes en termes d'usages, les supports pédagogiques ne les déterminent pas pour autant mécaniquement : les observations menées dans les classes montrent une pluralité d'utilisations par les élèves. Certains usages, parce qu'ils donnent lieu à des réactions et discours négatifs de la part des enseignants, peuvent être considérés comme des usages « déviants » (Becker, 1985) en regard de l'élève idéal, autonome, qui tient les délais imposés, et sait « *se concentrer* » tout en « *participant* » selon les codes valorisés scolairement. Ainsi, l'observation des usages effectifs des outils pédagogiques par les élèves, de même que les catégorisations de ces usages faites par les enseignants, indiquent que des compétences sont prérequisées par les supports pédagogiques. Pour parvenir à les utiliser dans le sens attendu, l'élève doit alors avoir construit hors de la sphère scolaire un ensemble de dispositions (savoir-faire, compétences, habiletés, etc.) inégalement distribuées socialement.

■ Le « problème » de la « lenteur »

La « *lenteur* » apparaît comme un premier usage « déviant » des outils pédagogiques. Alors qu'ils sont apparemment mis en place pour permettre à l'élève de réaliser les activités scolaires de manière autonome et dans le respect de ses rythmes personnels, la vitesse à laquelle l'élève effectue ces activités reste un critère discriminant, à l'origine de catégorisations entre les élèves : certains parviennent à réaliser « *dans les temps* » les activités demandées et de ce fait se voient considérés comme autonomes, alors que d'autres, « *trop lents* », ont « *besoin de plus de temps* » et par conséquent sont perçus comme moins autonomes. La « *lenteur* » devient ainsi une catégorie naturalisée, un « *problème* » qui touche certains enfants. Les enseignants se plaignent alors d'une population particulière d'élèves, selon eux en augmentation : les « *enfants qui ont besoin de plus de temps pour apprendre* » (Entretien avec Françoise, enseignante 1P).

Cette « *lenteur* » apparaît comme un symptôme des difficultés de certains élèves à entrer dans la logique des tâches demandées dans les supports : fiches et « *plans de travail* » exigent des élèves qu'ils travaillent seuls. Toutefois, on peut raisonnablement faire l'hypothèse que le problème n'est pas la « *lenteur* », conçue comme une qualité qui serait propre à l'élève (à sa nature), mais plutôt l'impossibilité pour certains élèves de réaliser une partie de ce qui leur est demandé, en l'absence de ressources leur permettant de percevoir les *prises* nécessaires à la résolution autonome des problèmes scolaires.

■ Le « manque de concentration »

Les enseignants peuvent aussi déplorer le « *manque de concentration* » de certains élèves dans l'utilisation des supports pédagogiques. Cette attente en matière de concentration indique que dans la réalisation autonome de son travail scolaire l'élève doit contrôler ses propres comportements. Il lui est demandé de rester centré sur lui-même et de travailler seul, sans « *envahir* » son entourage ni solliciter trop fréquemment l'enseignant :

« Fabio : "Naïma, elle a beaucoup de difficultés à rester dans son travail et à ne pas envahir son environnement, droite, gauche." Barbara : "À se centrer sur elle..." Fabio : "À rester centrée sur elle." » (Extrait du journal de terrain, conseil des maîtres)

« Anne-Claire, à propos de Simon (2P) : "J'ai remarqué que c'est un enfant qui est absolument incapable de faire quoi que ce soit tout seul. Si je fais avec lui, bon ça va. Il fait l'effort. Mais je veux dire, si je lui donne quelque chose à faire tout seul..." Sylvie : "Il ne fait pas, il ne fait pas." » (Extrait du journal de terrain, conseil des maîtres)

Pour reprendre l'hypothèse proposée par Bernard Lahire (1993), ces sollicitations et demandes d'information à l'enseignant ou entre élèves renvoient à des pratiques par lesquelles les élèves ne disposant pas de ressources suffisantes tentent tant bien que mal de s'adapter à un univers peu familier : ils ont constamment besoin d'un appui extérieur pour réaliser leur travail, il faut faire précéder la tâche d'un petit dialogue, poser des questions, etc. On peut supposer qu'il s'agit alors pour eux de faire face à l'insécurité créée par la situation, de rechercher une relation privilégiée avec l'adulte ou encore de trouver une place, même inadéquate en regard des normes scolaires, au sein du contexte de la classe.

