

Stéphane Bonnery « Un cadrage inadéquat des activités qui facilite les malentendus », *Comprendre la difficulté scolaire*, extraits pour le [Parcours magistère sur le décrochage](#)

Avec cet exemple, on retrouve les *malentendus sociocognitifs* mis en évidence par des recherches précédentes¹. Certains élèves comme Bassekou, que l'on trouve plus fréquemment dans les milieux populaires, croient que ce qu'on attend d'eux se limite à se *conformer* aux consignes, à résoudre des tâches scolaires et à atteindre le résultat.

Sur les mêmes tâches peuvent en effet être mobilisées différentes *attitudes cognitives* qui ne produisent pas les mêmes effets en termes d'apprentissage. Pour une part non négligeable, les « difficultés d'apprentissage », donc les inégalités, sont liées à la mobilisation d'attitudes cognitives, de « rapports au savoir »², qui ne sont pas ceux qui permettent de s'approprier les savoirs scolaires.

Par comparaison, les élèves les plus familiers des logiques scolaires savent, parce qu'ils l'ont appris auparavant (probablement hors de l'école), que la réalisation des tâches scolaires, l'application des consignes et l'obtention du bon résultat, s'ils sont importants, ne le sont que parce que cela constitue un moyen de construire un savoir, de consolider ou d'évaluer son acquisition. Leur confrontation à l'école sur le registre cognitif engage une attitude beaucoup plus réflexive, une *attitude d'appropriation*, car ils ont conscience du lien entre les tâches et leurs finalités. Cette attitude d'appropriation est beaucoup plus conforme aux exigences spécifiques de la transmission scolaire et à l'apprentissage de savoirs modelés par les logiques de la culture écrite³.

Mais les dispositifs pédagogiques observés prévoient peu ce que nous appellerons la *mise en travail des élèves*, de façon qu'ils construisent les postures cognitives adéquates à l'appropriation des savoirs. De ce fait, ces postures apparaissent comme des prérequis, exigés *implicitement* de tous les élèves sans être enseignés. En ne prenant pas en charge la transformation des dispositions construites dans l'éducation familiale en attitudes requises pour apprendre, l'école fait ici preuve d'une «indifférence aux différences»⁴ propice à la production d'inégalités scolaires.

Les uns commettent des *délits d'initiés à la culture scolaire*: la bonne posture cognitive, l'attitude d'appropriation vont de soi pour eux. Elles sont du domaine de l'évidence, comme elles le sont pour les enseignants. Pour d'autres, comme Bassekou, plus fréquemment issus de milieux populaires, ces évidences n'en sont pas. Ils mobilisent spontanément plutôt des *attitudes de conformité*: ils obéissent aux consignes et cherchent à parvenir au résultat «juste » de l'exercice, de la tâche, sans imaginer que ce que l'on attend d'eux ne s'en tient pas là. Sans imaginer que l'effectuation de la tâche devrait être l'occasion de la relier à des

¹ Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, «Apprendre: des malentendus qui font la différence », 1997, réédition Jérôme Deauvieau et Jean-Pierre Terrail, *Les Sociologues et la transmission des savoirs*, op. cit.

² Ce livre s'inscrit ainsi dans la continuité des recherches (citées en bibliographie) de l'équipe ESSI-ESCOL (Elisabeth Bautier, Bernard Charlot, Patrick Rayou Jean-Yves Rochex) mais aussi d'autres chercheurs (Bernard Lahire, Mane-Lise Peltier, Jean-Pierre Terrail).

³ Guy Vincent, Bernard Lahire et Daniel Thin, « Sur l'histoire et, la théorie de la forme scolaire», in Guy Vincent (sous la direction de), *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ?*, PUL, Lyon, 1994.

⁴ Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les Héritiers*, Éditions de Minuit, Paris, 1964.

exercices antérieurs, de l'associer à tel savoir, à telle notion formalisée, à telle leçon mise en forme pour « décontextualiser/recontextualiser » le savoir dans différentes tâches.

