

Débat d'idées en EPS et inégalités scolaires

Poggi Marie-Paule ⁽¹⁾

Marrot Gilles Prénom ⁽²⁾

⁽¹⁾ CRREF, Université des Antilles – France

⁽²⁾ CRREF, Université des Antilles – France

Résumé

Cette communication s'intéresse à un type particulier d'organisation des savoirs dans les curriculums, le débat d'idées (DI) en éducation physique et sportive. Nous voulons savoir si le DI, par son pouvoir émancipateur, contribue au droit à l'expression et aux savoirs pour tous, à la lutte contre les processus de dépossession et d'auto privation des savoirs et donc à la réduction des inégalités scolaires. Le dispositif de collecte des données associe des entretiens enseignant ante et post et trois observations consécutives de leçons d'EPS en basket-ball alternant débats et séquences de jeu auprès de deux classes de CM2 implantés dans des contextes sociologiquement contrastés (favorisé / défavorisé). Les grilles d'analyse des verbatims des 16 débats ont permis de repérer des traces d'émancipation dans les discours des élèves analysés selon quatre axes (niveau de sophistication argumentaire, objets du discours, jugements de valeur, conduite du débat par l'enseignant). Les résultats montrent que la dynamique émancipatrice varie selon le type d'école. Même si, en donnant aux élèves un accès à la maîtrise de leur expérience vécue et à des capacités d'autoanalyse, le DI peut constituer un remarquable outil de rupture avec les inégalités scolaires, il ne constitue pas pour autant un outil magique de réduction des inégalités d'accès au savoir.

Mots clés

Inégalités scolaires ; Éducation physique et sportive ; Émancipation ; Débats d'idées ; Savoirs.

Introduction

Cette communication s'intéresse à la pratique, en éducation physique et sportive (EPS), du débat d'idées (DI) au cours duquel les élèves vont apprendre à la fois à débattre et à débattre pour apprendre. Le but est l'apprentissage d'une démarche d'enquête et de recherche, de compétences langagières argumentatives ou de formes de socialisation démocratique visant à stimuler la puissance d'agir et de penser des individus. Elle interroge fondamentalement la « façon dont le pouvoir des mots peut engager des individus dans des processus émancipateurs » (Nordman, 2006, p. 14) potentiellement réducteurs d'inégalités. Le rapport distancié au monde qu'autorise le DI peut conduire à dépasser les processus de dépossession et d'auto privation (Bourdieu, 2012) limitant l'espace des possibles des élèves les plus défavorisés dont la réticence à prendre la parole en classe constitue un obstacle au dépassement des inégalités d'accès aux savoirs. Cette forme scolaire du débat en EPS peut-elle constituer un outil de conquête d'un pouvoir d'agir et de penser également partagé entre tous les élèves, quelle que soit leur position sociale ?

Émancipation et débat : des liens inextricables

La question de l'émancipation se situe au cœur de différents questionnements de nature aussi bien institutionnelle, philosophique, pédagogique, sociologique et didactique.

Débat et émancipation : fondements sociologiques

Les textes officiels donnent une place de choix au débat argumenté et à la confrontation des idées (BO n°31 du 30 juillet 2020). En EPS, les élèves doivent savoir réfléchir sur leurs choix, raisonner, être conscients des moyens utilisés. Tout doit converger pour conduire les élèves à construire leur jugement et s'émanciper de toutes formes d'assujettissement. De leur côté, les pédagogies émancipatrices visent à sortir d'un état de dépendance, à libérer de tout déterminisme sociologique ou idéologique, à « permettre à chacun et à chacune, au-delà des déterminations du passé et de toutes les étiquettes qui enferment et essentialisent, de se dépasser » (Meirieu, 2021, p. 7). L'enjeu est de taille puisque, comme l'écrit Rancière (1987, p. 33), « Qui enseigne sans émanciper abrutit ». Pour ce faire, l'émancipation puise à différents registres de fonctionnement de l'individu, ce que montre fort bien Galichet (2014) lorsqu'il identifie trois figures de l'émancipation fondées sur la sagesse, la raison et la volonté. Si dans les débats en classe, la priorité est donnée à une émancipation fondée sur la raison et les savoirs, les figures de la sagesse et la volonté occupent toutefois une place croissante. Dans le prolongement de ces approches institutionnelle, philosophique et pédagogique, nous inscrivons notre étude au croisement d'une réflexion sociologique et didactique.

