

**PRATIQUE PEDAGOGIQUE A L'ECOLE PRIMAIRE
ET REUSSITE SCOLAIRE DES ELEVES
VENANT DE MILIEUX DEFAVORISES**

Recherche financée par la Communauté française

Rapport de la deuxième année

Août 2006

**Université Libre de Bruxelles
Service des Sciences de l'Education
Avenue F. D. Roosevelt, 50
1050 Bruxelles
tel 02 650 54 62
fax 02 650 56 90**

**COCHE Frédéric ; KAHN Sabine, ROBIN Françoise, chercheurs
Promoteur de la recherche : Professeur Bernard REY
GENOT Pascale, stagiaire**

Table des matières

1. CADRE THEORIQUE	4
A. L'effet-maître	5
A.1. Importance de l'effet-maître	5
A.2. Différents modèles théoriques	8
Synthèse de la partie A : L'effet-maître	14
B. Complexité des pratiques enseignantes	15
B.1. Les pratiques enseignantes ne se limitent pas aux activités devant la classe.....	15
B.2. Les pratiques enseignantes sont confrontées à de nombreux dilemmes.....	15
B.3. Les pratiques enseignantes sont l'objet d'une régulation difficile.....	16
B.4. Les pratiques enseignantes ne sont pas toujours conscientes.....	16
B.5. Les pratiques enseignantes reposent souvent sur un savoir d'expérience.....	17
B.6. Les pratiques enseignantes sont dépendantes du contexte.....	17
B.7. Les pratiques enseignantes se situent entre contrainte et autonomie.....	18
Synthèse de la partie B : complexité des pratiques enseignantes	18
C. Pratiques d'enseignants et malentendus socio-cognitifs enseignant-élèves.	19
C1. Le statut de l'erreur.....	22
Trois exemples :.....	26
C.2. L'institutionnalisation	29
Deux exemples :.....	33
C.3. L'explicitation.....	38
Trois exemples :.....	42
C.4. Choix et régulation des tâches : tâches minuscules ou complexes.....	45
Un exemple :.....	48
C.5. La pédagogie par projet et les activités à dimension extra-scolaire.....	49
Deux exemples.....	52
C.6. Le rapport à l'univers familial	54
Deux exemples.....	56
Deux exemples.....	56
C.7. Le maintien des exigences	58
Un exemple.....	61
Synthèse de la partie C : Pratiques d'enseignants et malentendus socio-cognitifs enseignant-élèves.....	62
2. METHODOLOGIE	64
A. Choix de l'approche et justification des outils méthodologiques.....	65
B. Hypothèses.....	66
C. Les acteurs de la recherche.....	66
D. Procédure	70
E. Les évaluations de compétences	73

3. PORTRAITS D'ENSEIGNANTS.....	78
3.1. <i>Introduction aux portraits</i>	79
3.2. « <i>Mobilisation cognitive de tous</i> ». <i>Portrait de monsieur D.</i>	81
3.2.1. <i>Axe principal : Autonomes et solidaires</i>	81
3.2.2. <i>Axes connexes qui s'accrochent à l'axe principal</i>	88
3.3. « <i>Maintien des exigences pour chacun</i> ». <i>Portrait de madame C.</i>	91
3.3.1. <i>Pari d'éducabilité</i>	91
3.3.2. <i>Les grands axes : Explicitation et maintien des exigences, traitement de l'erreur et projet</i>	92
3.3.3. <i>Axes moins présents : Institutionnalisation, rapport à l'univers familial, régulation des tâches</i>	97
3.4. « <i>Objectif excellence</i> ». <i>Portrait de madame S.</i>	98
3.4.1. <i>Axe principal : Les exigences de Madame S.</i>	98
3.4.2. <i>Autres axes : la levée des malentendus qui pèsent sur la nature du travail intellectuel</i>	105
3.5. « <i>Structuration et cohérence</i> ». <i>Portrait de madame D.</i>	108
3.5.1. <i>La structuration : axe principal</i>	108
3.5.2. <i>Autres axes</i>	113
4. EVALUATIONS ET ENTRETIENS AVEC LES ELEVES.....	117
4.1. <i>Introduction</i>	118
4.2. <i>Evaluations de compétences</i>	118
4.2.1. <i>Finalité des évaluations de compétences</i>	118
4.2.2. <i>Vers une méthodologie d'analyse qualitative des évaluations de compétence</i>	119
4.2.3. <i>Analyse des évaluations de compétence</i>	119
4.2.4. <i>Synthèse de l'analyse des évaluations de compétences</i>	130
4.3. <i>Entretiens auprès des élèves</i>	133
4.3.1. <i>Introduction</i>	133
4.3.2. <i>Scenarii testés</i>	134
4.3.3. <i>Analyse des scenarii auprès de l'échantillon.</i>	138
4.3.4. <i>Conclusion pour les entretiens</i>	141
4.4. <i>Conclusion</i>	142
5. CONCLUSION.....	144
6. ANNEXE : Evaluations de compétences.....	149
7. BIBLIOGRAPHIE	192

Introduction

L'objectif de cette recherche est de repérer, dans le cadre de l'enseignement primaire, les pratiques pédagogiques qui favorisent les apprentissages scolaires des élèves qui viennent de milieux défavorisés. Nous pratiquerons ce repérage dans des classes de sixième primaire, choisies dans des écoles situées en discrimination positive.

Ce rapport terminal de la recherche est composé de cinq parties :

Dans un premier temps, le cadre théorique est construit principalement à partir de la littérature en sciences de l'éducation concernant l'effet-maître, les pratiques enseignantes et le rapport à l'école et au savoir des élèves issus de milieux défavorisés. Sept orientations de regard ont été identifiées et illustrées par des extraits d'observation dans les classes. Cette partie qu'il nous paraît indispensable de reproduire ici, a toutefois été déjà présentée dans le rapport terminal de la première année (2004-05).

Dans un second temps, la partie consacrée à la méthodologie comprend le choix de l'approche, les hypothèses, la description de l'échantillon, les outils méthodologiques ainsi qu'un relevé des tâches réalisées.

Dans un troisième temps, quatre enseignants de l'échantillon sont présentés sous forme de portraits qui tentent de dépasser la description de pratiques ponctuelles afin d'en appréhender la cohérence.