Dans l'exemple ici proposé, Bassekou cherche à se conformer à la consigne de chaque exercice sans concevoir que les consignes successives induisent la construction d'un savoir, d'une notion. Quand, dans l'exercice n° 1, on lui demande de réaliser un montage, puis d'indiquer ce qu'il observe, il sait répondre « l'ampoule s'allume ». Mais il ne perçoit pas l'existence d'un rapport entre ce premier exercice et les suivants, dont l'enchaînement, la comparaison des résultats doivent le mener à comprendre que l'ampoule allumée témoigne que le courant passe dans un circuit fermé et qu'il ne passe pas dans un circuit ouvert. Disjoignant les exercices pour se conformer aux consignes de chacun d'entre eux et obtenir le résultat conforme, il ne sait pas répondre à la dernière question « Qu'en conclus-tu ? » Mais, en additionnant les points obtenus à chaque exercice, il a la moyenne sur l'ensemble de la fiche. Il ne voit donc pas qu'il travaille « à côté » de ce qui est sollicité. Comme souvent sur le registre cognitif de la confrontation à l'école, Bassekou mobilise dans cette situation des *attitudes de conformité aux consignes* au lieu d'*attitudes d'appropriation du savoir*.

De telles observations ne mettent pas seulement en cause les façons de faire de l'élève, elles interrogent la co-construction des difficultés scolaires entre l'élève et l'école. Les formes du travail scolaire (modélées par les programmes, les manuels, etc.) auxquelles l'élève est confronté participent aux malentendus. Ceux-ci sont du domaine « sociocognitif » : ils dépendent d'évidences qui ne sont pas les mêmes d'un milieu social à l'autre.

Dans cette séance de technologie (comme dans celles qui seront analysées plus loin et dans la plupart des autres observées), le dispositif pédagogique utilisé apparaît à cet égard à la fois pas assez cadré (trop diffus) et cadré trop étroitement (morcelé en mini-tâches)⁵.

D'un côté, il engage tout d'abord les élèves dans des séries d'exercices, de tâches peu cadrées où ils travaillent en principe par binôme, mais de fait individuellement. Ces tâches prolongées sont encouragées par l'usage de fiches toutes prêtes, qui proposent aux élèves des pages entières d'exercices. Le cadrage ici est trop faible, en raison de l'absence de validation collective et institutionnalisée des résultats, et d'intervention officielle de l'enseignante pour expliciter les liens logiques entre exercices. Les tâches ne sont pas reliées explicitement à un cheminement intellectuel progressif concourant à l'acquisition d'une notion. De tels liens sont du domaine de l'évidence, leur explicitation ne fait donc pas partie de la *mise en travail*. Celle-ci s'opère sur le programme des tâches, sur l'effectuation d'une liste d'exercices, pas sur le rapport entre tâche et contenu de savoir, qui reste implicite. L'élève est simplement *mis en présence* du savoir dans une série d'exercices dont le cadrage trop diffus ne le contraint pas à mobiliser l'attitude cognitive sollicitée, mais le laisse adopter celle qui lui semble aller de soi. Cette logique pédagogique imprègne l'ensemble de la séquence de technologie, Même quand l'enseignante ne distribue pas de photocopies, elle donne une série de consignes qui ne font pas l'objet d'un cadrage progressif et collectif du cheminement intellectuel. En même temps, devant les difficultés de certains élèves, les mêmes tâches sont adaptées en les morcelant en minitâches⁶. Celles-ci déplacent l'activité cognitive hors de l'enjeu de savoir ou répondent aux demandes des élèves qui

⁵ L'étude des contraintes de cadrage de l'activité intellectuelle, ici déplacée pour étudier l'activité des élèves, est empruntée à Basil Bernstein (*Langage et classes sociales*. Éditions de Minuit, Paris, 1975, chapitre XI; «Classes et pédagogies : visibles et invisibles », repris dans Jérôme Deauvieux et Jean-Pierre Terrail, *Les Sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, op. cit. La distinction entre les degrés de cadrage emprunte aussi à Roland Goigoux, *Les Élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, CNEFEI, Suresnes, 2000.

