

Littératie scolaire, supports d'activité
Domination symbolique et cognitive

Élisabeth Bautier
Paris 8 Escol-Circeft

-

- « La relation pédagogique est un relais déguisé pour des modèles de domination qui lui sont extérieurs. C'est bien là ce qui est relayé, mais quid du support qui rend ce "relayage" possible ? Tout se passe comme si ce support était en quelque sorte invisible et sans saveur, aussi neutre que l'air » (Bernstein, 1992)

Domination symbolique et domination cognitive

- Le support est le plus souvent considéré comme ne présentant aucun problème d'appréhension par les élèves et ne fait ainsi que très rarement l'objet d'enseignement dans ses caractéristique de lecture et de compréhension.
- Ce phénomène entraîne domination symbolique et cognitive : les élèves sentent sans en comprendre les causes qu'ils ne font pas ce que l'on attend d'eux et n'apprennent pas les mêmes contenus.

Objet de la recherche

- La problématique de recherche développée ici est celle des inégalités sociales des élèves placés dans le contexte de leur confrontation à la généralisation des exigences d'une littératie étendue, d'une littératie scolaire (que nous allons définir) et l'intérêt du cadre théorique de BERNSTEIN, du caractère heuristique de ses concepts pour mettre au jour des phénomènes de domination.

DÉFINITION DE LA LITTÉRATIE SCOLAIRE

- *Le concept de littératie, qui met l'accent sur des usages de l'écrit socialement et historiquement construits, ainsi que sur les transformations cognitives qu'ils nécessitent et qu'ils entraînent, demande à être spécifié en contexte.*
- *Nous désignons donc ici par littératie scolaire les exigences de raisonnement et de connaissances qui supposent une familiarité avec la fréquentation des situations d'écrit SCOLAIRE.*

-

La recherche porte sur les difficultés que représente pour une grande partie des élèves la confrontation à des textes composites (des manuels comme des albums pour les plus jeunes), c'est-à-dire à des textes plurisémiotisés et discontinus, qui nécessitent la mise en relation dans l'organisation et l'espace du texte de données hétérogènes afin de construire une signification générique.

Définition des textes composites

- *Hétérogénéité sémiotique et discontinuité sont les deux caractéristiques essentielles des écrits contemporains, sur support papier comme sur support informatique.*
- *ces documents sont fragmentés, composés d'atomes d'information ou « nœuds », reliés plus ou moins explicitement par des « liens » en un réseau où l'utilisateur « navigue » selon des parcours qu'il détermine lui-même parmi un grand nombre de possibles.*



5. Que faut-il manger ?

Objectif : Comprendre l'importance d'une nourriture variée pour vivre en bonne santé.



Cherchons ensemble

- Que manges-tu le plus souvent ?
- Quels aliments préfères-tu ?
- Que bois-tu au petit-déjeuner ?

L'eau est indispensable à la vie. Il ne faut pas oublier de boire à chaque repas !



Document 1 : Une petite fille qui prend son petit-déjeuner.

► Manger pour vivre

Ton corps dépense beaucoup d'énergie tout au long de la journée pour bouger, travailler, grandir, etc.

Tu dois manger plusieurs fois par jour pour lui apporter toute l'énergie dont il a besoin.



Document 2 : Les groupes d'aliments dont le corps a besoin. Plus l'espace occupé par un groupe est grand (en bas du dessin), plus le corps en a besoin.

► Manger... Ton aliment... être variée... aliment a u... particulière... En mangear... de tout, tes... seront équil...

Questions

1. Observe le Document 1. Que mange cette petite fille pour son petit-déjeuner ?
2. Observe le Document 2.
 - Quels sont les aliments dont le corps a le plus besoin ?
 - Quel groupe d'aliments protègent le corps contre les maladies ?
 - À quoi sert principalement le lait ?
 - Quels sont les aliments qu'il faut consommer en faibles quantités ?

Atelier

- Procure-toi les menus des repas de la semaine à la cantine. Utilise le tableau ci-contre pour vérifier que tous les groupes d'aliments ont été servis au moins une fois au cours de la semaine.

→ JE RETIENS

- Le corps humain a besoin de manger plusieurs fois par jour pour vivre.
- Bien manger, c'est avoir une alimentation variée et équilibrée.

1 Les différentes phases de la Lune

Une observation régulière du ciel montre que la Lune change lentement d'aspect jour après jour.

La plupart des calendriers indiquent les dates des quatre phases principales de la Lune à l'aide de symboles.

