

Texte de cadrage et présentation succincte des contributions

Germain SIMONS

Université de Liège - Cifen

Cadrage de la thématique

Outils didactiques...

Les outils didactiques doivent être compris ici au sens large, c'est-à-dire comme des *supports* utilisés en classe *avec* et *pour* les élèves. Ces outils comme le tableau « noir », les manuels scolaires, les notes de cours prises par les élèves ou les étudiants, les supports d'étude conçus par les enseignants pour les apprenants... sont employés quotidiennement par les professeurs et/ou les élèves. Depuis une dizaine d'années, d'autres outils ont fait leur apparition dans nos écoles : le tableau blanc interactif (TBI), les tablettes, les smartphones, les plateformes numériques.

Si ces outils font fréquemment l'objet de modules de *formations* initiales et/ou continues de type technico-pratique portant sur leur emploi par les (futurs) enseignants, et, éventuellement, sur leur valeur ajoutée pour l'enseignement-apprentissage de telle ou telle discipline (cf. outils numériques), force est de constater qu'ils sont très rarement choisis comme objet de *recherche*.

Par ailleurs, la réforme de l'approche par compétences (ApC) en Belgique francophone (fin des années 90) ne s'est pas non plus focalisée sur ces outils d'enseignement-apprentissage puisqu'elle a principalement porté sur les référentiels de compétences, les programmes et les outils... d'évaluation. Trois hypothèses peuvent être émises pour expliquer ce phénomène : a) la grande diversité de ces supports (voir supra), b) la variété des usages qui peuvent être faits d'un même outil, et c) la liberté pédagogique des pouvoirs organisateurs des écoles.

Pourtant, tous ces outils, anciens et nouveaux, peuvent être considérés comme des *objets de médiation* entre l'enseignant et les élèves, ou entre les élèves, ou encore, pour certains d'entre eux, entre l'enseignant, l'élève et les parents (par exemple, le manuel scolaire ou les tablettes numériques). Ces outils occupent donc une place centrale et quotidienne dans l'enseignement-apprentissage, et méritent, à ce titre, qu'on analyse leurs *caractéristiques* mais aussi *l'usage* qui en est fait en classe, par les enseignants et par les élèves.

... et (in)égalités

L'Université d'été 2011 avait déjà abordé la problématique des risques d'inégalités liés à l'adoption de l'ApC¹, et il nous a paru intéressant d'élargir cette thématique aux outils didactiques tels que définis ci-dessus. En effet, si notre enseignement doit tendre vers plus d'*efficacité*, il doit également tendre vers plus d'*équité*, ce que précise d'ailleurs clairement le *Décret-Missions* (Communauté française, 1997, p. 4) dans son article 6 portant sur les objectifs généraux de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire en Belgique francophone :

« 2. Amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle [...] ;

4. Assurer **à tous les élèves** des chances égales d'émancipation sociale ».²

Si, pour le titre de notre Université d'été, nous avons choisi de mettre le préfixe « in » dans « (in)égalités » entre parenthèses, c'est pour signifier que ces outils peuvent être porteurs d'égalités ou d'inégalités, selon la nature et la fonction de ces supports, mais aussi selon l'usage qui en est fait, en classe, par le professeur. Quant au pluriel adopté pour « (in)égalités », il indique que les sources d'(in)égalités sont multiples : elles peuvent se situer sur les plans économique, sociologique et pédagogique. Le concept de *co-construction* des *inégalités scolaires* élaboré par le Laboratoire CIRCEFT-Escol³ et utilisé

par de nombreux auteurs (entre autres, Bautier & Rayou, 2009 ; Beckers, Crinon & Simons, 2012 ; Bonnéry, Crinon & Simons, 2015 ; Delarue-Breton, 2012 ; Rochex & Crinon, 2011) est central dans cette problématique des risques d'inégalités. Il fait clairement apparaître que deux types de paramètres entrent en ligne de compte dans l'explication des inégalités à l'école : des facteurs *sociaux* et des facteurs *scolaires*. En ce qui concerne les facteurs sociaux, il s'agit des différents modes de socialisation familiale qui préparent peu ou prou aux apprentissages scolaires sur les plans tant cognitif que langagier. Quant aux facteurs scolaires, il s'agit des pratiques, des dispositifs ou des discours pédagogiques qui peuvent accroître ou, au contraire, diminuer les risques d'inégalités à l'école (voir l'article de Delarue-Breton dans ce numéro).