Dans un quatrième temps, une partie consacrée à l'observation des élèves tente de repérer ce que semblent provoquer les pratiques enseignantes chez ceux-ci à partir d'une analyse qualitative des évaluations de compétences et d'entretiens.

1. CADRE THEORIQUE

A. L'effet-maître

A.1. Importance de l'effet-maître

Un grand nombre de recherches ont montré que l'effet-maître joue un rôle central dans l'effet-classe et ont quantifié cet effet-maître.

Cherchant à comprendre les résultats des élèves, un grand nombre d'études ont mis en évidence plusieurs facteurs explicatifs des différences de progression des élèves.

Marc Bru (2001), se référant aux analyses réalisées aux Etats-Unis et en France, propose deux catégories : d'une part, les facteurs liés aux caractéristiques des élèves et d'autre part, ceux qui relèvent des conditions de scolarisation et qu'on a l'habitude d'appeler aujourd'hui « effet-établissement » ou « effet-école » et « effet-classe » ou « effet-maître ».

Les caractéristiques des élèves

Les caractéristiques des élèves telles que l'origine sociale, les performances initiales, le parcours scolaire jouent un rôle très important, on le sait, dans leur réussite scolaire. De nombreuses études sociologiques ont en effet montré ce lien. De ce fait, bien que cela n'ait certainement pas été souhaité par les auteurs de ces recherches, un certain fatalisme lié à ce déterminisme risque parfois de s'installer au vu des résultats de ces études. Pour certains enseignants, se pose alors la question de l'intérêt d'une grande mobilisation professionnelle si ils ont le sentiment que « les jeux sont déjà faits » quoi qu'ils fassent dans leur classe.

Mais, tout n'est pas aussi déterminé qu'ont semblé le montrer les approches sociologiques quantitatives. Les enjeux d'approches plus compréhensives des phénomènes scolaires sont importants : « L'idée sous-jacente est que, si l'on peut déceler des maîtres plus efficaces que d'autres ou bien des écoles plus efficaces que d'autres, ainsi que les facteurs qui y sont associés, alors l'école n'est pas le simple révélateur des inégalités sociales de réussite scolaire, mais elle a un poids spécifique, et il est dès lors possible d'améliorer les acquisitions d'un grand nombre d'élèves, en particulier ceux issus des classes sociales défavorisées. » (Bressoux, 1994, p.91)

C'est dans cette perspective que les travaux sur l'effet-établissement ou l'effet-maître ont tenté d'identifier d'autres facteurs explicatifs de réussite scolaire que ceux strictement liés aux caractéristiques des élèves.

L'effet-établissement ou effet-école

Les recherches sur « l'effet-établissement » ou « effet-école » ont ainsi mis en évidence quelques prédicteurs de l'apprentissage scolaire liés à l'action éducative des écoles. Marc Durand (1996), à partir de nombreux travaux, notamment une synthèse réalisée par Crahay et Lafontaine en 1994, propose ceux qu'il juge les plus pertinents :

- l'aide et la participation de l'état et des collectivités locales ;
- l'investissement des parents ;
- la coordination et cohésion de l'équipe éducative ;
- l'investissement du chef d'établissement et de l'équipe administrative en direction de la qualité de l'enseignement ;
- la clarté et l'explicitation des objectifs éducatifs ;
- la coordination, et l'explicitation des règles collectives d'ordre et de discipline ;
- la flexibilité, structuration et opérationnalisation des programmes et du projet d'établissement ;
- l'évaluation et le pilotage des progrès des élèves ;
- la valorisation de la réussite scolaire et des progrès d'apprentissage ;
- le temps d'apprentissage en fonction du type de pédagogie mise en œuvre.

D'autres recherches se sont centrées plus spécifiquement sur les facteurs pédagogiques. Une étude de A.Grisay (1993) a mis en évidence notamment l'importance de certains facteurs pédagogiques propres à l'école et a montré les apparitions plus nombreuses de ceux-ci dans les établissements favorisés :

- une forte « exposition » à l'apprentissage, passant par une utilisation optimale du temps scolaire, avec peu de temps perdu, notamment pour la gestion de la discipline ;
- des attentes élevées des enseignants et un souci constant d'évaluation ;
- la qualité des relations enseignants – élèves, la clarté des règles, l'existence des droits et responsabilités pour les élèves, un climat paisible.

Si on s'intéresse de plus près à l'articulation entre ces effets-établissement ou effets-école et les inégalités sociales ou scolaires, on peut retenir quelques éléments (Duru-Bellat, 2001) :

- Tout d'abord, au niveau de l'enseignement primaire, les résultats d'une vaste enquête (Bressoux, 1995) ont montré que ce sont les élèves les plus faibles qui sont le plus sensibles aux effets-école : « Notons que ces 'effets école' sont plus marqués chez les élèves les plus faibles (ils sont deux fois plus forts que pour la moyenne des élèves), alors qu'à l'inverse, ils sont de peu d'importance sur les élèves les plus forts, dont les progressions sont peu affectées par le contexte. » (Duru-Bellat, 2001, p.324-325)
- Plus spécifiquement, il a aussi été montré que sur une année scolaire (dans le cas de cette étude, la deuxième année primaire), l'origine sociale pèse moins que l'école fréquentée (cependant les recherches montrent aussi que l'origine sociale a statistiquement, dans la suite de la scolarité, un effet cumulatif sur plusieurs années plus important que l'école ou le maître).

Liée aux inégalités sociales, la notion de l'équité vient souvent questionner celle de l'efficacité. En effet, une même efficacité peut masquer des réalités différentes en ce qui concerne l'équité. Dans un souci d'équité, l'accent est mis sur l'acquisition de compétences essentielles atteintes par tous les élèves comme critère de réussite de l'action éducative. Dans cette optique, certains choix organisationnels ou pédagogiques au sein des établissements peuvent parfois augmenter ou réduire les écarts entre les élèves (par ex. groupes ou classes de niveau, activités tournées vers la socialisation, etc.). On retrouve aussi cette notion d'équité dans les travaux qui s'intéressent à l'effet-classe, comme on va le voir tout de suite.

L'effet-classe dont l'effet maître représente la plus grande part.