Ces différentes attitudes apparaissent toutefois comme autant d'écarts à la norme ou de formes de « déviances » à partir du moment où il est attendu des élèves qu'ils « *se maîtrisent* » tant intellectuellement que corporellement. Les outils pédagogiques qui supposent un travail autonome de l'élève participent ainsi à établir une ligne de partage entre ceux qui parviennent à « dominer leur nature » et « ceux qui ne savent pas maîtriser leur nature » (Bourdieu, 1989, p.154), entre les élèves « *concentrés* » et capables de maîtriser leur expression, leurs raisonnements et l'organisation de leur travail scolaire et ceux qui sont sommés de « *faire des efforts* », de s'« *améliorer* », de devenir plus « *matures* », c'est-à-dire plus « *autonomes* ».

■ **L'impératif de « participation » et ses résistances**

Dans le même temps, l'élève doit être « *actif* » dans son utilisation des outils pédagogiques, c'est-à-dire « *participer* » aux activités en classe, répondre aux questions posées par l'enseignant, s'exprimer lorsqu'on le sollicite, en particulier dans le cadre de bilans, auto-évaluations, ou autres moments de retour réflexif sur le travail scolaire. Permettre à l'élève d'être « *acteur* » de ses apprentissages, c'est pour l'enseignant l'occasion d'observer quels sont ses besoins ou intérêts et d'analyser les raisonnements mis en œuvre :

« Au moins, même si c'est tout faux ou presque tout faux, tu arriveras mieux à lui expliquer pourquoi il a tort ou à l'aider dans sa démarche. » (Entretien avec Élisabeth, enseignante 3P-4P)

La « *bonne participation* » de l'élève tend à primer sur l'exactitude des réponses ou des raisonnements. Ce sont avant tout ses capacités réflexives (sur son comportement, sur ses méthodes de travail, sur ses raisonnements, etc.) qui sont sollicitées. Des résistances, plus ou moins conscientes et volontaires, peuvent parfois apparaître, sous la forme de silences, notamment :

« Fabio. - Lui, il m'inquiète plus. Il reste dans son coin, il ne dit rien et il a un temps de concentration vraiment très réduit. Je n'ai vraiment pas l'impression qu'il comprend les consignes qu'on lui donne.

Aline. - Il est francophone ?

Fabio. - Alors, il est... bonne question. Dans les papiers, il est albanais, il est de langue maternelle albanaise. Il parle, mais le peu qu'il parle, c'est du français, mais je ne peux pas dire qu'il est francophone.

Barbara. - Il ne s'exprime pas. » (Extrait du journal de terrain, conseil des maîtres)

On peut supposer que la « *possibilité* » offerte à l'élève de s'exprimer et d'opérer un retour réflexif sur son expérience est à l'origine de nouvelles formes de discrimination. Certains élèves

appartenant aux milieux populaires peuvent être décrits par les enseignants comme des enfants « *bloqués* », « *rigides* » ou « *prostrés* » devant des supports pédagogiques qui leur demandent de mettre en œuvre des dispositions réflexives.

Des formes de résistances apparaissent ainsi chez certains élèves qui, soit par un repli sur eux-mêmes, soit par le silence ou encore par *malentendu sociocognitif* (Bautier & Rayou, 2009) ne « *participent* » pas et ne font pas un usage « *actif* », autrement dit réflexif des supports pédagogiques. Toutefois, ces usages se retournent presque toujours contre leur auteur, puisque les enseignants les interprètent toujours comme autant de *signes* indiquant qu'il faut poursuivre avec encore plus d'énergie le travail de « *mobilisation* » auprès de ces élèves. Le paradoxe réside donc dans le fait que c'est la plupart du temps sur les élèves qui rencontrent les plus grandes difficultés scolaires que la pression à la participation est la plus grande, alors que ce sont précisément ces élèves-là qui ont, de par leur socialisation familiale, une plus faible probabilité de posséder des ressources pour entendre ce qui leur est implicitement ou explicitement demandé, en termes de manifestation d'un intérêt pour les apprentissages scolaires ou d'explicitation de leurs pratiques.

Conclusion

Il ressort en filigrane des supports pédagogiques une conception de l'apprentissage selon laquelle l'élève doit construire lui-même ses savoirs, faire appel à ses propres ressources pour apprendre, s'approprier, intégrer les connaissances. Par le développement de compétences à la planification, la métacognition et l'auto-évaluation, l'objectif affiché est d'entraîner la réflexivité, au centre de la définition scolaire de l'autonomie. Cette visée « masque » cependant un ensemble d'habiletés ou de savoir-faire qui, en tant que ressorts peu visibles du travail intellectuel (Lahire, 2000), sont « oubliés », dans la mesure où ils ne se rapportent pas aux objectifs valorisés par les outils pédagogiques. Pour parvenir à réaliser les apprentissages attendus, l'élève doit alors posséder certaines dispositions (construites hors de la sphère scolaire) lui permettant de « remplir les blancs ». Ces prérequis « transparents » (Margolinas & Laparra, 2011) ou compétences implicitement attendues chez les élèves se situent tant sur le plan de savoir-faire et habiletés cognitives que sur celui des rapports à soi (son expérience, son travail, son comportement, etc.) et à autrui.

