



Du déficient léger à l'élève en difficulté : des effets de la différenciation structurelle sur la différenciation didactique – Cas des interactions didactiques dans l'enseignement de l'arithmétique à l'école primaire

Bernard Sarrazy et Christophe Roiné, *Laboratoire de didactique et anthropologie des enseignements des sciences et des techniques (DAEST), Université Victor Segalen Bordeaux 2, France*

Résumé

Les politiques d'intégration des années 80 en France ont eu entre autres conséquences l'accroissement de l'hétérogénéité à la fois sociale et scolaire des élèves scolarisés dans les classes dites « ordinaires ». La différenciation pédagogique fut la réponse institutionnelle à la gestion de cette hétérogénéité. Les résultats que nous présentons ici, portant sur l'enseignement de l'arithmétique à l'école élémentaire, montrent qu'indépendamment des styles d'enseignement, les élèves faibles interagissent moins que les autres élèves et sont moins sollicités. Les auteurs avancent quelques hypothèses permettant de mettre en évidence, indépendamment des valeurs éthiques des professeurs, les raisons didactiques de cette absence de compensation des différences entre élèves. Ces résultats sont commentés dans le cadre d'une approche anthropo-didactique des situations scolaires au croisement de l'anthropologie de l'éducation et de la théorie des situations didactiques.

Les catégories et hiérarchies par lesquelles nous pensons le réel sont des constructions socio-historiques qui véhiculent les idéologies qui les ont produites et contribuent par leurs effets de masquages à les reproduire. Tel est l'un des cadres à penser que nous a légué Pierre Bourdieu pour comprendre les phénomènes sociaux. Le champ de l'éducation spécialisée n'échappe pas à ces systèmes de classements produisant des taxinomies, des hiérarchisations... objectives masquant ainsi les processus de leurs constructions et les enjeux politiques, scientifiques et praxéologiques attachés à leur usage.

Après avoir rappelé les raisons institutionnelles de la croissance des hétérogénéités sociales et scolaires des classes dites ordinaires amorcée dans les années 1980 (partie 1), nous montrerons, dans une deuxième partie, les effets engendrés par cet accroissement et les raisons didactiques susceptibles de rendre compte des difficultés de traitement de ces hétérogénéités par les professeurs dans le cadre de l'enseignement de l'arithmétique au cycle 3¹. Enfin, nous avancerons quelques hypothèses spécifiques à l'enseignement des mathématiques et la place que pourrait (ou devrait) prendre la didactique des mathématiques, et plus particulièrement la théorie des situations (Brousseau, 1998) dans ce débat.

1 Cette partie fera écho au texte de M.-P. Chopin, dans ce même colloque, qui développera la question de la régulation des hétérogénéités didactiques et des formes de traitement des élèves faibles de classes ordinaires.

1. Problématique

Les représentations que les professeurs se font de leur mission et de leurs élèves déterminent en large part leurs choix de dispositifs d'enseignement mais aussi les modes de gestion de ces dispositifs. Au-delà même de leurs trajectoires, de leurs engagements professionnels, politiques ou militants, la régularité et la relative stabilité de ces représentations témoignent de l'influence majeure des contextes institutionnels ou plus largement des discours noosphériques (au plein sens de Chevallard, 1991) dans la genèse ou la transformation de ces représentations (Roiné, 2005). Pour en donner un exemple rapide, songeons à la manière dont étaient conçues les difficultés des élèves dans les années 1970, période largement dominée par la sociologie de l'éducation, par les thèses du handicap culturel et, par contraste comment ces mêmes difficultés ont été interprétées à partir des années 1980 sous l'impulsion de la psychologie cognitive. On sait combien ces « modèles » ont eu des effets structurels (les Z.E.P. par exemple) et fonctionnels (les pratiques d'enseignement notamment). Mais il serait abusif et même erroné de concevoir les pratiques d'enseignement comme seul produit de ces idéologies différenciatrices, psychologisantes... Les savoirs que les professeurs ont pour mission de diffuser, de par leurs spécificités, leurs modes d'organisation interne, leurs structures épistémologiques les obligent à des types d'assujettissements didactiques indépendants de leurs convictions pédagogiques. Autrement dit, la compréhension de phénomènes d'enseignement exige le double examen de ce que font effectivement les professeurs (dimension didactique) et la manière dont ils le font (dimension que nous appelons « anthropologique » car renvoyant à un ensemble de valeurs, de croyances et d'idéologies propres à une communauté culturelle et professionnelle.). Ce cadre, rapidement formulé, baptisé « anthropo-didactique » correspond à un des axes de recherches développé au sein du Laboratoire de Didactique et d'Anthropologie des Enseignements Scientifiques et Techniques depuis 1998. Précisons maintenant l'objet d'étude dont il sera ici question.