Si nous n'avons guère de prise sur les facteurs sociaux, ce n'est pas le cas pour les facteurs scolaires, puisque ceux-ci relèvent de notre responsabilité, et que notre système éducatif a placé la recherche d'équité au centre de ses préoccupations (voir supra). Le préalable à cette lutte contre les risques d'inégalités liés aux supports didactiques, est, bien sûr, la prise de conscience que ces outils que nous utilisons quotidiennement en classe ne sont pas (totalement) neutres, aseptisés ; le *choix* de ces supports et *l'usage* qui en est fait en classe peuvent accroître ou limiter les risques d'inégalités.

Par exemple, en ce qui concerne les manuels scolaires contemporains, Bautier, Crinon, Delarue-Breton & Marin (2012) ont montré que certains d'entre eux (en histoire et en sciences, notamment⁴) sont souvent *hétérogènes, composites et pluricodés*, ce qui semble aussi être le cas dans d'autres disciplines dont les langues modernes (voir article de Simons, Delbrassine & Van Hoof, dans ce numéro). Par ailleurs, les mêmes recherches de Bautier *et al* (2012) révèlent que ces supports présentent aussi parfois des risques de *malentendus* sur la nature et la fonction des tâches proposées aux élèves, et peuvent, si on n'y prend garde, s'inscrire dans une « pédagogie invisible » dénoncée par Bernstein (1975). À minima, il importe donc que les enseignants *explicitent* aux élèves les enjeux des tâches qui leur sont proposées à travers ces supports composites, et qu'ils veillent à assurer une phase d'*institutionnalisation* des savoirs présentés, car tous les environnements familiaux ne préparent pas les enfants et adolescents au décodage de ces supports et tâches scolaires.

Quant aux nouveaux outils numériques introduits (massivement) à l'école ces cinq dernières années, ils signent le passage de la culture du livre à la culture

des écrans (Tisseron, 2013 et Tisseron, dans ce numéro). Dans ce domaine, on assiste à une double *fracture numérique* qui est, elle aussi, porteuse d'(in)égalités. La première fracture concerne *l'accès* aux technologies, qui, s'il tend à s'améliorer dans le contexte familial, reste inéquitable dans le contexte scolaire puisque certaines écoles sont très bien équipées ; d'autres, trop peu. La seconde fracture est relative à *l'usage* de ces outils numériques. Montagnier (2012) montre en effet que les enfants issus des milieux plus aisés ont une plus grande maîtrise et surtout un usage plus fréquent et plus varié de ces nouveaux outils, qui les favorisent lors de l'utilisation scolaire de ces outils numériques. Le problème ne se situe donc pas exclusivement dans l'équipement numérique des écoles, mais aussi dans la prise en charge du développement des compétences numériques de *tous* les élèves (et sans doute aussi de *tous* les enseignants).

De la journée d'études à la publication des Actes

Après le discours de bienvenue du Premier Vice-Recteur, Albert Corhay, Recteur élu, suivi d'un bref exposé de cadrage de la thématique de recherche par le Président du Cif⁵, **la matinée** fut consacrée à quatre *conférences* destinées à établir les bases théoriques de la réflexion. Le présent numéro suit l'ordre de ces quatre conférences.

Le texte de S. Tisseron (Université Paris VII Diderot - CRPMS⁶) aborde le passage de la culture du livre à celle des écrans. Selon l'auteur, il en résulte des changements majeurs, entre autres, dans le rapport aux savoirs, aux apprentissages et à la construction de l'identité. La thèse du chercheur est que l'école est encore fortement fondée sur... et dépendante de la culture du livre, et qu'elle doit impérativement s'adapter à la culture des écrans. Dans la seconde partie de l'article, l'auteur propose différentes pistes pour favoriser cette acculturation des enfants/élèves au numérique, mais aussi pour assurer une complémentarité des deux cultures.

Le texte de C. Delarue-Breton (Laboratoire CIRCEFT-Escol, Université Paris Est Créteil et Paris 8) montre dans quelle mesure les élèves, issus de ZEP⁷ ou d'écoles plus favorisées, réagissent de manière différenciée à divers supports, en lien avec leur mode de socialisation familiale. Les supports étudiés sont la littérature de jeunesse, les manuels d'histoire et de sciences. Le concept de *co-construction* des inégalités scolaires, esquissé dans ce texte (voir supra),

occupe une place centrale dans la contribution. Un autre concept, essentiel pour mieux comprendre les risques d'inégalités liés aux supports composites, est celui de *déambulation* que l'auteure emprunte à Belin (2001) et adapte au contexte scolaire.

