

## Analyser le faire des élèves dans une perspective didactique

Yves REUTER

Université Charles-de-Gaulle — Lille III

Équipe THÉODILE (E.A. 1764)

Cet article vise à soumettre à la discussion quelques éléments concernant l'élaboration d'un cadre conceptuel susceptible de permettre, dans une perspective didactique<sup>1</sup>, d'analyser ce que font les élèves. Dans cette optique, je proposerai d'abord quelques distinctions au sein du faire des élèves, puis un certain nombre de caractéristiques qui constituent autant d'axes d'analyse possibles, avant de revenir sur l'importance de ces questions pour les didactiques.

Mais avant d'entrer dans le vif du sujet, il convient sans doute de justifier l'emploi du verbe « faire » qui pourrait paraître aussi vague que surprenant. J'avancerai donc trois raisons principales. En premier lieu, cela permet d'éviter de reprendre des termes qui drainent tendanciellement des associations à d'autres disciplines théoriques que les didactiques et donc des (pré-) significations. Tel me semble être le cas de *travail* plutôt associé dans le domaine de l'éducation à la sociologie<sup>2</sup> ou d'*activités*, renvoyant potentiellement, toujours dans le domaine de l'éducation, à la psychologie<sup>3</sup>. En second lieu, cela évite des confusions avec d'autres usages propres à certains mouvements pédagogiques en se donnant les moyens d'analyser le sens des distinctions en jeu : par exemple, *travail vs boulot*, chez certains praticiens du mouvement Freinet. Enfin, cela permet d'envisager ce que font les élèves de manière ouverte, en sachant que ce qu'ils font excède le travail prescrit et est complexe à analyser entre le sens qu'ils lui attribuent et la signification qu'on peut lui accorder dans une perspective didactique. Pour moi, *hic et nunc*, le *faire*, terme non spécifique (à la didactique ou à d'autres disciplines), constitue donc un outil transitoire, étape dans une élaboration à la recherche des concepts et des termes les mieux ajustés, socle

---

<sup>1</sup> Cet article est la réécriture, substantielle, de ma communication à la journée d'étude sur le travail des élèves, co-organisée par les laboratoires PROFÉOR et THÉODILE, le 14 mars 2005, dans le cadre de l'école doctorale ACCESS de l'Université Charles-de-Gaulle – Lille III, visant à confronter et à spécifier les approches sociologique (A. Barrère), ethnologique (M. Guigue), psychologique (M. Pagoni) et didactique.

<sup>2</sup> Voir les travaux et l'intervention d'Anne Barrère.

<sup>3</sup> Voir l'intervention de Maria Pagoni-Andréani.

de base ou plaque tournante permettant d'inscrire dans des réseaux spécifiques les autres notions utiles et / ou en usage<sup>4</sup>.

### QUELLE(S) PART(S) DU FAIRE DES ÉLÈVES INTÉRESSE(NT) LES DIDACTICIENS ?

Cette question se pose inéluctablement si l'on accepte de considérer que ce que font les élèves, en tant que sujets scolaires dans la classe ou en référence à elle (à la maison, par exemple), excède le travail sollicité par le maître à des fins d'apprentissage. Accompagnant ce faire « central », on peut ainsi repérer un faire « périphérique » plus ou moins licite et plus ou moins relié au faire central, sans que ces deux catégories se recoupent : ainsi, certaines pratiques peuvent être illicites et sans relation avec le travail sollicité (frapper son voisin, écrire une lettre d'amour en cours de mathématiques), d'autres illicites mais reliées au travail sollicité (copier, fabriquer des antisèches), d'autres encore licites mais non reliées au travail sollicité (faire autre chose lorsqu'on a terminé le travail demandé), d'autres enfin non sollicitées mais licites (avec certains maîtres) et reliées au travail prescrit (aller « plus loin », demander de l'aide à des personnes extérieures...) <sup>5</sup>.