De la déficience à la difficulté : évolutions du traitement institutionnel des publics difficiles

L'appellation « élèves en difficulté » est relativement nouvelle ; elle apparaît en 1954 pour désigner des populations d'élèves dont les propriétés définitoires ont, depuis, largement fluctué. Depuis le début du XX^e siècle, trois paradigmes majeurs sont clairement identifiables : un paradigme « ségrégatif » (jusqu'aux années 1980), un paradigme « intégratif » (jusqu'en 2002) et un paradigme « inclusif » qui tend dorénavant à s'imposer.

Une première période allant de 1909, date de la création des premières structures spécialisées, à 1980 est marquée par la mise en place d'un système de filières relativement étanches. D'un côté, l'enseignement classique, pour la majorité des élèves, de l'autre un cursus spécialisé pour ceux qui ne s'adaptent pas aux normes scolaires ; ainsi apparaîtront : les classes de perfectionnement destinées aux « enfants arriérés » (15/04/1909), les classes intégrées dans des Instituts Médico-Educatifs (1945), les Sections d'Enseignement Spécialisé pour les adolescents (1967) et enfin les classes d'adaptation (1970).

La définition des publics affectés à ces structures, initialement les « arriérés d'école » puis à partir de 1964 les « débiles mentaux », est relativement homogène : élèves présentant un Quotient Intellectuel compris entre 1960 et 1980 et un retard scolaire d'environ deux ans. La traduction de

déficience dans le langage de la pathologie est l'indice d'une « médicalisation de l'échec scolaire » dénoncée par Pinell et Zafiroopoulos (1978) tendant à masquer, sous couvert de la science, l'extrême homogénéité sociale de ces élèves quasiment tous issus des classes populaires. La pédagogie spéciale, officiellement préconisée ici, doit être « concrète » et faire une large place à l'enseignement des algorithmiques – l'enseignement des mathématiques, de part leurs structures mêmes, sera plus touché par cette réduction algorithmique que l'enseignement des autres disciplines.

Dans les années 1980 apparaît l'idée de l'adaptation et de l'intégration scolaire des élèves handicapés. Trois catégories d'élèves sont désormais considérés : a) Les handicapés proprement dits, admis dans des dispositifs d'intégration (Classes d'Intégration Scolaire, 1991 ; Unités Pédagogiques d'Intégration, 1995) ; b) Les élèves étrangers dont l'apprentissage du français appelle un traitement spécifique (création du CEFISEM en 1986) et enfin c) Les « élèves en difficulté » (relevant de l'adaptation scolaire et non pas de l'intégration), correspondant à ceux que l'on appelait auparavant « débilés légers » et qui ne seront plus considérés comme handicapés suite à l'adoption par la France de la classification internationale des handicaps (CIH) du 4 mai 1988. Ces changements conduiront à la disparition des classes de perfectionnement et ces élèves seront désormais scolarisés dans les classes ordinaires. La différenciation pédagogique fut la réponse institutionnelle à la gestion de cette hétérogénéité (M.E.N, 1989). Cette réponse est-elle pertinente ?

Pour y répondre, nous examinerons la gestion différentielle des interactions didactiques au cours de deux leçons d'arithmétique au cycle 3 (élèves de 9-10 ans).

2. La différenciation des interactions didactiques

La recherche dont il est ici question a porté sur 7 classes de l'école élémentaire (142 élèves) – 70 garçons et 72 filles. Leur niveau scolaire en mathématiques a été estimé par application du Test d'acquisition scolaire en mathématiques².

Les entretiens avec les professeurs révèlent une forte homogénéité quant aux valeurs qu'ils souhaitent promouvoir à travers leur action d'enseignement – l'équité est probablement la valeur la plus fréquente³. Mais au-delà de cette unité axiologique, apparaissent de fortes différences quant à la définition et la gestion des dispositifs d'enseignement. Trois styles didactiques fortement contrastés ont été distingués⁴.

1) Le style dévoluant correspond à ce qu'on appelle communément une pédagogie active (pratique régulière du travail par groupes, classe fortement interactive).