Ainsi que Bressoux (1994) a pu le montrer, on peut dire que l'effet-classe est essentiellement constitué de ce qu'on appelle communément l'effet-maître. En effet, il est apparu que les variables structurelles (nombre d'élèves, composition du groupe-classe, etc.) sont nettement moins en relation avec la progression des élèves que les variables pédagogiques. Au sein même de ces variables pédagogiques, on a aussi pu constater une plus grande importance des actions et valeurs de l'enseignant que de ses caractéristiques propres (ancienneté, ...). Cet « effet-classe » a aussi pu être quantifié : à lui seul, il explique de 10 à 20 % de la variance des acquis des élèves et semble être plus élevé pour l'apprentissage des mathématiques et des sciences que pour l'apprentissage de la langue maternelle.

Deux précisions :

1. Effet relatif

L'effet classe est relatif, c'est-à-dire qu'il s'agit de savoir si les élèves progressent plus dans certaines classes que dans d'autres et quelle est l'importance de ces éventuels écarts. Cet effet est mesuré après contrôle d'un grand nombre de variables liées aux caractéristiques des élèves (niveau scolaire initial, catégorie socio-professionnelle des parents, nationalité, sexe, scolarité antérieure, etc.). Il ne s'agit donc pas de mesurer si les élèves ont peu ou beaucoup progressé, mais s'ils ont progressé plus ou moins par rapport aux élèves d'une autre classe présentant les mêmes caractéristiques.

2. Efficacité globale – équité

Mesurer les écarts entre différentes classes, ne permet de s'intéresser qu'aux résultats globaux de la classe. Cela permet aussi de prendre en compte la dimension de l'équité, comme on l'a vu pour l'effet-établissement. L'équité, dans ce cas, consisterait à réduire les écarts initiaux entre les élèves de la classe. Certaines classes sont en effet plus égalisatrices que d'autres.

Certains auteurs, notamment Bressoux (1994), montrent que les classes les plus efficaces sont, en moyenne, aussi les plus égalisatrices. Il en est ainsi parce que l'effet-classe est plus marqué sur les élèves faibles ou les élèves en difficulté.

Synthèse de la partie A1 : Importance de l'effet- maître

Notre recherche prendra donc en compte le fait qu'un certain « effet-maître » a été identifié. On a donc constaté que des élèves progressent mieux dans certaines classes que dans d'autres, et ceci a été mis particulièrement en relation avec des comportements et attentes de l'enseignant. Cet effet a été quantifié, il semble assez important et l'est d'autant plus pour les élèves faibles et pour ceux venant de milieux défavorisés.

Nous, dans cette perspective, n'allons pas chercher à montrer que cet effet existe ni à le quantifier mais à le « comprendre », le « concrétiser ». Nous allons ainsi plus particulièrement nous intéresser aux pratiques enseignantes qui, comme on l'a vu, sont la substance même de cet effet-maître.

A.2. Différents modèles théoriques

Les pratiques enseignantes, auxquelles nous allons nous intéresser, ont été analysées, principalement depuis le début des années 90, à partir de l'étude de nombreuses variables. Lorsque l'on tente d'organiser ces variables, on remarque assez vite que plusieurs manières de faire sont possibles. On peut les organiser selon les typologies habituelles de la pédagogie, selon les méthodes d'enseignement, ou encore à partir de différents types de recherche : « processus-produit », cognitivistes, systémiques ...

Dans cette partie, nous allons expliquer pourquoi nous avons choisi de nous centrer, non pas sur les typologies habituelles de la pédagogie ou sur les méthodes d'enseignement, mais sur les différents types de recherche. Ensuite, à partir des caractéristiques de ces différents types de recherche, nous situerons notre travail.

Plusieurs auteurs, au fil du temps, se sont penchés sur l'effet-maître et ont tenté de repérer les variables qui le constituent. Plusieurs portes d'entrée peuvent être envisagées pour organiser ces variables. Bru (2001) en a répertorié quelques-unes.

Tout d'abord, elles pourraient être organisées selon les typologies habituelles (pédagogie impositive, pédagogie active, pédagogie du projet, pédagogie différenciée...) qui sont certainement utiles pour situer globalement les pratiques, mais qui semblent trop générales pour un travail plus systématique.

Ensuite, les méthodes d'enseignement pourraient constituer un point de départ car cette notion semble plus précise ; cependant c'est ici la notion même de méthode d'enseignement qui est remise en cause par plusieurs travaux. Bru (2001) l'a montré : vouloir évaluer l'efficacité des pratiques enseignantes par l'unique analyse des méthodes utilisées par ces derniers, n'est probablement pas une bonne façon de s'y prendre. La variabilité intra-maître, la variabilité dans le temps et le caractère composite des pratiques rendraient vaines toute tentative d'évaluation ou

de compréhension basée sur la seule ou les seules méthodes pédagogiques. Cependant, la pratique étant constituée d'une multiplicité de composantes, il nous paraît intéressant de prendre en compte, comme l'une de ces composantes, la méthode utilisée à un instant « t » ainsi que l'orientation donnée par l'enseignant à la dite méthode. En effet, l'utilisation d'une méthode, et l'orientation que l'enseignant lui donne, surtout si elle se fait dans la durée, et malgré l'alternance de méthodes utilisées par l'enseignant, peut renseigner sur certaines conceptions de ce dernier : autour de l'apprentissage, bien sûr, mais également autour de son propre sentiment d'efficacité dans l'acte d'enseigner, sur ses savoirs en matière didactique, etc. Certes la notion de méthode semble polysémique et ambiguë, et pour l'instant, nous la considérons de la façon la plus large possible. Ainsi sous le terme de méthode, nous mettons à la fois des styles pédagogiques (directifs/non directifs, traditionnel/innovant, etc.), des façons d'apporter le savoir (expositif/interactif, etc.), des choix de didactiques disciplinaires (global/analytique en lecture, etc.).

Finalement, nous avons choisi de présenter un certain nombre de variables possibles de la pratique enseignante, et donc de l'effet-maître, à partir de différents types de recherches. Nous proposons ici une catégorisation des nombreux travaux sur ce sujet selon différents paradigmes (inspirée de Doyle, 1986) : le paradigme « processus-produit » ; les modèles cognitivistes ; les modèles systémiques y compris les modèles écologistes et interactionnistes.

a. Le courant de recherches selon un paradigme « processus-produit »

Définition

Durand (1996) propose une définition des recherches appelées « processus-produit » : « Les études « processus-produit » s'efforcent de repérer des lois, c'est-à-dire des régularités dans la relation entre deux séries de variables : le processus, c'est-à-dire les comportements des enseignants ou d'autres variables quantifiables, et le produit, c'est-à-dire les performances, connaissances et attitudes des élèves. Elles sont basées sur le raisonnement suivant : les enseignants 'efficaces' sont ceux dont les élèves obtiennent systématiquement de bons résultats. Une part de ces résultats est due à l'action des enseignants, à la manière dont ils enseignent. Il importe donc de connaître ce que font ces enseignants efficaces, pour savoir ce qui est efficace en enseignement. » (Durand, 1996, p. 10-11)

Variables

Cet auteur cite aussi un grand nombre de variables concernant le processus et le produit.