Nous empruntons à Bourdieu (1980, 1997) les fondements de notre approche sociologique. Selon l'auteur, si le sens pratique révèle l'actualisation des dispositions, si les stratégies déployées par les élèves sont le produit de leurs conditions sociales d'existence et d'un ajustement anticipé au probable, il n'en demeure pas moins que « l'habitus est aussi adaptation » (Bourdieu, 1984, p. 136). Les dispositions peuvent dépérir ou s'affranchir via un processus d'émancipation produit de « décalages, discordances et ratés » (Bourdieu, 1997) entre un système d'habitus et une situation. Pour Bourdieu, cette émancipation s'accélère lorsqu'elle se libère des « ténèbres de la méconnaissance » (1982, p. 21) pour contrarier les mécanismes de la domination. L'auteur pose ainsi les bases d'une liberté fondée sur la prise de conscience et l'accès aux savoirs. Cependant, la privation, voire la dépossession ou encore l'auto-privation, qui affectent les plus démunis rendent difficile le développement d'une puissance de penser, de parler et d'agir les autorisant à se sentir légitimes à prendre la parole et à décider de leur avenir. L'efficacité du processus est d'autant plus redoutable qu'il se fonde sur le consentement des acteurs concernés. Le concept de violence symbolique (Bourdieu, 1989) est éclairant pour expliquer et comprendre les ressorts de la domination et le rapport des élèves aux savoirs scolaires.

Dans le même ordre d'idée, Lahire (1998) pointe les difficultés rencontrées par les acteurs pour révéler leurs pratiques et leurs savoirs, invisibles à leurs propres yeux. Invités à raconter ce qu'ils ont fait, ces derniers sélectionnent, trient, reconstruisent leur expérience selon les registres langagiers et conceptuels à leur disposition. En milieu scolaire, les élèves n'échappent pas à ces difficultés liées à l'explicitation de leurs savoirs et se montrent plus habiles à décrire ce qu'ils ont fait que ce qu'ils ont appris, notamment en contexte défavorisé (Rochex et Crinon, 2011). Ils peinent à effectuer un travail de secondarisation (sauts cognitifs et glissement du registre pragmatique au registre épistémique) ce qui contribue à l'accentuation des inégalités d'accès aux savoirs scolaires. Cette situation produit un double effet : d'une part, elle ne favorise pas l'entrée des élèves dans les exigences cognitives des tâches et de l'école et, d'autre part, elle contribue à l'émergence de malentendus « quant à la nature du travail intellectuel et des activités pertinentes pour apprendre, qui peuvent détourner durablement de la voie de l'apprentissage » (Rochex, 2003 ; Bautier et Rochex, 1997 ; Rochex et Crinon, 2011).

Du point de vue sociologique, émanciper c'est autoriser l'accès des élèves à l'intelligibilité de leurs pratiques, c'est contribuer à rendre recevable la parole de tous, y compris de celles et ceux qui s'en privent. De fait, inévitablement, l'émancipation se pense en termes de réduction d'inégalités (Nordmann, 2006) dont la construction ne peut être pensée qu'à la frontière d'une approche conjointement sociologique et didactique qui s'intéresse à la façon dont les dispositions incorporées se reconfigurent au contact des contraintes de la situation.

L'émancipation : carrefour entre le sociologique et le didactique

Etaçonner notre recherche par un ancrage didactique trouve sa pertinence légitime dans un ensemble de travaux antérieurs (Orange-Ravachol, 2018) sur le même objet qui pointent la mise en jeu de tensions dans l'intervention entre contextualisation didactique et acculturation à la culture scolaire, liberté de penser et assujettissement, confrontation des idées dans la classe et constitution d'une culture commune par l'appropriation de savoirs partagés, réticence didactique et guidage...*in fine*, ils suggèrent qu'un tel type d'intervention doit viser la constitution d'un patrimoine de savoirs partagés associée à son analyse critique et distanciée au fondement d'une culture « qui unit et qui libère » (Reboul, 1989, p. 106).

Mais cet ancrage didactique permet surtout d'interroger l'activité d'étude de l'élève dans le processus de construction de son savoir « émancipateur » et d'en débusquer les déterminants. En effet, si le DI, pris dans sa perspective dialectique débattre pour apprendre et apprendre pour débattre, vise à aider les élèves à révéler leur logique pratique (Lahire, 1998), à sortir de leur état de non conscience dans et par l'exercice de cette pratique scolaire pour construire un savoir partagé mais aussi critique et distancié, deux courant théoriques apparaissent nécessaires: d'abord le courant de la théorie anthropologique du didactique (TAD) qui, en s'efforçant d'articuler de façon constante logos et praxis dans les savoirs mis en étude, est compatible avec les caractéristiques d'un savoir partagé et critique émancipateur (Chevallard, 2010) ; ensuite celui de la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD), qui postule que l'activité d'étude de l'élève est conjointe à l'action didactique de l'enseignant (Sensevy et Mercier, 2007 ; Sensevy, 2015), que les gestes d'étude de l'élève répondent à ceux de la direction et d'aide à l'étude du professeur (Chevallard, 2010).