Nom de la phase	Nouvelle Lune	Premier quartier	Pleine Lune	Dernier quartier
	NL	PQ	PL	DQ
Symbole				
Aspect	Invisible	Demi-disque droit	Disque	Demi-disque gauche

Un cycle de la Lune s'appelle la lunaison et dure 29 ou 30 jours.

La Lune n'est pas seulement visible la nuit : on peut la voir l'après-midi (en première partie de lunaison) ou dans la matinée (en seconde partie de lunaison).

Voici un moyen pour se souvenir des quartiers de lune : prolonge la partie rectiligne de la face éclairée de la Lune avec un trait.



Si la lettre formée est un « p », c'est le Premier quartier.
Si la lettre formée est un « d », c'est le Dernier quartier.

2 La lune est l'unique satellite naturel de la Terre

Au cours d'une lunaison, la Lune fait un tour complet autour de la Terre : c'est le satellite de la Terre.

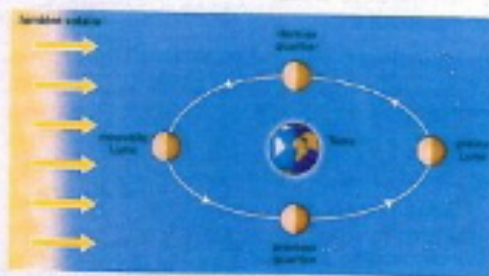
Contrairement au Soleil, la Lune ne produit pas de lumière. Si on voit la Lune, c'est parce qu'elle renvoie la lumière du Soleil qui l'éclaire. De la Terre, nous voyons la Lune sous différents aspects :

- À la nouvelle Lune, elle tourne vers nous sa face obscure. C'est l'ombre propre de la Lune qui nous fait face. La Lune est donc invisible pour nous la nuit.
- Inversement, à la pleine Lune, elle tourne vers nous sa face éclairée : on voit un disque lumineux visible uniquement de nuit.

mon petit dico

Un **satellite** est un corps qui gravite autour d'une planète de masse plus grande.

Les **météorites** sont des débris rocheux qui errent dans l'espace. Ils peuvent être attirés par une planète et s'écraser sur son sol, provoquant la formation de cratères.

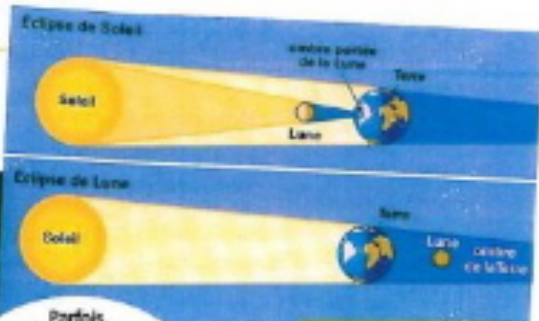


Christophe Colomb sauvé grâce à une éclipse de Lune



En 1504, après une navigation de plusieurs mois, Christophe Colomb accosta en Jamaïque. Il se heurta alors à l'hostilité des Indigènes qui refusèrent de lui fournir des vivres. Se souvenant qu'une éclipse de Lune devait se produire dans la nuit du 29 février, il les menaça « d'éteindre » la lumière de la Lune. Quand l'éclipse commença, les Indiens prirent peur et consentirent à aider le navigateur jusqu'à l'arrivée des secours...

Parfois, il arrive que la Lune passe exactement entre le Soleil et la Terre. La lumière du Soleil est alors arrêtée par la Lune et une zone de la Terre se trouve dans l'ombre portée de la Lune : la nuit tombe brusquement en plein jour : c'est l'éclipse de Soleil. De même, si la Lune passe dans le cône d'ombre de la Terre, la Lune n'est plus éclairée : il y a une éclipse de Lune.



Des mots de «lune»

Retrouve les termes définis :

- a) Être dans la Lune
- b) Provoquer la Lune
- c) Tomber de la Lune
- d) Être lunatique
- e) Être chagriné
- f) Être surpris
- g) Être distrait
- h) Demander l'impossible



Tintin avait raison !

C'est vrai, sur la Lune, il n'y a ni eau, ni atmosphère. C'est pourquoi les astronautes ont besoin d'un équipement adapté.

Les tâches solaires (appelées éruptions solaires) que l'on observe depuis la Terre sont des filaments incandescents de magnésium, certains plus hauts que l'Eureuil ! Sa surface est criblée de cratères formés par des bombardements de météorites.

Depuis la Lune, on peut voir la Terre

Si on est sur la Lune au moment de la nouvelle Lune, on serait à l'ombre de la Terre dans le ciel, comme depuis la Terre tu vois la Lune dans le ciel. Mais ce « ciel de Terre » serait bien plus lumineux que le ciel de Lune.