« Je ne fais jamais des leçons classiques ! [Je mets habituellement les élèves] en groupe ils ont une situation problème à résoudre donc ils inventent une solution pour la résoudre. On compare,

2 Ces scores ont été répartis dans 3 classes (Bon, n = 46 ; Moyen, n = 54 et Faible, n = 42) correspondant aux indications fournies par les concepteurs de l'épreuve. Cette classification concorde avec celle des professeurs. L'analyse de variance ne fait pas apparaître de différences significatives entre les 7 classes quant au niveau scolaire des élèves.

3 Sur cette question voir Jourdain, 2004.

4 La procédure de détermination de l'appartenance d'un professeur à l'une de ces catégories est complexe : réalisation d'une classification hiérarchique ascendante sur une matrice composée de six dimensions caractérisant leur profil d'action didactique (Sarrazy, 1996).

j'envoie quatre ou cinq gosses au tableau : pof pof pof ! On compare les solutions, comment on a fait ça. On critique, c'est-à-dire on analyse et puis après on se met d'accord sur les meilleures.»
(extrait d'entretien)

2) Le style intermédiaire est proche du style institutionnalisant (ci-dessous) bien que les élèves aient de temps en temps une latitude dans les modalités de réalisation de la tâche à réaliser. En tout état de cause, leurs élèves ont plus de chances que ceux des maîtres institutionnalisants d'être confrontés à des situations de recherche.

«Je ne fais pas de leçon traditionnelle. Je les mets devant un exercice, une situation, et on analyse cette situation et ensuite je propose d'autres exercices semblables qu'ils doivent résoudre d'après ce que nous avons fait... il est rare que je fasse une leçon type leçon traditionnelle.»
(extrait d'entretien)

3) Le style institutionnalisant se caractérise par une faible ouverture et une faible variété des situations ; il correspond à ce qu'on pourrait appeler un enseignement frontal. Les professeurs institutionnalisent rapidement un modèle de résolution et demandent aux élèves de le faire fonctionner dans diverses situations.

«Normalement on met 'solution', 'opération' et je veux une phrase de réponse. Ce sur quoi j'insiste beaucoup c'est sur les mécanismes parce que, avec les mécanismes, c'est cent pour cent de réussite, même pour les plus en difficulté. C'est quand même agréable qu'aux gosses, on puisse de temps en temps leur dire : «Mon vieux, ce soir, c'est parfait, vraiment parfait quoi !» Moi, je suis pour la grande classe et où tout le monde travaille ! Moi je ne suis pas partisane du tout de ce genre de choses [travail en groupes]. On se tait, on écoute celui qui a quelque chose à dire.» (extraits d'entretien)

Le thème des deux leçons

Chaque professeur a réalisé deux leçons d'une heure chacune sur l'enseignement du calcul relationnel – la 4^e structure additive définie par Vergnaud, 1983. Les problèmes proposés ne comportent que 2 nombres inférieurs à 10 et ne mettent en jeu que des transformations d'état («perdre» ou «gagner»). Certains ne sont réussis que par 10% d'entre eux. Voici un exemple de ce type de problème :

Élodie joue deux parties de billes. Elle joue une première partie puis une deuxième. À la deuxième partie, elle gagne 4 billes. Après ces deux parties, elle a perdu en tout 6 billes. Que s'est-il passé à la première partie ?

La grille d'observation

N'ont été retenues que les interactions à visée didactique c'est-à-dire celles pour lesquelles apparaissaient un lien avec l'objet d'enseignement.

3. Résultats⁵

Le tableau ci-après résume les résultats qui nous intéressent ici.

Sur l'ensemble des deux leçons, pour chacun des styles d'enseignement et pour chaque niveau scolaire des élèves, il fait apparaître les moyennes des scores :

- De sollicitation correspondant au nombre de fois où l'élève a sollicité la parole (soit en intervenant spontanément, soit en la demandant explicitement en levant la main par exemple).
- De satisfaction correspondant au nombre de fois où l'interaction à l'initiative de l'élève a été satisfaite.
- Interrogations du professeur correspond au nombre d'interactions qui ont été à l'initiative du professeur (le professeur a nommé l'élève).
- Interaction effective correspondant au nombre total d'interactions effectivement réalisées.