Pris selon la perspective anthropologique, où il n'existe pas de praxis qui ne soit accompagnée d'un logos, le DI en EPS permet à un élève de conscientiser puis conceptualiser sa pratique et, au cours des interactions didactiques, d'initier la transformation « des connaissances en acte en objet de connaissance via le processus d'objectivation des connaissances » (Brun, 1994, p. 76). C'est dans ce processus d'objectivation que le pouvoir d'émancipation du savoir prend sa source. Pour cheminer dans ce processus d'objectivation, Chevallard (2012) propose que l'élève s'enquière d'une posture d'étude singulière qui consiste à construire un rapport aux savoirs et aux œuvres en se questionnant pour s'engager sans savoir à l'avance et en ignorant la nature des connaissances à conquérir. Cette posture s'oppose donc à celle consistant à convoquer un héritage de savoirs assurés pour apprendre. Un tel type de posture s'étaye sur des gestes d'études singuliers, organisés autour de questionnements et interpellations, remise en question, analyse critique, identification, exploration, compréhension, véridiction. Nous nous appuyons pour cela sur la classification proposée par Marrot (2019).

La production de gestes d'étude ne s'envisage que conjointement à la production d'action didactique de l'enseignant. Ainsi, nous nous référerons à la TACD pour identifier les actions didactiques de l'enseignant (définir, dévoluer, réguler, institutionnaliser). Ces actions didactiques nous intéressent car elles vont indiquer comment l'intervention de l'enseignant s'organise dans le débat des élèves et quels vont en être les effets. Elles seront associées à trois indicateurs : celui relatif aux positions des acteurs dans l'interaction (topogénèse), celui relatif à l'avancée des savoirs (chronogénèse) et celui relatif à l'évolution du milieu (mésogénèse). Ce triplet de génèse apparaît fécond pour étudier la dynamique conjointe du DI. Nous regarderons en particulier comment l'enseignant négocie, à l'occasion de la conduite des débats, les opérations de réticence et d'expression pour s'inscrire dans la dialectique de la dévolution et l'institutionnalisation. En effet, cette dialectique d'action nous intéresse car, par le fait qu'elle organise l'activité d'étude de l'élève en pourvoyant un certain milieu au sein d'un certain contrat, elle participe de l'élaboration d'une connaissance fonctionnelle et personnelle en situation tout en assurant sa conversion en savoir culturellement référencé (Margolinas et Laparra, 2011).

Ainsi, notre double ancrage didactique organise une cohérence entre activité de l'enseignant, dynamique d'étude de l'élève, et la production d'un savoir à la fois personnalisé mais aussi normalisé ; ces trois éléments constituent les vecteurs de la dimension instituante donc émancipatrice du savoir mis en étude.

Questions de recherche

Le projet en apparence simple, au sein de toute école qui se veut démocratique, d'émanciper les élèves renvoie en réalité à un défi difficile à relever car positionné à l'articulation de tensions contradictoires. Faut-il mettre en débat les élèves pour les conformer aux exigences scolaires ou au contraire les aider à s'en libérer ? S'agit-il d'apprendre à débattre ou de débattre pour apprendre ? Plus largement, pratiquer le débat en classe permet-il de concilier éduquer à penser et transmettre des savoirs, tous deux constitutifs du processus d'émancipation ? Ce questionnement révèle la puissance formatrice du débat en classe tout en pointant les dilemmes auxquels les enseignants se trouvent confrontés.

Dans cette recherche nous tentons de comprendre dans quelle mesure les élèves bénéficient des ressorts émancipateurs du DI. L'analyse des verbatims des échanges entre élèves est pilotée par différentes questions de recherche : qu'est-ce que s'autorisent les élèves ? Comment se mettent ils en activité de recherche ? Quels sauts cognitifs sont opérés durant le DI ? Quels registres d'argumentation et d'émancipation sont mobilisés ? Plus largement, nous voulons savoir si le DI, par son pouvoir émancipateur, contribue au droit à l'expression et aux savoirs pour tous, à la lutte contre les processus de dépossession et d'auto privation des savoirs et donc à la réduction des inégalités scolaires.

Méthodologie

Le dispositif de collecte des données associe des entretiens enseignant *ante* et *post* (type auto-confrontation) et trois observations consécutives de leçons d'EPS en basket-ball. Ces dernières s'organisent sous la forme de DI entre élèves dans le cadre de groupes d'échanges restreints alternant avec des séquences de jeu. Deux enseignants intervenant en classe de CM2, dans deux contextes sociologiquement contrastés (favorisé / défavorisé), ont pris part au projet.