Parmi celles-ci, pour le « processus », certaines sont plus directement relatives aux consignes délivrées par les enseignants : durée, niveau de précision, contenu, clarté, explicitation de leurs attentes. D'autres concernent les questions posées par les enseignants: leur difficulté, leur degré d'abstraction mais aussi les modalités de désignation des élèves et le temps accordé à ceux-ci pour y répondre. D'autres encore concernent la discipline et le climat de la classe, par exemple le système de récompenses et de sanctions. On trouve aussi quelques variables relatives aux explications et exemples donnés par l'enseignant, à l'organisation du cours, etc.

En ce qui concerne le produit, les variables les plus étudiées semblent être les performances scolaires des élèves ou leurs scores dans des tests normalisés. On s'intéresse aussi à la vitesse et au taux d'apprentissage, à la mémorisation et à la compréhension des contenus enseignés. De plus, sont aussi prises en compte des variables concernant l'attitude des élèves à l'égard de l'école, l'image qu'ils ont d'eux-mêmes, leur curiosité et leur motivation.

Critique

On peut donc dire, à la suite de différents auteurs (Durand, 1996 ; Marcel, 2002) que même si les recherches processus-produit ont permis certaines avancées, notamment sur la pertinence de l'enseignement comme objet d'étude, sur l'importance et le rôle de la formation chez les enseignants, elles ont cependant aussi été beaucoup critiquées.

On a reproché à ces recherches leur aspect réducteur, c'est-à-dire réduisant les résultats des élèves à n'être que « l'effet » d'un nombre très limité de causes étudiées indépendamment les unes des autres. Ces recherches sont aussi essentiellement quantitatives et donc ne permettent pas d'expliquer les résultats obtenus, de plus les comportements les plus nombreux ne sont pas toujours les plus importants. On leur a aussi reproché leur forme prescriptive qui ne tenait pas toujours compte des contextes différents dans lesquels les enseignants se trouvent. Ces critiques sont issues principalement des recherches systémiques (voir plus loin).

b. Le courant de recherches selon les modèles cognitivistes

Définition

Les modèles cognitivistes ont étudié la nature cognitive de l'enseignement. Ils se sont particulièrement intéressés aux préparations, planifications et prises des décisions des enseignants dans leurs activités professionnelles. Les comportements des enseignants ont donc été abordés à partir des pensées des ceux-ci, de leurs connaissances, du traitement de l'information qu'ils réalisent.

Durand (1996) distingue deux courants : celui qui, à la suite des recherches « processus-produit », vise une comparaison des cognitions d'enseignants plus ou moins efficaces et celui qui tente de se limiter à décrire strictement des expériences professionnelles individuelles et d'en comprendre le sens.

Variables

Les variables concernant le premier courant sont donc constituées des caractéristiques de l'enseignant. Tochon, cité par Durand (1996) propose une revue des critères d'expertise qui sous-tendent la cognition de l'enseignant. Ces critères sont : l'expérience (nombre d'années de pratique) ; la connaissance de la matière ; la connaissance pédagogique (participation à des recherches-actions ou innovations), la capacité à expliciter ses connaissances et à formaliser des

pratiques d'enseignement (formation d'autres enseignants) ; la reconnaissance sociale (critères de notoriété ou de recommandation par les collègues).

Le second courant visant essentiellement la description et la recherche du sens se concrétise le plus souvent, par des études de cas, sous forme d'images, de métaphores, de récit sans qu'on puisse parler véritablement de variables.

Critique

Cette orientation a été critiquée pour diverses raisons. D'une part, elle renvoie à une vision de la cognition comme instance exclusive de contrôle de la pratique enseignante (Altet, 2002). Or, on sait que d'autres facteurs peuvent expliquer les comportements des enseignants : par exemple, ils doivent parfois réagir face à des événements inattendus ou sont aussi quelquefois guidés par leur habitus, etc. D'autre part, Durand (1996) fait remarquer que le rejet des indicateurs concernant les performances des élèves peut être une source importante de biais, du moins pour le courant qui cherche à évaluer une certaine efficacité des enseignants.

c. Le courant de recherches selon des modèles d'inspiration systémique

Ce qui caractérise les modèles d'inspiration systémique par rapport aux deux modèles cités précédemment est sans doute la prise en compte de l'environnement des pratiques, du contexte dans lequel elles s'inscrivent. Ce souci découle de l'idée que la signification d'un fait émerge de la situation particulière dans laquelle les acteurs opèrent.

Ainsi Doyle (1986), dans sa description de ce qu'il appelle le « modèle écologique », explique que « Chaque classe a sa culture propre, une culture qui définit qui doit parler, comment on doit le faire, les choses qu'on peut dire, comment il faut les dire et quelles conséquences cela a de se conduire correctement. En d'autres termes, les significations se négocient au travers d'un processus continu d'interaction et sont, de ce fait, spécifiques au contexte. » (Doyle, 1986, p.456).

Cette culture de la classe doit donc être appréhendée pour comprendre ce qu'il s'y passe. On constate par exemple que « Les maîtres consacrent une partie importante de leur temps d'enseignement à établir des routines destinées à assigner une signification aux comportements qui suivront » (Doyle, 1986, p.456).

En d'autres termes, Bressoux, dans les conclusions de ses travaux sur les effets-maîtres, soulève que « rares sont les facteurs qui sont efficaces indépendamment des situations où ils prennent place » (Bressoux, 1994, p.127). En effet, un même comportement de la part d'un enseignant peut conduire à deux résultats opposés, et à l'inverse deux comportements opposés peuvent mener au même résultat (Doyle, 1986), ce qui ne peut être compris qu'en tenant compte de la signification accordée à ces comportements et à la place qu'ils prennent dans un ensemble de pratiques.