Ce navire en train de couler transportait du pétrole. À quoi le vois-tu sur la photographie ?

Des questions, des échanges...

- Quelles peuvent être les conséquences du naufrage du navire ?
- Donne des exemples de mélanges de liquides faits à la maison. Obtient-on toujours des résultats semblables ?

Un problème à résoudre

- Qu'obtient-on quand on met deux liquides ensemble ?

Quand un liquide rencontre un autre liquide

Mélanger des liquides deux à deux

Doc 1 Les essais de Cécile.

Cécile a vigoureusement agité le contenu de chacun de ces verres. Ils ont été photographiés quelques secondes après, puis une heure plus tard.

Après quelques secondes

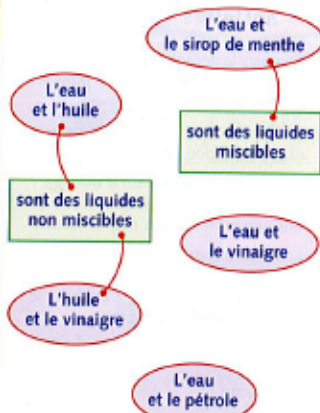


- 1 Eau + huile
- 2 Eau + sirop de menthe
- 3 Huile + vinaigre
- 4 Eau + vinaigre

Une heure plus tard



Doc 2 Une interprétation de résultats... à compléter.



Les liquides se superposent

Doc 3 Des essais pour savoir quel liquide est au-dessus.
On a mis de l'eau et de la glycérine dans un verre, sans agiter. Comment savoir quel liquide est au-dessus ?



Les essais de trois élèves :

Luc
J'ai fait tomber une goutte de glycérine dans de l'eau.
Résultat : la goutte tombe au fond.

Marie
J'ai mis beaucoup d'eau et un peu de glycérine.
Résultat :

Mélissa
J'ai coloré l'eau et je l'ai versé doucement sur la glycérine.
Résultat :

Doc 4 Pourquoi l'huile est-elle toujours au-dessus du vinaigre ?
L'expérience de Nouria.

J'ai pris deux verres identiques et j'ai vérifié l'équilibre.



J'ai versé le même volume d'huile et de vinaigre.



Activités

- Fais des essais et compare tes résultats à ceux de Cécile (doc 1).
- Complète l'interprétation des résultats (doc 2).
- Quel liquide est au-dessus : l'eau ou la glycérine (doc 3) ?
- Quelle était l'hypothèse de Nouria ? Que peut-elle conclure (doc 4) ?
- Fais des essais avec d'autres liquides que l'huile et le vinaigre. Arrives-tu à la même conclusion ?

-

- L'objectif visé du traitement des textes, de ces doubles pages composites de manuel est la conceptualisation d'un phénomène, autrement dit la construction d'une signification générique qui dépasse les exemples très contextualisés que mettent en scène les documents.

-

- Les premiers constats, sociologiquement significatifs, les difficultés et obstacles rencontrés par les élèves ne peuvent se situer sur le seul registre de la psychologie cognitive de la lecture, et de la compréhension.
- Nos travaux de recherche mettent évidence des difficultés d'origine plurielles qui se cumulent pour faire obstacle, ce n'est qu'en les mettant en relation que l'on peut comprendre que certains élèves ne semblent pas "comprendre" les textes, ne semblent pas pouvoir construire de signification scolaire et sont donc mis en difficulté pour les utiliser pour apprendre.

-

- Nous faisons donc l'hypothèse de constantes sociologiques qui permettent de comprendre que des modes familiaux de fréquentation de la littérature, du langage et des significations (rapport au monde et au langage donc) ne disposent pas les élèves de manière à travailler avec les documents actuels afin de construire de nouveaux savoirs, de produire un texte de savoir.

Méthodologie

- La recherche en cours ne vise pas dans ce premier moment une quelconque représentativité mais la significativité des phénomènes que les analyses mettent en évidence.
- Avec cette visée, nous avons choisi des établissements du premier degré fréquentés par des populations très contrastées de zones d'éducation prioritaire de la banlieue est de Paris et d'une école sous contrat d'un quartier de Paris (classes ZEP et classe A).