Les débats ont été entièrement retranscrits. Les grilles d'analyse des verbatims utilisées ont permis de repérer des traces d'émancipation dans le discours des élèves au cours des échanges partagés (entre élèves et entre élèves et enseignant) lors des leçons d'EPS. Selon la grille, nous avons retenu comme unité de comptage soit le tour de parole (TP), soit l'unité de sens (US). Nous mobilisons des indicateurs d'émancipation selon quatre axes d'analyse présentés dans le tableau 1.

Tableau 1 : Axes d'analyse des verbatims

Axes d'analyse	Traces et catégories d'analyse
1. Le niveau de sophistication argumentaire	<ul style="list-style-type: none"> - Composition du discours et structure de l'argumentation par TP et par US : intervention hors sujet, constat (simple ou explicité), solution (vague ou précise sans condition), solution avec condition et/ou effets - Nombre d'éléments du discours combinés dans l'argumentation par TP et par US (constats, solutions, conditions, effets) - Buts, objectifs de l'intervention, objectifs de l'argumentation : décrire, persuader, encourager/décourager, questionner, proposer, rappeler à l'ordre, questionner (par US) - Catégories de l'argumentation : argumentation, contre argumentation, réévaluation, conclusion (par TP) - Raisons d'agir et arrière-fond du débat : morale, raison, volonté (par TPP) - Les cycles d'argumentations : maintien, opposition, transformation, bifurcation positive, bifurcation négative, amorce du débat, hors sujet (par TP)
2. Objets du discours et proximité aux prescrits	<ul style="list-style-type: none"> - Action individuelle, action collective, relations-concentration-motivation, règlement, qualités physiques (par US)
3. Jugements de valeur	<ul style="list-style-type: none"> - Ce qui est bien fait, ce qui va être bien fait, ce qui est mal fait, interroge, constat, hors sujet (par TP)
4. Conduite du débat par l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> - Analyse des verbatims élèves et des entretiens post des enseignants

Résultats et discussion

Nous avons récolté 600 TP et 1158 US, tous établissements confondus sur l'ensemble des 16 DI (8 en établissement favorisé et 8 en établissement défavorisé). Les élèves interviennent beaucoup plus dans les DI dans l'école défavorisé (82,5 % contre 17,5% des TP, 84,5 % contre 15,5 % des US).

Les résultats sont présentés en quatre parties (selon les quatre axes d'analyse), chacune d'elle identifiant des traces d'émancipation prélevées dans le discours des élèves.

Le niveau de sophistication argumentaire : des structures et combinaisons plus ou moins émancipatoires

La composition du discours, la structure de l'argumentation

Les élèves privilégient la formulation de constats ou de solutions en l'absence de formulation de conditions ou d'effets. La transition des constats aux solutions s'opère sans que soient analysées les conditions de production (hypothèses) ou appréciés les effets produits. L'analyse est amputée de contenus susceptibles de fonder de façon contradictoire, plurielle (du type si... alors) et projective (anticiper des effets) des solutions alternatives efficaces. Par ailleurs, le nombre d'éléments combinés (constat, solution, conditions, effets) se réduit en majorité à un élément, 12,8% des TP conjugent des supports d'argumentation.

En milieu défavorisé, les constats priment sur les solutions, les hypothèses et les effets qui sont plus fréquents en milieu favorisé (graphiques 1). La richesse de l'argumentation (combinaison de différents éléments) apparait davantage en milieu favorisé (19% des TP contre 10,5%.

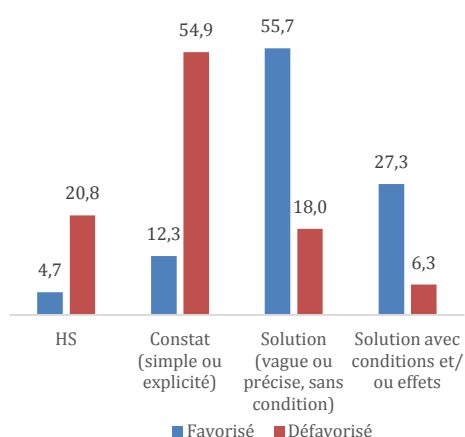


Figure n°1 : Composition du discours et structure de l'argumentation selon le type d'école par TP (résultats en pourcentage)

Le travail de distanciation critique et réflexif au-delà d'une simple description de l'action, l'accès à un agir en devenir et traversé par des hypothèses contradictoires ou encore la richesse de la composition argumentaire du discours caractérisent le discours des élèves favorisés. Cette puissance de pensée sur l'agir inégalement partagée peut constituer un obstacle à une émancipation de la pensée en milieu défavorisé privant ainsi cette catégorie d'élèves de l'accès à des savoirs utiles dans l'apprentissage des sports collectifs mais plus largement dans l'entrée dans un « registre épistémique » de la compréhension et de la conceptualisation (Pastré, 2007).