Une autre caractéristique de l'approche systémique est la notion de causalité circulaire. Dans ces modèles, en effet, les composantes du système sont simultanément modifiées et modifiantes les unes par rapport aux autres et par rapport à l'environnement. Cette idée s'oppose à celle de la causalité linéaire suggérée par le modèle processus-produit, dans lequel on distingue nettement

variables indépendantes (causes) et variables dépendantes (effets). Un système peut être défini comme « un ensemble d'éléments interdépendants, c'est-à-dire liés entre eux par des relations telles que si l'une d'entre elles est modifiée, les autres le sont aussi et par conséquent tout l'ensemble du système est modifié » (Jean-Claude Lugan, 1996, p.26). L'approche systémique d'une situation conduit donc à lire celle-ci de manière multi-causale (en termes d'interdépendance entre causes et effets), en opposition à une lecture mono-causale (variable explicative et variable expliquée).

Cette notion d'interdépendance des éléments introduit le problème de l'identification des frontières d'un système (Lugan, 1996). La définition d'un objet d'étude conduit inévitablement à se résigner à ne pas tenir compte de certaines interrelations. Dans le cadre de l'étude de l'effet-maître, il s'agit par exemple de décider quelles pratiques de l'enseignant on prend en compte, mais aussi si l'on prend en compte les pratiques de l'enseignant en dehors de la classe (préparation, correction, etc.), l'influence des intervenants extérieurs, l'influence des variables liées à l'école et au système scolaire dans lequel se trouve l'enseignant, le contexte politique, l'histoire familiale des élèves, leur contexte social, etc. Les variables qui interviennent sont nombreuses, et le choix nécessairement restrictif. La difficulté est de juger quelles variables sont de moindre importance par rapport au problème central.

Par exemple, le modèle écologique proposé par Doyle (1986) se veut particulièrement global, incluant un grand nombre de variables liées à l'environnement scolaire (classe, école, collègues, institution, etc.), tandis que l'approche interactionniste proposée par Altet (2002) limite les variables étudiées aux interactions dans la classe (interactions maître-élèves, entre élèves, etc.), qui sont étudiées en rapport avec les contraintes de la situation.

L'approche systémique, comme on l'a déjà vu plus haut, a apporté des critiques aux travaux classiques (processus-produit) portant sur les notions d'effet-maître, d'effet-classe et d'effet-école, c'est-à-dire réduisant les résultats des élèves à n'être que l'effet d'un nombre très limité de variables désignées comme étant les causes. L'approche systémique a également mis en avant les limites de l'approche prescriptive visant à déterminer la bonne méthode ou à fixer les caractéristiques du bon enseignant, rejoignant l'analyse de Bressoux qui explique : « Les processus scolaires sont caractérisés par de nombreux effets d'interaction, ce qui rend perdue d'avance la recherche du 'bon maître' » (Bressoux, 1994, p.128).

Selon Lugan (1996), face à ce constat, la tentation est de prétendre à un certain indéterminisme et de développer des monographies, c'est-à-dire d'abandonner toute prétention à une quelconque généralisation. L'approche systémique prétend cependant dépasser cette tentation en proposant des formes plus complexes de conceptualisation du réel (causalité circulaire, interdépendance des variables, influence de l'environnement, etc.). Comme l'indique Bressoux (1994, p.128), « Tout ne se résout pas dans une situation particulière et jamais renouvelée, qui interdirait toute généralisation et assurerait que seules des monographies sont pertinentes. Il existe bien certaines régularités, des facteurs qui, dans certains contextes, sont plus efficaces que d'autres ».

Intérêt et limites des approches systémiques

L'intérêt : L'idée d'interdépendance entre les composants du système (lecture multi-causale) conduit certains auteurs à celle de « profils de pratiques » (Marcel, 2002) : les pratiques enseignantes ne sont pas toujours cohérentes entre elles par rapport à une pédagogie particulière,

mais il n'y a pas de liberté totale non plus. Certaines pratiques en appellent certaines autres et sont plutôt incompatibles avec d'autres (Bru, 2002). Pour Doyle (1986), la tâche, son but et les opérations pour la réaliser forment un ensemble cohérent, ce qu'il décrit par le concept d'« écologie de comportements ». Les critiques issues de l'approche systémique conduisent surtout à envisager une approche plus qualitative de la question, en envisageant des profils complexes de pratiques qui s'inscrivent dans un contexte particulier.

La première limite : Bien qu'elle annonce pouvoir y répondre, la question de la généralisation est clairement posée par l'approche systémique. Nous devons être attentifs au fait que la généralisation devra sans doute être limitée. Il convient de garder un regard critique lorsque l'on est tenté d'envisager une généralisation possible des pratiques pour d'autres enseignants, dans d'autres contextes car, lorsqu'une relation est établie, sa traduction en termes de prescriptions à tous les enseignants peut présenter autant d'inconvénients que d'avantages. En effet, au-delà des relations entre certaines caractéristiques de l'enseignement et les progrès des élèves, il faut s'interroger sur les conditions de cette application, notamment la façon dont les enseignants mettent en œuvre les pratiques en fonction du contexte.

Duru-Bellat (2001) rappelle notamment l'importance du type de public concerné, c'est-à-dire des élèves concernés par l'enseignement : « Cela dit, à l'instar des 'effets établissements', il n'existe pas de pratique efficace dans l'absolu, quel que soit le contexte d'enseignement. Si tous les travaux soulignent l'importance du temps de travail actif de l'élève et des attentes des maîtres, la plupart des relations dégagées jouent en interaction avec le type de public concerné (Bressoux, 1994). Par exemple, un enseignement directif semble plus efficace aux premiers stades de la scolarité, alors qu'aux niveaux plus élevés, c'est un enseignement moins directif qui s'avère plus productif. Autre exemple, avec les élèves de milieu favorisé, les maîtres les plus efficaces sont très exigeants, maintiennent un haut niveau de stimulation, critiquent volontiers, alors qu'avec des élèves de milieu défavorisé (qui ont en général d'eux-mêmes une image négative), il est plus efficace d'encourager, d'essayer de motiver, de minimiser les critiques, etc. » (Duru-Bellat, 2001, p.330)

La deuxième limite : Nous nous situons dans une recherche qualitative, en nous inspirant des approches d'inspiration systémique (liées à l'environnement, notion de causalité circulaire) et interactionniste (essentiellement interactions maître-élèves et entre élèves). Mais la difficulté restera sans doute de comprendre et d'évaluer les effets des différentes variables que nous choisirons dans un contexte bien déterminé ; celles-ci ayant souvent été étudiées au sein de différents modèles théoriques.