Dès lors, on peut sans doute avancer que c'est d'abord le faire central qui intéresse les didacticiens en tant qu'il est censé engager l'élève dans des apprentissages disciplinaires. Mais, il me semble qu'à côté de cet intérêt premier, on ne saurait sous-estimer ceux que présentent les pratiques composant le faire « périphérique » :

- en tant qu'elles informent sur le statut des disciplines : par exemple, ce faire a d'autant plus de chances d'être important que la discipline est moins légitime ;
- en tant qu'elles renvoient à des fonctionnements disciplinaires : il n'existe pas ou peu d'antisèches en APS ou en Arts plastiques, rêver est sans doute moins risqué en français qu'en carrosserie...
- en tant qu'elles mettent au jour le statut parfois paradoxal de certaines activités à l'école<sup>6</sup> : lire quand on a fini son travail, quand on n'a plus rien à faire ou écrire comme punition...

### 1 COMMENT ANALYSER CE QUE FONT LES ÉLÈVES DANS UNE PERSPECTIVE DIDACTIQUE ?

Afin d'analyser le faire des élèves, dans une perspective didactique, je proposerai de le considérer en tant qu'il est soumis à des déterminations, qu'il est complexe,

<sup>4</sup> Même si, à certains moments, je recourrai aux termes activités ou travail dans leur acception ordinaire afin d'éviter trop de répétitions ou de périphrases.

<sup>5</sup> De surcroît, il ne s'agit pas de catégories binaires mais plutôt scalaires : le faire est plus ou moins sollicité, plus ou moins licite...

<sup>6</sup> Ce statut paradoxal n'est donc pas réservé aux pratiques familiales, de surcroît en milieu populaire, comme c'est souvent répété...

qu'il produit des effets et qu'il a, plus ou moins, une *valeur didactique* qu'il convient, au demeurant, de spécifier.

#### LE FAIRE DES ÉLÈVES EST DÉTERMINÉ

Le faire des élèves, quel que soit d'ailleurs sa catégorie, est soumis à des déterminations issues d'ordres différents. Ainsi, l'*ordre scolaire*, sous ses multiples aspects et à ses multiples niveaux – celui de la *forme scolaire*<sup>7</sup>, celui des organisations nationales et locales (la circonscription, l'établissement...) - va déterminer les finalités de l'école, les statuts, droits et devoirs des acteurs... et structurer les modalités du travail scolaire : imposé, évalué, organisé par niveaux reliés à l'âge, coupé de la vie familiale et de l'insertion professionnelle, structuré par un espace et des temporalités spécifiques...

Complémentairement, l'*ordre pédagogique* va, au travers des modes de travail pédagogique<sup>8</sup>, organiser la démarche d'ensemble (avec une programmation et une progression imposées par le maître ou non), privilégier certaines modalités de travail (en groupes ou individuelles, par exemple), ainsi que certaines activités (écriture longue, textes libres...) au détriment d'autres (rédactions en temps limité...) en pesant sur la configuration des disciplines et leurs relations.

Ces deux ordres – en interaction constante – déterminent donc ce qui est prescrit et valorisé ou non tout en organisant la *relation pédagogique* au travers de tâches et de relations entre elles. Ainsi, ce que j'ai appelé le *faire central* (ou faire sollicité par le maître), relativement commun à l'ensemble des disciplines peut, peut-être, être spécifié au travers de six catégories d'activités, ici encore soumises à la discussion :

- comprendre ce qui est demandé, explicitement ou implicitement, ce qui est loin d'être simple si on pense aux travaux sur les consignes, les attentes implicites, la clarté quant aux situations et aux objectifs<sup>9</sup>, le malentendu communicationnel<sup>10</sup>...
- effectuer les tâches demandées qui, elles-mêmes, peuvent être regroupées selon qu'elles réfèrent au cours, aux exercices, aux leçons ou aux contrôles ;
- mettre en scène une attitude « positive » face au travail en manifestant son intérêt : participer, écouter, prendre des notes, poser des questions (« intelligentes »), bien présenter, aller plus loin que ce qui est exigé, construire une image du scripteur valorisée<sup>11</sup>...

<sup>7</sup> Sur cette notion voir, entre autres, G. Vincent, ed. (1994) *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

<sup>8</sup> Pour reprendre l'expression de Marcel Lesne, *Travail pédagogique et formation d'adultes*, Paris, PUF, 1977.

<sup>9</sup> Voir les travaux de Michel Brossard, notamment.

<sup>10</sup> Voir les travaux de Jean-François Halté.