Buts, objectifs de l'argumentation (décrire, persuader, encourager, questionner, proposer)

Les élèves entrent dans les débats principalement pour décrire et persuader, ils l'investissent dans sa logique incitative, la priorité est de convaincre à partir d'une description de la situation ; tendance légèrement plus marquée en établissement favorisé. En établissement défavorisé, les élèves vont plus souvent proposer, rappeler à l'ordre, questionner tandis que leurs camarades en contexte favorisé préfèrent encourager ou décourager.

Catégories de l'argumentation : (argumentation, contre argumentation, réévaluation, conclusion)

En milieu favorisé, les élèves entrent dans une logique de démonstration en conjuguant argumentation et contre argumentation tandis que leurs camarades de l'école défavorisée préfèrent réévaluer ce qui a été dit (par répétition à l'identique ou par reformulation). La conclusion est peu fréquente pour tous mais plus souvent utilisée en école favorisée. Les élèves peinent à achever leurs échanges par une proposition qui viendrait en quelque sorte institutionnaliser, même provisoirement, une proposition. Le débat semble rester en permanence ouvert sans qu'un accord soit trouvé sur une stratégie, une façon de faire commune ou une analyse de la situation qui soit partagée, sans que puisse se constituer une mémoire didactique commune nécessaire à l'avancée du temps didactique et des apprentissages.

Raisons d'agir et arrière-fond du débat (morale, raison, volonté)

Le recours à la raison organise 43% des TP devant la volonté (29,3%) et la morale (12,8%) conformément aux visées d'apprentissage par la compréhension et la réflexivité du DI. Cependant, les profits restent inégalement partagés : la raison pilote les élèves favorisés, la volonté caractérise l'école défavorisée, la morale ne fait pas de différence. L'émancipation par la raison, voulue par l'école, prévaut auprès d'élèves déjà familiarisés avec ce type de démarche ; le dispositif semble renforcer des dispositions existantes. L'émancipation par la volonté révèle un engagement fort dans la démarche, étape sans doute nécessaire à une émancipation aboutie.

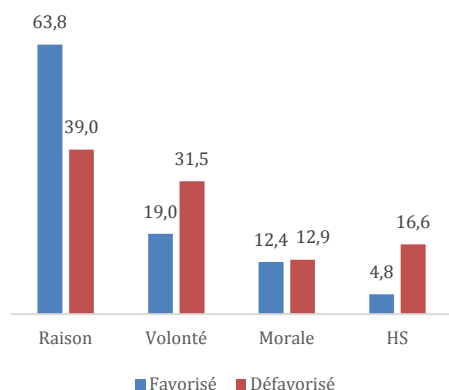


Figure n°2 : Arrière-fond du débat selon le type d'école par TP
(résultats en pourcentage)

Cycles d'argumentations des élèves et dynamique du débat

La moitié des contenus des échanges consiste à maintenir et renforcer une position. 13,9% des TP font apparaître un enrichissement d'une proposition (une même solution précisée, enrichie) qui se transforme en une bifurcation positive sous l'effet de l'introduction de nouvelles conditions et/ou d'une remise en cause de la solution proposée. Ces nouvelles perspectives introduites dans le débat constituent des combinaisons émancipatrices dans la mesure où elles réorientent les échanges en introduisant de nouveaux objets de savoirs source d'enrichissement de transformation des conduites.

Ces bifurcations positives sont plus fréquentes en milieu favorisé. Les maintiens, proches des réévaluations précédemment évoquées, organisent davantage le discours en établissement défavorisé.

Les objets du discours, de préoccupations des élèves et leur plus ou moins grande proximité aux attendus du curriculum formel

Les élèves évoquent plus fréquemment l'action individuelle (48% des US) que collective (32,9 des US), cette tendance est plus marquée dans la classe défavorisée (graphique 16). Alors même que le dispositif est fondé sur l'apprentissage par le jeu collectif et que les textes officiels (BO n°31 du 30 juillet 2020) visent explicitement la formation à des choix tactiques, les élèves focalisent leur attention sur des apprentissages individuels et techniques. Cette distance entre les attendus scolaires et les aspirations des élèves est de nature à initier et entretenir un malentendu sur les enjeux d'apprentissage producteur difficultés scolaires (Rochex, 2003), menace plus prégnante en milieu défavorisé.