⁶ On retrouve ce constat chez des didacticiens des mathématiques: Denis Butlen, Marie-Lise Peltier et Monique Pézard, «Nommés en REP, comment font-ils ? », *RFP*, n° 140, 2002.

cherchent à se contenter d'attitudes de conformité. Quand Bassekou bute sur une difficulté pour représenter des fils, l'enseignante reformule la consigne en procédure opératoire immédiatement applicable et il n'éprouve plus de difficulté : il a contourné l'enjeu cognitif. Dès qu'on lui dit de ne pas représenter la couleur des fils, il s'exécute sans demander ni écouter pourquoi. Quand il bloque devant la longueur proportionnelle de chaque fil, la nouvelle mini-consigne lui suffit: cette longueur est indifférente. Et quand se pose la question de la représentation normée du circuit sous forme de rectangle, il se satisfait d'avoir «juste» parce que la maîtresse l'a dit. Il y a ici *un cadrage trop étroit* de la *mise en travail*. On ne sollicite plus les attitudes d'appropriation en segmentant en petites tâches indépendantes: l'attention est focalisée sur la résolution successive de ces dernières pour se *conformer* au résultat validé par l'enseignante.

Nos observations permettent de généraliser le constat suivant; ces dispositifs pédagogiques sont conçus comme si les tâches prescrites conduisaient obligatoirement l'apprenant à mettre en œuvre le « rapport à » (à la culture, à l'école, au savoir...) sollicité, à savoir *l'attitude d'appropriation*. Comme si cette dernière était évidente et spontanée, il n'est pas envisagé qu'une *mise en travail par un cadrage trop faible* des tâches et des objectifs qu'elles poursuivent a pour conséquence de ne permettre à des élèves comme Bassekou de ne percevoir que ce qu'on peut appeler les *signes extérieurs de l'étude*: une liste d'exercices sans objectif. La conviction non interrogée que *l'attitude d'appropriation* «coule de source» conduit à se contenter de *mettre les élèves en présence* des savoirs : à eux presque seuls de découvrir l'objectif *implicite, invisible*⁷ de la séance.

Ces deux dimensions du dispositif (cadrage lâche/cadrage étroit) ont partie liée. L'engagement des élèves (ne partageant pas les évidences scolaires) dans des tâches allongées, qui cadrent peu l'activité cognitive, oblige l'enseignant à intervenir de façon adaptée en cadrant étroitement sur la résolution de la tâche.

Le passage par l'étape de dessin est aussi une adaptation. Quand la maîtresse dit que le schéma est un dessin «simplifié», elle souhaite rassurer les élèves. Quand Bassekou veut respecter la couleur des fils, la séance où la notion de conduction est induite n'a pas eu lieu, on en est encore à l'étape du dessin : il n'est donc pas en décalage. Mais les fois suivantes, pour comprendre ce qui est sollicité dans la schématisation, les élèves doivent se déprendre de ce qu'ils ont fait dans cette tâche de dessin, saisir le changement d'exigence. Alors que la séquence est censée avoir permis aux élèves de déplacer leurs conceptions, Bassekou en est encore à représenter d'abord les fils électriques en respectant leur longueur relative, puis les montages en étant le plus fidèle possible aux formes entortillées des fils. Il ne soupçonne pas que la représentation attendue des éléments du circuit repose sur le critère de conduction, donc que tous les autres aspects matériels du montage sont évacués dans cette schématisation: la couleur des fils, leur longueur, leur forme. Il n'a pas idée que, par voie de conséquence, la représentation du circuit peut être uniformisée, normée arbitrairement et par convention de façon rectangulaire. Et, au bout du compte, la séquence ne lui aura pas permis de le comprendre. Pour lui, la consigne est toujours la même, simplement, il ne faut pas « se fatiguer à mettre tous les détails ». D'avoir entendu que le schéma est un « dessin simplifié » l'a conduit à un contresens sur la nature de l'activité scientifique en technologie. Il n'entend dans les mini-régulations individuelles de l'enseignante que ce qui lui permet de résoudre la tâche, et pas les quelques autres indications qui, elles, renvoient au phénomène de conduction. Ces indications, qui proposent des formulations générales du phénomène étudié, sont trop rares. Surtout, elles sont trop diffuses,