<sup>11</sup> Voir, par exemple, I. Delcambre et Y. Reuter, « Images du scripteur et rapports à l'écriture », dans *Pratiques*, n° 113 – 114, *Images du scripteur et rapports à l'écriture*, juin 2002, p. 7 – 28.

- organiser son travail : en classe, à la maison ...
- intégrer les contenus (savoirs, savoir-faire...) en cherchant à apprendre et à comprendre ;
- manifester l'intégration des contenus en extériorisant les contenus demandés selon les modalités évaluatives sollicitées.

Cette typologie appelle quelques remarques. Elle met d'abord l'accent sur le fait que le travail demandé aux élèves est complexe et excède, de loin, la simple exécution des tâches sollicitées. Elle établit ensuite des relations avec certains problèmes ressentis par les élèves, et/ou certaines perturbations mentionnées par les maîtres : ne rien faire, perturber, faire ce que l'on peut, faire sans comprendre... Elle distingue ensuite ce qui est parfois relié un peu hâtivement : faire son travail / apprendre / réussir les contrôles ; apprendre / comprendre... Dans cette perspective, si construire des savoirs est bien la finalité affichée de l'ensemble de ces tâches, on peut néanmoins considérer qu'une grande partie de celles-ci peut-être réalisée sans qu'il y ait apprentissages réalisés, voire même volonté d'apprendre... Elle permet enfin d'établir une cartographie des lieux de difficultés possibles.

Mais ce faire requis, tendanciellement transdisciplinaire, est encore spécifié par les configurations disciplinaires : objectifs, contenus, modalités de travail, outils, supports...

Ainsi, du côté des contenus, le travail et les pratiques qui le constituent sont structurés par ce qui est visé (savoirs, savoir-faire, rapports à, valeurs...), la « nature » des objets étudiés (« physiques », langagiers...), le statut des savoirs et compétences (disciplinaires, outils, pré-requis<sup>12</sup>...), leur organisation synchronique (par exemple, en français, les relations entre les sous-domaines) et diachronique (*via* programmes, progressions ...). Ainsi, du côté des modalités de travail associées aux disciplines, les pratiques vont être formatées par de multiples facteurs tels :

- la quantité de travail ;
- la fréquence et le rythme de ce travail ;
- sa répartition : au sein de la journée ou de la semaine, en classe et/ ou à la maison<sup>13</sup> ;
- les caractéristiques des situations, dispositifs et exercices : formes plus ou moins ouvertes, plus ou moins coopératives, types de consignes, genres, outils, supports... ainsi que produits sollicités ; leurs relations aux pratiques extrascolaires des élèves<sup>14</sup>, aux espaces professionnels et sociaux ;

<sup>12</sup> Ou disciplinaires, paradisciplinaires, protodisciplinaires pour reprendre la tripartition d'Yves Chevallard (*La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 1985/1991).

<sup>13</sup> On sait à quel point cette répartition est liée au statut de la discipline...

<sup>14</sup> Voir, par exemple, Y. Reuter et M.-C. Penloup, eds (2001), *Repères* n° 23, *Les pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture des élèves*.

– leur configuration synchronique aux différents moments du cursus : ainsi, en français, à la différence d’autres disciplines, on peut rencontrer les grandes catégories de tâches mentionnées, associées aux cours, aux exercices, aux leçons et aux contrôles, un large éventail de formes d’activités, des plus ouvertes (écriture créative) aux plus fermées (dictée), des plus investies (d’affects et de valeurs) aux plus distancées... sans oublier néanmoins ce qu’elles excluent (par exemple, toujours en français, les problèmes, démonstrations ou expérimentations...);

– leur configuration diachronique : ainsi, tendanciellement, l’évolution du français au sein du cursus peut se caractériser, entre autres, par un travail sur des unités de plus en plus longues et légitimes culturellement, de plus en plus formel et distancié, et un investissement se déplaçant de la génération de contenus à des commentaires sur les contenus et leur génération...

Ainsi encore – et ce n’est sans doute pas à sous-estimer – le faire sollicité va s’exercer en relation avec le *statut* qui est conféré disciplinairement à ce travail et qui peut s’envisager, notamment, au travers des *garanties* qui lui sont associées (*i. e.* est-il présenté comme une garantie de résultats ou non<sup>15</sup> ?) et de la *valeur* qui lui est accordée (*i. e.* est-il présenté comme quelque chose de valorisé en soi ou comme la compensation de qualités manquantes<sup>16</sup> ?).