Jugements de valeur et degré de satisfaction comme source de dépossession ou d'auto privation

30% des TP évoquent ce qui n'a pas été bien fait. Ce qui est bien fait ou ce qui va être bien fait représente 37,5% des interventions. Les élèves se montrent optimistes sur leur capacité à faire évoluer leur pratique. Le taux de satisfaction tend à augmenter au fur et à mesure de l'avancée dans les débats avec des pics d'insatisfaction après les phases de jeu (DI 3 et 7).

La référence au travail mal fait concerne davantage les élèves de milieu défavorisé (33,9 % des TP contre 14,5 % en école favorisée). Le travail bien fait ou qui va être bien fait occupe 44,4 % des TP en milieu favorisé et 35,9 en milieu défavorisé.

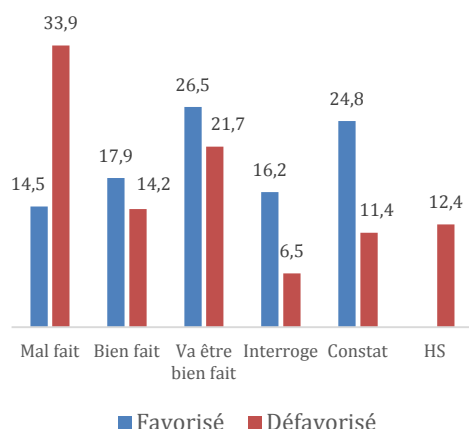


Figure n°3 : Jugement de valeur sur l'action selon le type d'école par TP (résultats en pourcentage)

Dans ce second cas, les résultats témoignent d'une focalisation sur l'immédiateté de la pratique qui sert légitimement de point de départ à l'analyse mais dont les élèves ont du mal à se défaire. Ils tendent à cristalliser leur attention davantage sur les obstacles à l'apprentissage (le mal fait) que sur les perspectives de transformation de leur activité. Cette focalisation sur ce qui ne va pas, cette incapacité à dessiner des perspectives de réussite, semblent révélatrices d'un processus de dépossession, voire d'auto-privation, de savoirs faisant obstacle à un développement émancipateur de la pensée et de l'action. Les élèves ne s'autorisent pas à voir évoluer leur pratique et leurs compétences.

En milieu favorisé, les élèves s'octroient davantage de marge de manœuvre, ils valorisent les réussites présentes sans toutefois s'interdire d'anticiper sur celles à venir, ils interrogent également plus souvent les pratiques. Ils se donnent les moyens de s'émanciper de leur niveau de pratique actuelle et de faire évoluer leurs dispositions à penser et à agir.

Conduite du débat par l'enseignant, posture enseignante pendant les débats

Sur ce point, nos résultats font émerger deux tendances contradictoires en fonction des contextes d'exercice.

En contexte défavorisé, nous constatons que les interventions de l'enseignant sont plus fréquentes et qu'elles se densifient¹ très nettement sur la fin des débats et dans les débats collectifs. Dans ces deux cas, l'enseignant intervient plus souvent que les élèves.

¹ Nous appellerons densité des interventions le rapport entre les TP des élèves et le nombre de prises de parole par l'enseignant.

C'est très différent en contexte favorisé où le professeur ajuste le débat tous les 21 échanges entre élèves.

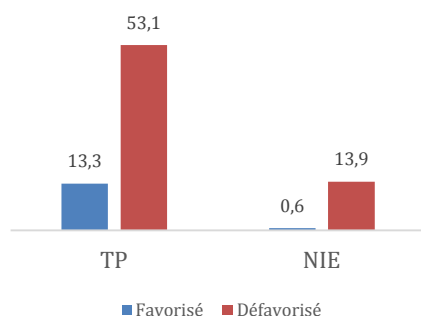


Figure n°4 : TP et nombre d'interventions de l'enseignant (NIE) (moyenne)

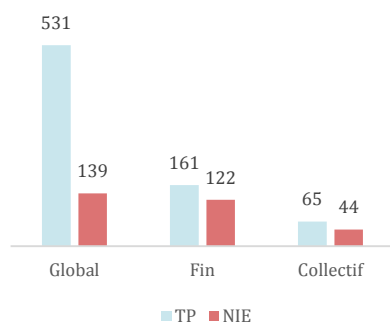


Figure n°5 : Comparaison des interventions en contexte difficile lors du débat global, en fin de débat et lors du débat collectif.