La volonté de faire *construire* des savoirs par l'élève contribue, « passivement » (Bonnéry, 2009, p.15), à la fabrication d'inégalités, car cette volonté oblige l'enseignant à passer sous silence des liens qui pourraient être perçus comme trop explicites, dirigistes ou cadrants : au nom de l'autonomie de l'élève, l'enseignant évite parfois d'indiquer très précisément une marche à suivre, de donner des précisions considérées comme « *terre à terre* » ou encore de donner des indices qui pourraient aider l'élève à effectuer le travail demandé. En l'absence de ressources constituées au sein de la famille (liées au langage, à l'habitude de s'exprimer sur son expérience, à la familiarité avec les conceptions scolaires d'apprentissage, etc.), il semble difficile pour une partie des élèves, en particulier lorsqu'ils sont issus de milieux populaires, de percevoir les *indices* utiles à la réalisation du travail scolaire à partir des supports pédagogiques observés. Les injonctions et conseils des enseignants, ainsi que les attentes contenues dans les supports pédagogiques, demandant aux élèves d'établir un rapport réflexif à leur travail scolaire, leur semblent alors étranges ou vides de sens.

Bibliographie

BAUTIER E. & GOIGOUX R. (2004), « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue Française de Pédagogie*, n°148, juillet-août-septembre 2004, p.89-100.

BAUTIER E. & RAYOU P. (2009), *Les inégalités d'apprentissage*, Paris, Presses Universitaires de France.

BECKER H. (1985), *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié.

BERNSTEIN B. (1975), *Langage et classes sociales*, Paris, Minuit.

BONNERY S. (2009), « Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage », *Revue française de pédagogie*, n°167, avril-mai-juin 2009, p.13-23.

BONNERY S. (2011), « Sociologie des dispositifs pédagogiques : structuration matérielle et technique, conceptions sociales de l'élève et apprentissages inégaux », *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, J.-Y. Rochex & J. Crinon (dir.), Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p.133-146.

BOURDIEU P. (1989), *La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Minuit.

DURLER H. (2015), *L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

FLORIN A. (1999), *Le développement du langage*, Paris, Dunod.

FOUCAULT M. (1975), *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard.

GOODY J. (1977), *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Paris, Minuit.

JOIGNEAUX C. (2013a), « Littératie, forme et inégalités scolaires : le cas de la « scolarisation » de l'école maternelle », *Le français aujourd'hui*, 2013/4, n°183, p.41-50.

JOIGNEAUX C. (2013b), « La littératie précoce. Ce que les enfants font avec l'écrit avant qu'il leur soit enseigné », *Revue française de pédagogie*, n°185, p.1-46.

JOIGNEAUX C. (2015), « Les élèves de maternelle face aux fiches », *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*, S. Bonnéry (dir.), Paris, La Dispute, p.83-108.

LAHIRE B. (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

LAHIRE B. (2000), « Savoirs et techniques intellectuelles à l'école primaire », *L'École, l'état des savoirs*, A. Van Zanten (dir.), Paris, La Découverte, p.170-178.

LAHIRE B. (2005), *L'esprit sociologique*, Paris, La Découverte.

LAREAU A. (2011/2003), *Unequal Childhoods: Race, Class, and Family Life, Second Edition. A Decade Later*, Berkeley, University of California Press.

MARGOLINAS C. & LAPARRA M. (2011), « Des savoirs transparents dans le travail des professeurs à l'école primaire », *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, J.-Y. Rochex & J. Crinon (dir.), Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p.19-32.

MONCHATRE S. (2004), « De l'ouvrier à l'opérateur : chronique d'une conversion », *Revue française de sociologie*, 2004/1, volume 45, p.69-102.

NELSON K. (2005), « Emerging levels of consciousness in early human development ». *The missing link in cognition : origins of self-reflective consciousness*, H.S. Terrace & J. Metcalfe (dir.), New-York, Oxford University Press, p.116-141.

OLSON D.R. (1998), *L'univers de l'écrit*, Paris, Retz.

THIN D. (1998), *Quartiers populaires. L'école et la famille*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.