Tableau 1
Moyennes des scores d'interactions pour chacun des niveaux scolaires en mathématiques et pour chacun des styles d'enseignement

	n	Sollicitation	Satisfaction	Interrogations du professeur	Interaction effective
Bons					
Dev	13	9,8	6,0	2,1	8,1
Int	22	6,7	4,6	1,2	5,8
Ins	11	5,3	4,0	2,8	6,8
Ensemble	46	7,2	4,8	1,8	6,7
Moyens					
Dev	14	10,6	7,2	1,9	9,1
Int	34	3,9	1,8	2,0	3,8
Ins	13	3,4	2,0	3,7	5,7
Ensemble	61	5,3	3,1	2,3	5,4
Faibles					
Dev	18	0,0	0,0	0,5	0,5
Int	13	1,1	0,4	2,5	2,8
Ins	17	3,1	1,9	3,8	5,7
Ensemble	48	3,9	2,3	2,5	4,8

⁵ Ces données sont extraites d'une recherche plus large sur les fonctions et effets cognitifs des interactions didactiques ; les résultats détaillés de cette recherche sont présentés dans Sarrazy (2001).

Le tableau fait nettement apparaître une forte variabilité, inter-styles et intra-styles, des scores quelque que soit la modalité retenue (sollicitation, satisfaction, interrogations du professeur ou interaction effective).

- Plus le style est ouvert (dévoluant) moins les élèves faibles demandent (ou prennent) la parole (col. 1), le rapport intra-style varie entre 2 et 3 fois plus.
- Lorsqu'ils la sollicitent la probabilité que leur demande soit satisfaite est plus faible que pour les autres élèves (et ce, principalement dans les styles dévoluant ou intermédiaires, col. 2).
- Si ces élèves sont ceux qui sont les plus sollicités (seulement par les maîtres institutionnalisants, col. 3) ce sont ceux qui, quel que soit le style, interagissent le moins effectivement.
- Enfin, un dernier résultat, qui n'apparaît dans le tableau, montre que, contrairement à ce qu'on aurait observé si les professeurs différenciaient leurs interrogations en interrogeant préférentiellement ceux qui interagissent le moins, les sollicitations à l'initiative de l'élève et les interrogations du professeur ne sont pas liées : on n'observe aucune corrélation entre ces deux variables ($\rho = .17$; n.s.) sur l'ensemble des 2 leçons L_1 et L_2 pour l'ensemble de la population. Ce résultat reste stable pour chacun des 3 styles (Dév. $\rho = .23$; Int. $\rho = .28$; Ins. $\rho = .15$) et pour chacun des niveaux scolaires (Bons $\rho = .23$; Moy. $\rho = .18$; Fai. $\rho = .28$).

Ce n'est donc pas parce que les élèves ne sollicitent pas la parole qu'ils sont nommément interrogés par leur professeur : pour chacun des 3 styles, ce ne sont pas les élèves faibles qui sont les plus interrogés par les professeurs bien que ce soient ces derniers qui sollicitent le moins la parole.

4. Discussion

Bien que ces résultats ne soient ni vraiment nouveaux, ni étonnants, ils appellent un certain nombre de commentaires anthropo-didactiques.

4.1 Nécessité didactique et contingence éthique

Les relations entre les acquisitions scolaires et l'organisation des relations sociales dans la classe ont été relativement peu étudiées par les didacticiens. Dans le champ anthropologique, les travaux de Mc Dermott (1976), relatifs à l'apprentissage de la lecture, sont certainement les plus connus : ils montrent comment le faible nombre d'interactions que les enseignants entretiennent avec les élèves faibles affaiblit la « confiance réciproque », nécessaire à l'apprentissage, et conduit les élèves à une certaine inattention et à des conduites perturbatrices qui les amèneraient, in fine, à échouer. Nos résultats conduisent à penser que les sollicitations des professeurs témoignent aussi de la pression didactique (avancer leur leçon), et non, comme on aurait pu le penser, d'une volonté de compensation en interrogeant ceux qui ne le demandent pas. On trouvera, remarquablement exposé, dans Mc Dermott (1976), le cas de Rosa qui illustre parfaitement l'hypothèse avancée :

Rosa est une fillette mexicaine, de cours préparatoire, qui, malgré son faible niveau en lecture, n'a aucune interaction didactique avec sa maîtresse. Pourtant Rosa semble solliciter son « tour de lecture » en levant régulièrement son doigt. D'un autre côté, la maîtresse veut lui apprendre à lire. Mc Dermott montre très finement comment se construit et se réalise, par des interactions non-verbales d'une extrême finesse, un ajustement réciproque, une connivence,

entre l'enseignante d'un côté, qui ne souhaite pas, au fond d'elle, pour des raisons profondément didactiques, interroger la fillette mais sans créer les conditions de cet aveu pédagogiquement déchirant; et d'un autre côté, Rosa qui lui fournit les moyens de le faire en levant le doigt, par exemple, alors que la maîtresse vient justement de solliciter un autre élève!