Le texte de C. Margolinas (Clermont-Université, Laboratoire ACTé⁸) et de Floriane Wozniak (Université de Strasbourg, IRIST⁹) aborde l'apprentissage des mathématiques dans l'enseignement maternel. Cet article montre qu'une partie des difficultés scolaires rencontrées par les élèves trouve son origine dans des facteurs didactiques, c'est-à-dire liés aux savoirs en jeu, lesquels ne sont pas toujours enseignés, ce qui contribue à accroître les inégalités entre les élèves. Deux exemples sont analysés à la loupe des deux chercheuses : l'enseignement de l'énumération et celui de la modélisation.

Enfin, le texte de S. Flock (Université Catholique de Louvain –GIRSEF¹⁰) établit un lien entre l'utilisation du tableau « noir » et les postures didactiques dominantes dans l'enseignement de l'histoire en Belgique francophone, à savoir celles de « l'exposé-récit », du « discours découverte » et de « l'apprentissage-recherche ». L'auteure pose la question des relations entre les pratiques tabulaires, la représentation sociale du métier d'enseignant et le degré d'autonomie laissé à l'apprenant face aux objets enseignés, comme enjeu d'(in)égalités.

L'après-midi de cette journée d'études fut articulée autour de trois *ateliers* :

- les manuels scolaires (responsables : G. Simons et J.-L. Jadoulle) ;
- les supports numériques (responsables : E. Chapeau et T. Jungblut) ;
- le tableau « noir » et les autres supports d'apprentissage (responsables : C. Poffé et M.-N. Hindryckx).

Dans l'atelier « **manuels scolaires** », deux communications ont servi de base de discussion avec les participants et font l'objet de deux textes dans ce numéro.

Le premier texte, présenté par G. Simons, D. Delbrasine & F. Van Hoof (ULg), porte sur les risques d'inégalités liés à certaines *caractéristiques* des manuels contemporains de langues étrangères (anglais, allemand, espagnol). Parmi ces caractéristiques, les auteurs épinglent la langue de rédaction, la longueur et la densité des unités, l'approche inductive et « spiralaire » des structures grammaticales, l'absence, dans certains cas, de tâches d'aboutissement ou leur manque de visibilité, la nature composite et fragmentée des unités...

Le second texte, proposé par J.-L. Jadoulle (ULg), aborde *l'usage* d'un même manuel d'histoire (*Construire l'Histoire*) par différents enseignants

qui déclarent adhérer à une des trois conceptions de l'enseignement de l'histoire : « l'exposé-récit », le « discours-découverte », « l'apprentissage-recherche ». L'auteur constate que les pratiques des enseignants ne correspondent pas toujours aux déclarations de ceux-ci et émet plusieurs hypothèses pour expliquer cet écart entre données déclaratives et usage effectif du manuel en classe.

Dans l'atelier « **supports numériques** », différents outils (tablettes, TBI) ont successivement été présentés aux participants et ont fait l'objet de débats sur les risques d'inégalités qu'ils comportent.

Le texte présenté par E. Chapeau et T. Jungblut (ULg) aborde l'outil *tablette numérique*¹¹ et montre à la fois les *atouts* de ce support pour l'égalité des apprentissages (adéquation de l'outil à la culture numérique des élèves, adaptation aux rythmes d'apprentissage, différenciation possible des ressources...), mais aussi les *risques* qu'il présente dans ce domaine (« le tout visuel » et « le tout individuel »). La seconde partie de l'article élargit le débat à la culture du numérique et montre que l'usage de ces nouveaux outils nécessite le développement de compétences spécifiques qui doivent être travaillées à l'école, sous peine de courir le risque que la fracture *sociale* ne se transforme en fracture *scolaire*.

Dans l'atelier « **tableau 'noir' et autres supports d'apprentissage** », le canevas adopté fut plus ou moins similaire à celui suivi dans le premier atelier. S. Flock (UCL) a d'abord développé certains aspects de sa conférence matinale, puis deux communications ont été proposées pour ouvrir le débat avec les participants. Ces deux dernières contributions sont publiées dans le présent numéro¹².

Le premier texte, proposé par F. Crépin et I. Demonty (ULg), présente les résultats d'une recherche-action visant à optimiser la *transition* entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. Plus spécifiquement, cette contribution porte sur la *prise de notes* qui est un élément essentiel dans la réussite des études supérieures. Cependant, force est de constater que la prise de notes fait rarement l'objet d'un apprentissage *explicite* tant dans l'enseignement secondaire que supérieur, ce qui est source d'inégalités.