Ainsi, dans cette perspective, le faire des élèves est fondamentalement analysé en tant qu’il est régi par des contraintes, essentiellement disciplinaires et qu’il constitue une réponse, une manière de faire avec (grâce à, contre) dont il importe de reconstituer la nature, le sens et les effets. Ce qui impose de prendre en compte sa complexité.

#### LE FAIRE DES ÉLÈVES EST COMPLEXE.

Ce faire est en effet complexe en ce qu’il articule au moins trois dimensions : une dimension matérielle (positions, procédures, gestes, supports, instruments, temps...), une dimension cognitive (les opérations mentales nécessitées et / ou mises en œuvre), une dimension signifiante (les significations qu’attribuent les sujets à ce qu’ils font, les affects et valeurs qu’ils y investissent...).

Ainsi reconstruit, il prend la forme de *pratiques* au sens que j’avais donné à cette notion<sup>17</sup>, soit une activité en tant qu’elle est située institutionnellement, spatialement et temporellement, qu’elle est structurée par de multiples dimensions en interaction, qu’elle est formatée par des dispositifs, des outils et des supports, qu’elle est inscrite dans des histoires, sociales, familiales, individuelles...

<sup>15</sup> Par exemple, quel enseignant s’engage à ce que ses élèves progressent en orthographe s’ils effectuent le travail requis ?

<sup>16</sup> Voir les distinctions, encore si fréquentes, notamment en français, entre les élèves selon qu’ils sont « laborieux » ou « brillants » ?

<sup>17</sup> Voir *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF, 1996, p. 58 – 65.

Dès lors, on peut concevoir que des pratiques, matériellement identiques en apparence, soient associées à des opérations et/ou à des significations différentes et, conséquemment prises dans des relations différentes à des apprentissages. Ainsi, la prise de notes peut s'effectuer afin d'étayer la compréhension immédiate du cours, afin d'en fixer le maximum et de faire ultérieurement le tri de ce qui semble nécessaire à retenir, afin de sélectionner ce qui intéresse que ce soit central ou non, afin de servir à un pair qui ne peut assister au cours, afin de ne pas dormir... Toujours dans ce cadre, on peut concevoir que ce faire ne soit appréhendable qu'au travers de techniques et de méthodes de recherche diversifiées, croisant notamment observations et analyses de discours sollicités, traitements quantitatifs et qualitatifs, échelles différentes...

#### LE FAIRE DES ÉLÈVES PRODUIT DES EFFETS

De surcroît, ces pratiques produisent des effets, au-delà même des produits sollicités, effets qui concernent le sujet producteur (son intérêt, ses représentations de la discipline, de la tâche..., son « niveau »<sup>18</sup>), ses pairs, l'enseignant. En d'autres termes – et c'est le cas pour toute pratique – ce faire est producteur / transformateur.

Il me semble donc important, toujours dans une perspective didactique, d'essayer de rendre compte de ces effets, en privilégiant certains axes :

- celui des relations entre effets postulés et réalisés ;
- celui des relations entre manières de faire / opérations / significations et effets réalisés ; axes à rapporter aux apprentissages disciplinaires en jeu

#### LA VALEUR DIDACTIQUE DU FAIRE DES ÉLÈVES

Reste que, dans le cadre ainsi tracé, la question de la *valeur didactique* du faire des élèves est loin d'être réglée. Je m'en tiendrai ici à quelques propositions pour tenter, au moins, de la préciser, quitte à paraître très schématique voire caricatural dans leur formulation.

Ainsi, il me semble que cette valeur didactique n'est pas réductible à la valeur institutionnelle qui est souvent conférée aux pratiques des élèves en s'appuyant sur :  
 – la plus ou moins grande conformité (apparente) de ce qu'ils font à ce qui est demandé ;  
 – l'obtention d'une bonne note (renvoyant à l'adéquation du produit réalisé aux normes et aux attentes).