Précisons-le, nous ne voulons pas dire que les professeurs sont insensibles à la dimension éthique de leur action, nous voulons seulement montrer en quoi la prise en compte de leur mission didactique (faire avancer les connaissances pour le plus grand nombre d'élèves dans un temps nécessairement limité)⁶ conduit à formuler de façon nouvelle la question éthique. Ignorer la dimension didactique et la pression du contrat qui oblige le professeur à enseigner et à «avancer», conduirait à penser que la question de l'équité relèverait d'une pure question de bonne volonté, comme le laisse croire un certain nombre de discours publics aujourd'hui. Nos entretiens avec les enseignants montrent que la question éthique se pose parfois de façon douloureuse, en terme de désirs contradictoires : faire avancer le savoir et ne pas abandonner certains élèves dans cette aventure. Les théoriciens de la différenciation pédagogique laissent croire qu'il existerait un dispositif optimal qui permettrait de gérer les différences, mais aucun n'a vraiment abordé sérieusement cette terrible équation en prenant le risque de fixer explicitement un seuil en-deçà duquel la décision du professeur pourrait être considérée comme moralement acceptable.

4.2 *La participation : une nécessité de la pédagogie active*

Les professeurs sont aujourd'hui, plus qu'hier certainement, invités à pratiquer une pédagogie active (Roiné, 2005) mais les prescripteurs pour prolixes qu'ils soient sur les intérêts d'une telle pédagogie, restent silencieux sur les formes et les propriétés des dispositifs qui permettraient aux élèves d'apprendre «par eux-mêmes» pour reprendre ici une expression typique. Une théorie des situations (comme celle de Brousseau, par exemple) (1998), permettrait de concevoir de tels milieux et à défaut d'adidacticité de ces milieux, les professeurs sont nécessairement contraints d'enseigner (au sens classique du terme). Ce paradoxe (enseigner sans dire vraiment ce que les élèves doivent apprendre) permet de mieux comprendre la place importante accordée à la participation des élèves dans les appréciations que les professeurs adressent dans les bulletins scolaires (Sarrazy, 2001). Cette recherche avait permis de montrer que cette injonction à participer s'adressait principalement aux élèves moyens et pas aux élèves faibles dont la participation n'est pas vraiment souhaitée. Pourquoi? La participation est didactiquement fonctionnelle : celle d'un bon élève forclôt souvent le débat ; les bons élèves sont d'ailleurs davantage sollicités en fin de séquence, et on les enjoint à se taire, en début de leçon, car ils démasquent trop tôt le coupable et, le suspense disparu, la pièce n'a plus d'intérêt ; au contraire, celle d'un faible le dilue, brouille les pistes et entraîne le professeur sur des sentiers trop éloignés de sa route ; avec les élèves moyens, il peut contrôler le flux, distiller finement ses apports, en distribuant à sa guise les questions et recadrages des réponses par lesquels il maintient son cap. Voici la dure loi de l'économie didactique : permettre au plus grand nombre d'élèves de s'approprier des connaissances dans un temps nécessairement limité. Bon nombre de jeunes professeurs que nous avons l'occasion d'observer ont beaucoup de peine à incorporer cette législation dans leur pratique. Ils s'engagent dans des interactions interminables avec des élèves faibles et s'égarer, et avec eux, le reste de la classe. N'en

6 Sur cet aspect Sarrazy, (2002) et la communication de M.-P. Chopin dans ce même colloque.

déplaise aux théoriciens de la différenciation ou aux prosélytes de l'expertise, la gestion du temps didactique ne saurait s'apprendre à partir des modèles de l'enseignant expert (Tochon, 1993) qui planifie, gère les flux... Cet apprentissage suppose de ne jamais désespérer, contre toute évidence, d'une équité idéale dans la distribution des biens symboliques mais aussi, et paradoxalement, de faire le deuil de sa non-réalisation, toujours renouvelée, et l'oubli de la souffrance liée à l'abandon nécessaire de certains élèves dans l'aventure de l'apprendre. Celui qui ne verrait plus l'élève, mais seulement l'enfant ne pourrait plus enseigner par la paralysie engendrée par l'exigence éthique de n'en retarder aucun pour faire progresser certains.