-

- Après un premier essai de comparaison au CE1 en ZEP et hors ZEP, et afin que les différents élèves puissent lire le document sans obstacles liés au déchiffrement ou à une lecture insuffisamment aisée, nous avons choisi de comparer les productions orales et écrites d'élèves de CE1 (cl A) et de CM1 (ZEP), soit environ 80 élèves pour les deux populations. Le protocole de recueil a consisté à demander aux élèves de lire l'ensemble de ce qui était écrit dans ces pages, puis le chercheur en entretien individuel a posé des questions sur le document, enfin les élèves ont eu à indiquer par écrit ce que le document leur permettait d'apprendre et ce qui leur paraissait important à retenir.

De quelques constantes dans les différences de lecture d'un manuel de science

- Les élèves des classes « de ZEP »
- -lisent de façon segmentée et peuvent sélectionner des parties par intérêt personnel
- -lisent des injonctions plus que des savoirs
- -priorisent les images
- -ramènent les savoirs génériques à une « base locale de savoir » (savoirs d'expériences personnelles)
- -n'utilisent pas les mots du texte pour en parler ou répondre aux questions, mais leurs propres mots

Lecture des élèves d'une école d'un quartier très favorisé

- Ces élèves n'ont pas de difficulté pour construire une interprétation globale et construire des savoirs génériques du fait d'une lecture synoptique qui relie les différentes parties et le texte et les images
- -ils priorisent le texte de savoir
- - le texte de savoir est le lieu des réponses aux questions dont ils reprennent les mots (du savoir) pour produire leur propre texte

Supports composites et signification universaliste

- Pour Bernstein, comme pour nous ici, les types de régulations langagières, les utilisations du langage et les formes linguistiques, qui les mettent en oeuvre et les construisent tout à la fois, sont parties prenantes des formes de relations sociales et des modes de socialisation et "créent (chez les sujets) des structures de signification particulières ».

-

- Tout se passe comme le décrit Bernstein à partir de ses propres recherches empiriques, les jeunes en difficultés construisent des significations particularistes au plus près des contextes qui les suscitent, y compris en mobilisant non le texte mais leurs expériences, ce que facilite la personnalisation dominante actuelle.
- Ils autonomisent chaque tâche, chaque question, chaque image ou document sans (pouvoir) reconstruire l'objet de savoir ni la logique cognitive qui sous-tend l'organisation du texte composite.

-

- Tandis que les autres élèves élaborent des significations universalistes (génériques), détachées des contextes, s'autorisant à aller au-delà des documents et des situations proposées et à s'intéresser aux phénomènes, aux processus issus de ces relations, autre forme de personnalisation, celle-ci permettant les apprentissages.
- Bernstein a distingué des sujets sociaux « sensibles à la structure » des objets, à leurs relations, cette sensibilité étant « fonction de la capacité à répondre à un objet perçu et défini en termes de matrice de relations » et des sujets sociaux « sensibles au contenu comme fonction de la capacité de répondre aux frontières d'un objet plutôt qu'aux relations qu'il a avec d'autres objets ».

-

- **De l'intérêt heuristique du cadre bernsteinien pour comprendre les difficultés récurrentes des élèves de milieux populaires**

Les catégories descriptives du discours pédagogiques sont particulièrement heuristiques en ce qu'elles constituent un ensemble conceptuel cohérent qui permet justement d'analyser la complexité des registres et des mises en relation nécessitées par les supports de travail et de comprendre le cumul des difficultés pour une certaine population d'élèves.

Pratiques pédagogiques, segmentation des savoirs et significations

- Grâce à ce cadre, il est possible d'établir des mises en relation théoriques (et pédagogiques) entre **segmentation des savoirs, discours horizontal, modèle de compétence**, et valorisation de significations socio-cognitives particularistes ou universalistes par les élèves liées à des modes de socialisation plus ou moins proches d'une littératie étendue et ce faisant de rendre raison des inégalités construites par les attentes scolaires.

Conclusion

- Compte tenu des différences constatées qui sont confirmées par d'autres travaux (Bautier et alii, 2006, Rochex, Crinon, 2011), les supports d'apprentissage et les échanges langagiers autour de ces supports hautement littératisés montrent une conception de l'élève construite sur le "modèle" de l'élève socialement favorisé. D'autre part, ces supports autorisent cependant la participation des élèves éloignés de ce modèle qui travaillent alors sur un registre de la quotidienneté des échanges langagiers et verbalisent expériences et socialisation familiales. Dès lors, le risque est d'ignorer l'existence d'élèves qui ne réagissent pas à ces supports selon les modalités qui permettent la construction des savoirs scolaires attendus et d'accepter le travail des élèves sur un registre "dénivelé », auquel cas ces derniers passent à côté des apprentissages. Ce type de pratique participerait alors de la construction des inégalités et de la domination sociale dès l'école primaire, voire maternelle.