Cette valeur « institutionnelle » est difficilement acceptable en tant que telle dans un cadre théorique didactique pour de nombreuses raisons :

- le travail prescrit peut être jugé peu intéressant<sup>19</sup> (rapporté aux théories didac-

<sup>18</sup> Via les retours évaluatifs, notamment.

<sup>19</sup> Cette dimension est souvent négligée dans les analyses. Elle est pourtant fondamentale, en didactique notamment, qui ne peut faire l'économie de la question de la pertinence didactique des pratiques

tiques, aux élèves concernés ...) et / ou peu générateur d'apprentissages<sup>20</sup> ;

- il n'existe pas équivalence simple entre produit conforme et apprentissage ;
- des pratiques non sollicitées, voire contournant ce qui est sollicité, peuvent être jugées intéressantes et générer des apprentissages<sup>21</sup> ;
- certaines pratiques – jugées intéressantes ou conformes – peuvent se réaliser sans que le sujet leur attribue un sens didactique<sup>22</sup> ;
- certaines pratiques peuvent être pourvues d'un sens disciplinaire par le sujet sans que cela soit le cas<sup>23</sup> ...

Ainsi, la *valeur didactique* se construit dans une articulation complexe entre pertinence du travail sollicité, pertinence des manières de faire<sup>24</sup>, signification construite par l'élève et production d'effets d'apprentissages disciplinaires... Il s'agit donc d'une notion particulièrement complexe tant dans sa définition que dans les méthodologies à mettre en œuvre pour la (re) construire.

A l'issue de ce parcours bien trop cavalier, j'aimerais d'abord souligner en quoi et pourquoi le faire des élèves intéresse autant les didacticiens :

- parce qu'il est, au moins en grande partie, spécifique à la discipline et permet, en retour de la spécifier ;
- parce qu'il peut être considéré comme la médiation indispensable à la construction de contenus disciplinaires ;
- parce qu'il est, de ce fait, susceptible d'éclairer réussites et dysfonctionnements ;
- parce qu'il constitue aussi une mise en œuvre des représentations et des savoirs des apprenants ;
- parce qu'il est encore, au moins en grande partie, un effet de l'enseignement et donc, potentiellement, un analyseur de ses (dys-)fonctionnements ;
- parce qu'il est enfin ce sur quoi professeurs et élèves peuvent avoir prise et qu'il importe donc à la recherche d'éclairer.

Comme on peut s'en rendre compte, le faire des élèves est fondamental pour les didacticiens. Ce n'est d'ailleurs pas une préoccupation nouvelle si l'on songe aux recherches sur les situations, les tâches, les erreurs et leurs sources, les activités même de production... Dans ce cadre, on peut sans doute regretter que les échanges avec les sociologues, les psychologues ou les chercheurs en pédagogie n'aient pas été plus importants<sup>25</sup> comme si, chaque discipline, à intervalles plus ou moins ré-

---

d'enseignement mises en place.

<sup>20</sup> Voir le cas de certaines formes de dictées.

<sup>21</sup> Par exemple, des échanges communicationnels entre élèves, interdits dans certaines classes.

<sup>22</sup> Par exemple, des exercices d'expression écrite où, pour l'élève, l'important réside justement dans ce qu'il exprime et non dans l'apprentissage des modalités textuelles d'expression (*cf.* le malentendu communicationnel).

<sup>23</sup> « Baratinier » en français pour nombre de collégiens ou de lycéens.

<sup>24</sup> Qu'elles soient ou non, sollicitées, conformes, licites...

<sup>25</sup> Dans un sens comme dans l'autre.

guliers, redécouvrait l'intérêt de cette question sans éprouver le besoin d'aller voir dans les autres disciplines ce qui était capitalisable et ce qui spécifiait les différentes approches. Il n'en demeure pas moins que l'intérêt actuel en éducation pour le faire des élèves manifeste au moins trois déplacements importants par rapport à d'autres périodes :

- considérer qu'un sujet fait toujours (*i.e.* il n'existe pas de sujet passif ou, pour le dire comme l'« école de Palo-Alto », *un sujet ne peut pas ne pas faire*) ;
- ce faire n'est ni de l'ordre de l'évidence, ni de l'ordre de la simple application de ce qui est prescrit ;
- ce faire est digne d'intérêt et peut contribuer à éclairer les contenus disciplinaires, leur enseignement et leurs apprentissages.