Voici, ci-dessous rapporté, le portrait type d'un élève faible tel qu'il apparaît à travers l'analyse de contenu de 167 bulletins scolaires :

L'élève faible est un élève scolairement immoral. Les appréciations qui lui sont destinées réfèrent en large part aux valeurs morales – ils représentent plus de 60% des items les plus discriminants. Le «faible» apparaît comme un paresseux : il n'apprend pas ses leçons et ne fait pas ses devoirs. Non seulement il ne travaille pas, ou pas assez, mais il manque aussi de volonté. Outre le fait qu'il soit désordonné, il ne s'investit pas, ce qui témoigne de son désintérêt. Ces jugements sont, une fois sur deux environ, accompagnés d'attributs psychologiques, comme pour justifier ces jugements, parfois très fermes, comme faiblesse extrême. Aussi surprenant que cela puisse paraître, on ne lui demande pas de participer davantage alors qu'on lui reproche par ailleurs de ne pas s'investir. Tout semble se passer comme s'il était inutile de lui adresser des conseils pour améliorer sa situation scolaire. Les quelques conseils qu'on leur adresse sont très évasifs : on leur demande de réagir, de faire des efforts, de ne pas se décourager... mais sans autres explications. (Sarrazy, 2001)

Pour clore cette discussion nous souhaitons montrer en quoi la didactique des mathématiques et, plus particulièrement la théorie des situations, pourrait permettre aux professeurs d'envisager des perspectives nouvelles d'enseignement qui permettraient de préserver le sens des connaissances et des savoirs, d'envisager des instruments par lesquels ils pourraient non seulement mieux comprendre les échecs de certains, mais surtout concevoir des situations qui permettraient de les réguler. Il nous semble que la place grandissante de la psychologie dans l'analyse et les perspectives de traitement des difficultés scolaires des élèves constitue un obstacle au changement de regard des professeurs sur les situations qui génèrent ces difficultés, sur les situations qui le génèrent et enfin sur celles qui pourraient les réguler. Pour témoigner de ce désarroi didactique et du dessaisissement conséquent, nous rapportons ci-après le script du final d'une leçon sur le calcul relationnel pourtant conduite par un maître «d'élite» (professeur des écoles maître formateur) :

Le professeur affiche au tableau deux méthodes (celle de Jules et celle de Laura) permettant de résoudre des problèmes additifs (de la quatrième structure additive). Les deux sont correctes, mais l'une est ergonomiquement plus efficace que l'autre très complexe. Il n'indique pas laquelle il est préférable de choisir pour résoudre ce genre de problème. Voici ce qu'il dit à ses élèves en clôture de sa leçon :

«Ceux qui ont eu quelques difficultés, ils me demanderont la méthode qu'ils préfèrent parce que là je ne les ai pas toutes recopiées en entier. Je vous les ferai photocopier... soit celle de Jules, soit celle de Laura.»

Voici ce que ce professeur précise à l'entretien à chaud :

P. Habituellement ils recopient la méthode qui leur a plu ceux qui n'ont pas bien réussi et même ceux qui ont réussi d'ailleurs : ils peuvent recopier une méthode qui les intéresse. [...] Et parfois ils arrivent à le réinvestir quand ils reconnaissent un problème du même type.

E : Pourquoi tu leur laisses le choix ? Là, ergonomiquement, il y en a une [parmi les méthodes proposées par deux élèves] qui est bien meilleure que l'autre. Pourquoi tu ne l'imposes pas aux élèves les plus faibles ?

P : Je ne leur impose pas parce que je pense qu'il vaut mieux qu'ils fassent une méthode qui leur paraisse la plus proche de ce qu'ils auraient fait. [sic !]