⁷ Basil Bernstein, «Classes et pédagogies; visibles et invisibles», in Jérôme Deauvieu et Jean-Pierre Terrail, *Les Sociologues, l'école et la transmission des savoirs, op. cit.*

n'étant ni institutionnalisées ni désignées explicitement comme l'objet central de la séquence. Elles apparaissent à Bassekou comme l'un des multiples énoncés de la maîtresse, qu'il n'a pas les moyens de trier ou de hiérarchiser. Il réalise alors dessin simplifié après dessin simplifié en essayant de se conformer au résultat qu'il croit attendu par l'enseignante à partir des consignes morcelées successives de cette dernière.

Le malentendu n'est perçu ni par l'élève ni par l'enseignante. Le dispositif pédagogique permet à Bassekou de croire qu'il fait ce qu'on attend de lui, puisqu'il manifeste tous les *signes extérieurs de l'étude*: il ne reste pas inactif, il répond aux questions, trouve le résultat conforme. Et ces signes extérieurs de l'étude sont pour l'enseignant l'indice laissant penser que l'élève est dans la bonne activité. Pour montrer à quel point les malentendus sociocognitifs peuvent passer inaperçus des professeurs et des élèves, à quel point ces derniers peuvent résoudre des tâches sans apprendre, voici un court exemple. Dans la même classe, l'enseignante vise à consolider l'acquisition d'une notion au travers d'un exercice où il est demandé de distinguer dans des phrases successives (présentées en colonne) si l'adjectif est épithète ou attribut. La réponse concernant la première phrase est donnée collectivement (c'est un «bon» élève que l'enseignante interroge, sûre de démarrer l'exercice par un succès qui enrôle toute la classe dans la tâche). La réponse de l'élève, correcte, est « épithète ». L'enseignante enchaîne avec : « Très bien, allez, on refait ensemble la deuxième phrase. » Elle interroge Vikash qui n'est pas un «bon» élève. Il répond «attribut». C'est une erreur. Avant de le lui signifier, l'institutrice demande à Vikash d'expliquer sa réponse. Il répond : «Parce qu'épithète on Ta déjà mis la phrase avant. - Et alors? -Je croyais qu'on pouvait le mettre qu'une fois!» S'il avait répondu juste, le malentendu serait passé inaperçu⁸.

La mobilisation cognitive des élèves peut donc facilement s'opérer sur le mode du malentendu. C'est le cas quand ils adoptent des attitudes de conformité qui, évidentes pour eux, ne sont pas celles que sollicite l'école. Celle-ci ne peut assurer la réussite des apprentissages, dans un grand nombre de cas, qu'au prix d'une conversion de la posture intellectuelle des élèves, chez qui les habitudes de vie familiale (s'agissant par exemple de respecter les consignes explicites formulées par l'adulte) induisent des attitudes intellectuelles différentes de celles requises par les apprentissages scolaires. C'est là sans doute une situation inévitable dans une société de classes. L'objectif de l'institution scolaire pourrait être de surmonter de tels malentendus. Mais, on va le voir, les façons d'enseigner peuvent ne pas permettre de lever ces malentendus, quand elles ne les suscitent pas.

⁸ Ce cas récurrent confirme (Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, «Apprendre: des malentendus qui font la différence», article cité) que certains dispositifs pédagogiques qui veulent faciliter le travail des élèves (en leur fournissant des fiches photocopées avec des exercices à trous, des questionnaires à choix multiples, des éléments de listes qu'il suffit de relier par des flèches...) participent activement aux malentendus.