Synthèse de A2 : Les différents modèles théoriques

Le modèle « processus-produit » prend en compte l'enseignant et les élèves, plus particulièrement le comportement des enseignants (le processus) et les résultats et attitudes des élèves (le produit). Il s'agit aussi surtout d'études quantitatives.

On leur a reproché, entre autres, de n'établir que des corrélations le plus souvent entre ces deux éléments. De plus, lorsqu'il y a causalité, elle est linéaire et donc peu explicative d'une réalité parfois complexe.

Le modèle cognitiviste se centre essentiellement sur l'enseignant, plus précisément sur les modalités de prises de décision dans son travail.

On lui a reproché de ne pas tenir compte du « produit » et considérer la cognition comme seule explication des pratiques des enseignants.

Le modèle systémique

Avec les modèles systémiques, on passe du quantitatif (processus-produit) au qualitatif ; on passe aussi d'une causalité linéaire (processus-produit) à une causalité circulaire ; on passe enfin des caractéristiques de l'enseignant seul (cognition) aux caractéristiques de l'ensemble de la classe.

Les modèles systémiques conduisent donc à envisager une approche plus qualitative de la question, en envisageant des profils complexes et cohérents de pratiques qui s'inscrivent dans un contexte particulier. Il faudra néanmoins rester attentifs au risque d'une généralisation qui pourrait s'avérer abusive et à la difficulté de combiner des éléments théoriques provenant de différents modèles.

Synthèse de la partie A : L'effet-maître

L'importance des comportements et attentes des enseignants a été montrée par de nombreuses recherches, particulièrement pour les élèves en difficulté et/ou provenant de milieux défavorisés. Nous allons donc nous intéresser à ces comportements, ces pratiques enseignantes. Nous avons choisi de le faire à partir d'une approche systémique. Celle-ci semble correspondre au mieux à ce que nous voulons étudier : la cohérence entre les différentes attitudes et comportements d'enseignants dans leur classe, en interaction avec les élèves et en tenant compte du contexte particulier qui est le leur (il s'agit notamment d'enseignants travaillant dans des écoles en discrimination positive et à un moment où le travail et l'évaluation par compétences se mettent en place progressivement).

Nous allons nous attarder à décrire quelques aspects des pratiques enseignantes en essayant de tenir compte de leurs complexités (partie B). Ensuite, nous pourrons tenter de dégager quelques indicateurs en lien avec notre hypothèse de travail (partie C).

B. Complexité des pratiques enseignantes

Il est difficile de comprendre en quoi les variables constituant l'effet-maître peuvent former une cohérence, une configuration. Il est également difficile de décrire d'une manière exhaustive et très précise les pratiques des enseignants car :

- B.1. elles ne se limitent pas aux activités devant la classe (préparation, rencontres entre enseignants, rencontre avec les parents...);
 - B.2. elles sont confrontées à de nombreux dilemmes ;
 - B.3. elles sont l'objet d'une régulation difficile ;
 - B.4. elles ne sont pas toujours conscientes ;
 - B.5. elles reposent souvent sur un savoir d'expérience ;
 - B.6. elles sont dépendantes du contexte ;
 - B.7. elles se situent entre contrainte et autonomie.
- Par ailleurs, elles sont aussi instables et évolutives.

B.1. Les pratiques enseignantes ne se limitent pas aux activités devant la classe

Nous savons tous par expérience que si les pratiques enseignantes désignent d'abord ce que font les enseignants dans la classe en présence des élèves, elles ne se limitent pas à cela.

Les pratiques enseignantes en classe ont été analysées et catégorisées par de nombreux auteurs (Altet, 2002 ; Durand, 1996 ; Perrenoud, 1993 ; Rey, 1999, Tardif et Lessard, 1999). Il semble qu'une des distinctions assez souvent retenue soit celle qui sépare les pratiques qui organisent le comportement des élèves (appelées souvent aussi pratiques de conduite de la classe) des pratiques qui concernent les apprentissages proprement dits, même si on sait bien que ces deux types de pratiques sont la plupart du temps interdépendantes.

En ce qui concerne les activités enseignantes hors de la classe, une partie de celles-ci se déroule dans l'école la plupart du temps, par exemple, les réunions de concertation, les réunions avec les parents d'élèves, l'organisation matérielle de la classe. D'autres sont plus difficiles à cerner et sont appelées parfois même « travail extensible et invisible » (Tardif et Lessard, 1999) telles que les préparations des leçons, du matériel pédagogique, de la documentation ainsi que les corrections des travaux d'élèves.

B.2. Les pratiques enseignantes sont confrontées à de nombreux dilemmes.

Philippe Perrenoud, en 1993, énumérait un grand nombre de contradictions vécues par les enseignants. Celles-ci nous paraissent aujourd'hui encore tout à fait d'actualité. « Dans la pratique pédagogique se jouent chaque jour des contradictions impossibles à dépasser une fois pour toutes : m'oublier pour l'autre ou penser à moi ? privilégier les besoins de l'individu ou ceux de la société ? respecter l'identité de chacun ou la transformer ? avancer dans le programme ou répondre aux besoins des élèves ? fabriquer des hiérarchies ou pratiquer une évaluation formative ? développer l'autonomie ou le conformisme ? s'impliquer personnellement dans la relation ou rester aussi neutre que possible ? imposer pour être efficace ou négocier longuement pour obtenir l'adhésion ? sacrifier l'avenir ou le présent ? mettre l'accent sur les savoirs, les

méthodes, l'instruction ou sur les valeurs, l'éducation, la socialisation ? valoriser la compétition ou la coopération ? donner à chacun l'impression qu'il est compétent ou pousser à la plus grande lucidité ? préférer la structuration de la pensée et de l'expression ou encourager la créativité et la communication ? mettre l'accent sur une pédagogie active ou une pédagogie de maîtrise ? respecter l'équité formelle ou offrir à chacun selon ses besoins ? » (Perrenoud, in Tardif et Lessard, 1999, p. 316)

B.3. Les pratiques enseignantes sont l'objet d'une régulation difficile.