L'analyse qualitative met en évidence que l'intervention en contexte défavorisé s'organise non pas sur le savoir émergent du débat, mais sur le savoir visé par l'enseignant. Les énoncés comme « J'ai entendu vos stratégies, mais ... » ou « excusez-moi d'interrompre votre échange, mais... »² ou « Laisse-moi voir³, ... »⁴ révèlent cette intention didactique de re-définition débouchant sur la formulation d'un savoir formalisé contradictoire avec les échanges des élèves mais cherchant leur approbation : « il faut faire circuler le regard pour bien voir où sont les adversaires, faut pas rester focalisés que sur le

² D1 TP 19

³ Créolisme : laisse-moi voir annonce un point de vue contradictoire

⁴ D2, TP 22-25

ballon, d'accord ? »⁵, « Laisse-moi voir, ils ont réussi 2 paniers ? Il y a eu 2 réussis donc il faut suivre hein, [...] »⁶ vers un savoir déclaratif « se démarquer c'est pas ça que ça veut dire hein, on se répartit [...] mais se démarquer c'est [...] d'accord »⁷, « il dribble avec deux mains [...] Tu es obligé de faire une passe. [...] Il faut bien décider quand tu arrêtes ton dribble, d'accord. »⁸. L'effet produit une chronogenèse accélérée. Cette analyse est corroborée par l'enseignant en entretien d'autoconfrontation. Il repère sa posture contradictoire en termes de contenu « j'étais plutôt sur des stratégies techniques [...] alors que eux non pas du tout, ils sont eux sur la stratégie d'équipe », en termes de démarche « je voulais leur imposer une façon de procéder dans leur échange et en fait ils répondent à la consigne mais autrement » et en termes d'aide à la conduite du débat « quand c'est moi qui prend la parole [...] je suis obnubilée sur le savoirs techniques », « [...] et eux ils restent toujours sur leurs stratégies. Donc [...] ils répondent un petit peu en décalage par rapport à ce que je dis ». Cette chronogenèse, précipitant l'institutionnalisation de savoirs formalisés, s'assortit d'une topogénèse en surplomb qui inhibe les savoirs en cours de construction. Invités à mobiliser un savoir prescrit sans en avoir identifié le contexte d'utilisation, les élèves abandonnent l'espace didactique des échanges, soldent chaque débat par un « oui Maitresse » et s'enferment dans des gestes d'étude de réplication.

En contexte favorisé, l'intervenant organise son énoncé auprès des groupes d'élèves pour synthétiser le savoir émergent de la situation débat et relancer l'étude sur l'articulation réflexion et action comme l'indiquent ces deux échanges :

Tableau n°2 : Intervention de l'enseignant en contexte favorisé

Débats et TP	Verbatims enseignant
D8 TP 8	Réfléchissez sur ces deux points ; comment gêner, comment éviter que des gens lancent trop loin, les adversaires ? et comment nous quand on a récupéré la balle, qu'est-ce que je vais en faire/ et comment m'organiser.
D2 TP8	Oui, mais s'il est plus haut que toi, est ce qu'il ne vaut mieux pas cela que rien ? ou est-ce qu'il ne faut pas adapter quand tu vois un grand...est ce que vous avez essayé cela ? Elève 1 : non Professeur : eh bien essayez

⁵ D1 TP 37-43

⁶ D2, TP 22-25

⁷ D5 TP 35

⁸ D4 TP 29

Ces deux interventions rendent compte d'une topogénèse en accompagnement. L'enseignant s'appuie sur le savoir produit par les élèves pour relancer la dévolution. Le point de synthèse qu'il énonce institutionnalise une étape dans la construction du savoir provoquant une chronogénèse en constance. La relance de l'étude sur la réflexion des conditions à prendre en compte pour l'action enrichit la mésogénèse. La réponse de l'élève (D8-TP8) « Ethan va se mettre sur la dernière ligne parce qu'il est petit » indique bien la prise en compte d'une série de conditions (taille, actions adverses), l'énonciation d'une hypothèse de solution (position derrière la ligne) au regard d'un problème pointé dans le débat (empêcher les adversaires de marquer). Le geste d'étude produit relève de l'exploration compréhensive et de la véridiction. Le maître ne poursuit pas de solution, il relance l'étude de l'élève. Les entretiens d'autoconfrontation confirment cette analyse : « Je veux les faire réfléchir à ce qu'il faut mettre en place lorsque la balle arrive au fond directement. Je leur fais la démonstration pour bien qu'ils remettent le problème. Tu vois, ils sont au fond mais je leur montre que ça sert à rien [...] ». Nous pouvons clairement identifier la réticence de l'enseignant à énoncer un savoir formalisé et son intention de faire entrer les élèves dans un traitement des problèmes qu'ils rencontrent et dont ils ont conscience.