L'idéologie charismatique dénoncée par Bourdieu et Passeron dans *Les héritiers* il y a plus de trente ans n'a pas rendu l'âme. Ce travail pourrait contribuer, nous semble-t-il, à une meilleure compréhension des processus qui conduisent les maîtres à faire ce qu'ils font et d'en examiner les effets. À défaut de les former à la conception et à la gestion de dispositifs – autres que des dispositifs génériques tels la différenciation – compatibles avec les idéaux pédagogiques qu'ils sont sommés de promouvoir, ils sont contraints d'enseigner par procuration et afin d'éviter le risque d'étendre dangereusement le temps didactique s'abstiennent, comme la maîtresse de Rosa, d'interroger les plus faibles. On l'aura compris, nous ne pensons pas que les dérives méta et autres gadgets pédagogiques sauraient permettre aux professeurs de transformer leur pratique (Sarrazy, 1997) dans le sens d'une meilleure conceptualisation ou clairvoyance des phénomènes de transpositions internes, mais qu'une solide formation⁷, articulée aux travaux et aux résultats des didacticiens (entre autres), pourrait contribuer à transformer ce qui paraît inéluctable aujourd'hui en possible.

Références

- Bourdieu P., Passeron J.C. (1985). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Les Éditions de Minuit. 189 p.
- Brousseau, G., (1998), *Théorie des situations didactiques*, Grenoble : La pensée sauvage, 385 p.
- Chevallard, Y., (1991), *La transposition didactique*, Grenoble : La pensée sauvage, 239 p.
- Jourdain, C., (2004). *L'enseignement des valeurs à l'école : l'impasse contemporaine*. Paris : L'Harmattan, 264 p.
- Mc Dermott R.P. (1976). *Kids make sense : An ethnographic account of the interactional management of success and failure in one first-grade classroom*. Unpublished Ph. D. Standford University, Anthropology Department.
- Ministère de l'Éducation nationale de la jeunesse et des sports, direction des écoles (1991), *Les cycles à l'école primaire*, Hachette, CNDP, Paris.
- Pinell, P., Zafiropoulos, M., (1978) « *La médicalisation de l'échec scolaire : De la pédopsychiatrie à la psychanalyse infantile* », Actes de la Recherche en Sciences Sociales, n° 24, p. 23-49.

⁷ Sur cet aspect voir la communication d'A. Marchive « Recherches en didactique et formation des enseignants : analyse d'entretiens biographiques auprès d'enseignants d'un IUFM français »

- Roiné, C., (2005), *Étude des effets didactiques des idéologies pédagogiques : Contribution à une approche anthropo-didactique des phénomènes d'enseignement des mathématiques à l'école élémentaire*, Travaux d'études et de recherche Master Recherche Sciences de l'Éducation, Université de Bordeaux 2, 154 p.
- Sarrazy, B., (1996), *La sensibilité au contrat didactique : Rôle des arrière-plans dans la résolution de problèmes d'arithmétique au cycle trois*, Thèse de doctorat, Université de Bordeaux II, Bordeaux, 775 p.
- Sarrazy, B., (1997), «Sens et Situations», *Recherches en didactique des mathématiques*, vol 17.2, p. 135-166.
- Sarrazy, B., (2001), «Les bulletins scolaires ne servent-ils qu'à évaluer les compétences des élèves ? Contribution à l'analyse des fonctions didactique et pédagogique des appréciations», *Les sciences de l'Éducation pour l'Ère nouvelle*, vol 33, n° 3, p. 51-81.
- Sarrazy, B., (2001), «Les interactions maître-élèves dans l'enseignement des mathématiques : Contribution à une approche anthropo-didactique des phénomènes d'enseignement», *Revue Française de Pédagogie*, n° 136, p. 117-132.
- Sarrazy, B. (2002). Les hétérogénéités dans l'enseignement des mathématiques. *Educational Studies in Mathematics*. Kluwer Academic Publishers. (Dordrecht. Boston. London). 49. 89-117.
- Tochon F., *L'enseignant expert*, Paris : Nathan, 1993, 256 p., coll. Pédagogies.
- Vergnaud, G., (1983), *L'enfant, la mathématique et la réalité : Problèmes de l'enseignement des mathématiques à l'école élémentaire*, Berne : Peter Lang, 218 p.

Pour joindre les auteurs

Bernard Sarrazy et Christophe Roiné

Laboratoire de Didactique et d'Anthropologie des Enseignement Scientifiques et Techniques (DAEST), Université Victor Segalen Bordeaux 2

Adresse postale : 4 impasse de la Fontaine de Guillot 33800 Bordeaux (France)

bernard.sarrazy@sc-educ.u-bordeaux2.fr

Christophe.roine@wanadoo.fr