Durand (1996) attire notre attention sur la difficulté pour les enseignants de « réguler » leur activité d'enseignement. En effet, celle-ci se partage entre la régulation de l'activité et du comportement des élèves, d'une part, et de l'apprentissage et du développement des élèves, d'autre part.

Il fait remarquer que l'activité et le comportement des élèves impliquent le plus souvent une activité à court terme ayant des effets immédiats. Et même si l'on sait bien que ces actions régulatrices peuvent aussi avoir un effet à moyen et long terme car l'apprentissage dépend de l'investissement dans l'activité scolaire, ce qui est régulé n'est pas l'apprentissage.

Par contre, l'apprentissage et le développement des élèves sont des objectifs à moyen et long terme et sont donc plus difficiles à appréhender. Il semble que la manière la plus facile de les identifier serait de les repérer lorsqu'ils sont en opposition avec les objectifs à court terme. Par exemple, une perte de temps apparente pour favoriser la généralisation des acquis et leur réinvestissement dans d'autres tâches, la compréhension d'une procédure plus lourde mais plus puissante ou encore des actions visant à développer la sensibilité esthétique et artistique. Le plus souvent, cette activité n'a pas d'effets perceptibles à court terme parce que, d'une part, les processus d'apprentissage et de développement demandent beaucoup de temps, d'autre part, parce que l'apprentissage (modifications des processus cognitifs et des connaissances) se déroule de façon interne, non observable.

On se trouve donc face à un paradoxe : des objectifs opérationnels à court terme susceptibles d'être utilisés pour la régulation et des objectifs « nobles, ambitieux » qui ne peuvent servir qu'indirectement à cette régulation. De ce fait, le lien entre les objectifs à court terme et long terme s'inscrivent bien souvent dans les croyances, les connaissances intimes des enseignants acquises par la pratique.

B.4. Les pratiques enseignantes ne sont pas toujours conscientes.

Comme n'importe quel autre professionnel, comme n'importe quel acteur humain, un enseignant agit en fonction d'idées, de projets, d'intentions et de raisons dont il est conscient et dont il peut en général rendre compte, par exemple lorsqu'on l'interroge sur sa pratique. Cependant, même si l'enseignant sait ce qu'il fait en grande partie, il n'est pas forcément conscient de tout ce qu'il fait au moment même où il le fait ; de plus, il ne sait pas non plus forcément toujours pourquoi il pose tel ou tel acte ; enfin, ses propres actions peuvent aussi avoir des conséquences imprévues, non intentionnelles dont il ignore l'existence.

B.5. Les pratiques enseignantes reposent souvent sur un savoir d'expérience.

Un savoir d'expérience, appelé aussi savoir pratique, semble être à la base des pratiques enseignantes. Ce savoir n'est pas toujours facile à saisir, tant sa complexité est grande. Tardif et Lessard (1999), nous en donne quelques caractéristiques : ouvragé, pratique, interactif, ouvert et perméable, pluriel et hétérogène, complexe et non analytique, personnalisé et existentiel, faiblement formalisé, évolutif et dynamique. Ce savoir d'expérience comporte donc de multiples facettes qui le rendent difficile à caractériser.

On peut dire que ce savoir est essentiellement lié aux tâches quotidiennes, à l'expérience des enseignants. Les enseignants utilisent ce savoir s'il est utile dans leur travail. Il est constitué et modifié par différentes interactions (entre l'enseignant et ses collègues par exemple). Il est aussi ouvert et sera donc modifié par toutes les expériences nouvelles vécues ou connaissances acquises. Il repose sur un montage de différents savoirs composites qui seront mobilisés, si nécessaire, en fonction du contexte. Il est difficile à analyser car il imprègne aussi bien les conduites, l'habitus que le discours. Il porte la marque personnalisée de l'enseignant parce qu'il est lié à son histoire de vie, c'est pour cela qu'il est souvent difficile de distinguer ce qu'un enseignant sait et dit, de ce qu'il est et fait. Il a peu l'occasion d'être formalisé car il s'agit essentiellement d'un savoir-faire. Il est donc évolutif, puisqu'il se transforme, comme on vient de le voir, par les différentes rencontres, connaissances, expériences vécues par les enseignants.

Ce savoir d'expérience va donc être différent pour chaque enseignant et on pourra dès lors définir, à la suite de Altet, la pratique enseignante comme « la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement. » (Altet, 2002, p.86). Cela explique, sans doute en partie, les difficultés rencontrées lorsqu'on tente d'analyser les pratiques enseignantes.

B.6. Les pratiques enseignantes sont dépendantes du contexte.

La pratique enseignante, rappelle Altet (2002), ce n'est pas seulement l'ensemble des actes observables, actions, réactions mais cela comporte les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décision.

Bru (2002) parle, à ce propos, des processus de contextualisation de la pratique. Tout d'abord, l'ensemble des modalités pratiques envisagées par l'enseignant sont interdépendantes (si un enseignant propose un travail de groupe, cela aura des conséquences sur le type de tâches à effectuer par les élèves, sur la gestion des relations entre élèves, etc.). Si l'enseignant, pour une raison ou une autre, ne peut mettre en place le travail en groupes d'élèves, toutes les autres modalités s'en trouveront modifiées. Ensuite, une séquence d'apprentissage, une leçon, un moment de la classe sont toujours en lien avec ce qui s'est passé avant, dans la classe, et ce qui s'y passera ensuite. Enfin, les pratiques sont également largement dépendantes de contraintes externes à la classe : les programmes, le règlement intérieur de l'école, les contraintes matérielles telles que les locaux, le matériel, mais aussi les relations dans l'équipe pédagogique tout comme celles établies avec les parents des élèves, etc.

Ainsi, au fil des jours, les pratiques d'un enseignant se construisent dans et par les caractéristiques d'un contexte particulier.

B.7. Les pratiques enseignantes se situent entre contrainte et autonomie.

A la suite de Durand (1996), on peut aussi définir la tâche des enseignants comme « un subtil équilibre entre contrainte et autonomie ». Il faut en effet remarquer que les enseignants sont confrontés à un large écart entre d'une part, des contraintes administratives rigoureuses, notamment des objectifs précis, ambitieux parfois mais lointains et peu opérationnels et d'autre part, peu d'indications à propos des opérations à réaliser pour atteindre ces objectifs, autrement dit une grande liberté pédagogique.