Cette approche comparative indique bien comment l'activité de l'élève peut dépendre de celle de l'enseignant et influence en conséquence la construction de savoirs véritablement émancipateurs.

Conclusion

L'étude présentée dans cet article invite à porter l'attention sur les effets d'une forme scolaire d'interactions verbales finalisées par l'émergence d'un savoir, mais également sur les schèmes d'utilisation qui peuvent être déployés pour les optimiser.

En donnant aux élèves un accès à la maîtrise de leur expérience vécue et à des capacités d'autoanalyse, le DI peut constituer un remarquable outil de rupture avec les inégalités scolaires et contrarier la reproduction de l'ordre social. Cependant, notre approche comparatiste entre contexte scolaire favorisé et défavorisé au plan des indicateurs sociologiques souligne combien le DI n'est pas en soi un outil magique pour réduire les inégalités d'accès au savoir. Il est à considérer tout autant comme activité d'étude pour l'élève et comme activité d'aide à l'étude pour l'enseignant, chacun de ces acteurs étant co-engagé et co-responsable dans la dynamique du débat, tant au plan de la forme qu'il va prendre qu'au plan des contenus qui vont éclore. S'érigeant comme référence co-construite dans la classe supportant sa mémoire didactique, le DI approché dans cette logique conjointe apparaît pouvoir servir d'habitat discret au processus dialectique d'éducabilité/liberté, en ce sens qu'il pourrait abriter la production de savoirs normalisés et normalisants, vecteurs d'une culture structurée et émancipatrice, articulant somme de

savoirs consacrés et aptitude à juger de nature à véritablement transformer les dispositions incorporées des élèves et surpasser les déterminismes sociaux qui les fondent.

Références bibliographiques

- Bautier, É. et Rochex, J. Y. (1997). Ces malentendus qui font les différences. Dans J. P. Terrail (dir.), *La scolarisation en France, critique de l'état des lieux* (p. 105-122). La Dispute.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Les Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1982). *Leçon sur la leçon*. Les Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1984). *Questions de sociologie*. Les Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1989). *La noblesse d'État : grandes écoles et esprit de corps*. Les Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Seuil
- Bourdieu, P. (2012). *Sur l'état. Cours au collège de France, 1989-1992*. Seuil.
- Brun, J. (1994). Evolution des rapports entre la psychologie du développement cognitif et la didactique des mathématiques. Dans M. Artigue, R. Gras, C. Laborde et P. Tavinot (dir.), *Vingt ans de didactique des mathématiques en France* (p. 68-83). La Pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (2010). *Le sujet apprenant entre espace et dispositif. Commentaires depuis la théorie anthropologique du didactique* [communication orale]. Journées du Lisec tenues, Gérardmer.
- Chevallard, Y. (2012). *Des programmes, oui. Mais pour quoi faire ? Vers une réforme fondamentale de l'enseignement*. Aix-Marseille Université.
- Galichet, F. (2014). *L'émancipation, Se libérer des dominations*. Chronique Sociale.
- Lahire, B. (1998). Logiques pratiques. Le « faire » et le « dire sur le faire ». *Recherche et formation*, 27, 15-28.
- Margolinas, C. et Laparra, M. (2011). Des savoirs transparents dans le travail des professeurs à l'école primaire. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement. Dans J. Y. Rochex et J. Crinon (dir.), *La construction des inégalités scolaires* (p. 19-32). Presses Universitaires de Rennes.
- Marrot, G. (2019). *Les transitions codiques comme indicateur des dynamiques communicationnelles conjointes. Vers une caractérisation des gestes d'étude des élèves* [Thèse de doctorat non publiée]. Université des Antilles.
- Meirieu, P. (2021). *Dictionnaire inattendu de Pédagogie*. ESF.
- MEN. (2020). *Annexe 2. Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3)*. BO n°31 du 30 juillet 2020.
- Nordman, C. (2006). *Bourdieu / Rancière. La politique entre sociologie et philosophie*. Éditions Amsterdam.

- Orange-Ravachol, D. (2018). Education scientifique et technologique et émancipation. *Recherches en Éducation*, 34.
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant : cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Fayard.
- Reboul, O. (1989). *La philosophie de l'éducation*. PUF.
- Rochex, J. Y. (2003). D'un malentendu à l'autre. *TRACeS*, 160. En ligne : <http://www.changement-egalite.be/spip.php?article101>
- Rochex, J. Y. et Crinon, J. (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Presses Universitaires de Rennes.
- Sensevy, G. et Mercier, A. (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. PUR.
- Sensevy, G. (2015). Apprendre : faire apprendre. *Revue française de pédagogie*, 192, 109-120.