Le second texte, proposé par C. Poffé, M. Laschet et M.-N. Hindryckx (ULg), porte sur les « supports pour l'étude » conçus et utilisés par les étudiants en sciences biologiques, dans le cadre des stages de l'AESS/du Master à finalité didactique. Les trois chercheurs ont analysé ces supports particuliers et isolé certaines *pratiques* qui présentent des risques d'inégalités. Parmi celles-ci, ils relèvent l'absence quasi-totale d'*outils structurants* (table des matières, objectifs de la séquence, lexicque, synthèse...) pourtant indispensables à la phase d'institutionnalisa-

tion des savoirs, qui s'avère essentielle pour assurer une plus grande égalité dans l'enseignement.

À travers cette description succincte des contributions, le lecteur aura constaté que, même si l'enseignement *secondaire* constitue le public ciblé par la majorité des contributions, l'enseignement *préscolaire* et *primaire*, ainsi que l'enseignement *supérieur* sont aussi abordés. Relevons également que différentes *disciplines* sont convoquées : les sciences (biologie et chimie), les mathématiques, l'histoire, le français langue première, les langues étrangères. Cette variété disciplinaire correspond parfaitement à la vocation de notre Centre inter-facultaire et aux missions de notre nouvelle revue *Didactiques en pratique*.

Qu'il me soit permis, avant de clore cette introduction, de remercier les seize chercheurs qui ont participé à cette journée d'études, mais aussi à ce long travail d'écriture, de même que les responsables des trois ateliers, ainsi que toute l'équipe organisatrice de cet évènement scientifique : E. Chapeau, P. Heins, M.-N. Hindryckx, T. Jungblut, C. Poffé, É. Rondia, M. Schneider.

Notes

- ¹ Université d'été du Cifen 2011 : *Approche par compétences et réduction des inégalités d'apprentissage : un mariage impossible ?*
- ² C'est nous qui soulignons.
- ³ CIRCEFT-Escol : Centre Interdisciplinaire de Recherches sur la Culture, l'Éducation, la Formation, le Travail, équipe Éducation-scolarisation, Universités Paris 8 et Paris Est Créteil (UPEC).
- ⁴ Selon ces auteurs, c'est aussi le cas pour nombre d'ouvrages de littérature de jeunesse fréquemment employés, en France, dans l'enseignement fondamental et dans le secondaire.
- ⁵ Cette mise en perspective étant intégrée dans ce texte d'introduction, elle ne fait pas l'objet d'un article dans le volet 1.
- ⁶ Centre de recherches, psychanalyse, médecine et société.
- ⁷ Zone d'Éducation Prioritaire, en France.
- ⁸ Activité, Connaissance, Transmission, Éducation.
- ⁹ Institut de recherches interdisciplinaires sur les sciences et la technologie.
- ¹⁰ Groupe Interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Éducation et la Formation.
- ¹¹ Les autres outils traités dans cet atelier (TBI et plateformes numériques) feront l'objet d'un article dans le prochain numéro de *Didactiques en pratique*.
- ¹² Le texte de S. Flock intègre le développement de sa conférence dans le cadre de l'atelier.

Bibliographie

- Bautier, É., Crinon, J., Delarue-Breton, C. & Marin, B. (2012). Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? *Repères*, 45.
- Bautier, É. & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissages. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Beckers, J., Crinon, J. & Simons, G. (dir.) (2012). *Approche par compétences et réduction des inégalités d'apprentissage entre élèves*. Bruxelles : De Boeck.
- Belin, E. (2002). *Une sociologie des espaces potentiels. Logique dispositive et expérience ordinaire*. Bruxelles : De Boeck.
- Bernstein, B. (1975). *Classes et pédagogies : Visibles et invisibles*. Paris : CERI-OCDE (repris in J. Deauvieux & J.-P. Terrail (Éds), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris : La Dispute, 2007).
- Bonnéry, S., Crinon, J. & Simons, G. (2015). Supports et pratiques d'enseignement : quels risques d'inégalités. Introduction. Dans S. Bonnéry, J. Crinon & G. Simons (Dir.) *Supports et pratiques d'enseignement : quels risques d'inégalités. Spirale*, 55.
- Communauté française (1997). *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*. Bruxelles : Communauté française de Belgique, Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation.
- Delarue-Breton, C. (2012). *Discours scolaire et paradoxe*. Louvain : Academia-L'Harmattan.
- Montagnier, P. (2012). *Rapport de la mission parlementaire de Jean-Michel Fourgous, Apprendre autrement à l'ère numérique. Se former, collaborer, innover : Un nouveau modèle éducatif pour une égalité des chances*.
- Rochex, J.-Y. & Crinon, J. (dir.) (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Tisseron, S. (2013). 3-6-9-12. *Apprivoiser les écrans et grandir*. Toulouse : Érès.