Synthèse de la partie B : complexité des pratiques enseignantes

Décrire, analyser, voire catégoriser ou essayer de généraliser des pratiques enseignantes paraît donc une tâche difficile qu'il faut entreprendre avec la plus grande prudence. C'est ce à quoi nous allons essayer d'être attentifs lors de cette recherche. Nous tenterons d'observer les pratiques enseignantes en tenant compte au maximum de toute leur complexité.

Cependant, nous ne pourrions prendre en compte ici toutes les activités des enseignants, nous nous limiterons donc aux pratiques enseignantes dans la classe, et parmi celles-ci, nous nous attacherons plus particulièrement aux pratiques d'enseignement-apprentissage.

Nous essayerons aussi, si cela nous semble nécessaire, de comprendre certaines attitudes des enseignants en leur posant l'une ou l'autre question afin de mieux saisir le choix, l'idée, l'intention, le savoir pratique, la contrainte situationnelle ou administrative qui seraient à la base de celles-ci.

De plus, comme nous l'avons explicité dans la première partie de ce cadre théorique, nous nous placerons résolument dans une perspective systémique, c'est-à-dire que nous tiendrons compte de la situation, du contexte dans lequel chaque enseignant est amené à travailler. Nous ne nous limiterons pas non plus à observer et comprendre les seules pratiques des enseignants mais que nous nous attacherons à saisir les relations et interactions entre enseignant et élèves, voire également celles des élèves entre eux.

C. Pratiques d'enseignants et malentendus socio-cognitifs enseignant-élèves.

Notre recherche sera construite sur base de l'idée que l'école exige des choses, de l'ordre du regard ou de la posture envers le savoir et/ou l'école, que certains élèves ont et que d'autres n'ont pas, et qui ne sont généralement pas enseignées. Il s'agit du « regard instruit » (Rey, 1996), du « rapport scolaire au savoir » (Charlot, Bautier et Rochex, 1992), du « rapport second aux tâches scolaires » (Bautier, 2004).

Les termes de « second » et de « secondarisation », hérités de Bakhtine (linguiste russe), appliqués au champ des sciences de l'éducation, impliquent simultanément l'effectuation de deux types d'opération : une décontextualisation d'un objet et l'adoption d'une autre finalité pour cet objet. Ils semblent en mesure de rendre raison de l'origine d'une bonne partie des difficultés des élèves de milieux populaires. La centration de la plupart d'entre eux sur le sens ordinaire, quotidien, des tâches, des objets ou des mots semble les empêcher de construire ces objets dans leur dimension scolaire seconde. (Bautier, Goigoux, 2004)

Il n'est pas facile de définir de manière exhaustive en quoi consiste cette attitude « seconde », instruite ». On pourrait à ce stade de la recherche, à l'instar de Rey et al (2003, p.138), avancer « qu'elle consiste à préférer ce qui est systématique à ce qui est ponctuel, à préférer ce qui est général à ce qui est anecdotique, à préférer ce qui est réflexif à ce qui est spontané, à préférer l'anticipation et la prévision à l'improvisation, le durable au fugitif (et donc souvent l'écrit à l'oral), le conceptuel au concret, le rationnel à l'irrationnel, etc. »

Ce regard sur le monde que l'école a mission de faire adopter consiste à « utiliser des instruments rigoureux de saisie de la réalité (mesures, quantifications, calculs, déduction, usage de l'écrit, etc.) et, grâce à eux, à prévoir avec précision ce qu'on fera dans l'avenir. Elle incite à une saisie organisée et planifiée de sa propre action et non pas seulement à une réaction immédiate, au coup par coup, aux événements qui surviennent. » (Rey et al, 2003, p. 144)

A l'inverse, les élèves qui ne possèdent pas ce regard « second » ou « scolaire » - ceux, pour reprendre une expression de Meirieu, qui n'ont pas « trouvé leur panoplie de bon élève au pied de leur berceau », risquent d'être victime d'une série de « malentendus » : leur compréhension du savoir et des situations scolaires n'est pas celle qui est recherchée par l'école.

Par exemple, un malentendu possible consiste à percevoir les différents moments d'apprentissages au cours d'une année scolaire comme des éléments discontinus, ponctuels alors qu'au contraire, pour accéder au savoir, il est nécessaire de saisir la cohérence entre les différentes phases de l'apprentissage d'une notion, de saisir la place que prend cette notion dans le cadre plus large du savoir, etc.

Un autre exemple de malentendu qui peut exister consiste en la croyance que les attentes de l'école envers les élèves sont uniquement comportementales (faire son travail, être sage, obéir à l'enseignant, ...), alors que l'accession au savoir requiert une mobilisation de l'ordre du cognitif.

Un autre exemple de malentendu possible est la croyance que la finalité des apprentissages scolaires est exclusivement utilitaire, c'est-à-dire que les savoirs appris n'auraient qu'une utilité sociale et pragmatique, alors que ce n'est pas toujours le cas et que même quand ça l'est, ce qui est visé à l'école est aussi, voire surtout, la dimension universelle de ces savoirs et le fait qu'ils permettent de rendre le monde intelligible.

Le but n'est pas de lister ici tous les malentendus possibles en lien avec cette visée « instruite » de l'école ; plusieurs de ces malentendus sont développés plus loin dans ce rapport. L'essentiel est surtout de savoir quelles sont les conditions favorables pour que les élèves intériorisent cette visée de l'école qui permet de lever tous ces malentendus.

L'hypothèse centrale de cette recherche est que certains enseignants, dont l'activité fait réussir les élèves, utiliseraient des attitudes ou des pratiques (ou configuration de pratiques) qui permettent de communiquer les exigences de l'école (les « règles du jeu ») aux élèves qui ne les ont pas intuitivement.

Cette question est d'autant plus importante pour les élèves issus de milieux défavorisés, dans la mesure où ceux-ci sont souvent particulièrement peu familiers du fonctionnement de l'école et du savoir.

Le travail de la recherche consiste à :

- repérer les attitudes ou les pratiques des enseignants qui peuvent permettre soit de brouiller, soit de faire reconnaître les enjeux cognitifs et la nécessaire secondarisation des tâches scolaires.
- décrire par quels mécanismes discrets ce phénomène passe, c'est-à-dire repérer les indices que les enseignants donnent aux élèves ou les contraintes dans lesquels ils les mettent, et qui les amènent à entrer dans un mode « instruit » de pensée.
- examiner l'agencement entre ces pratiques entre elles, c'est-à-dire les envisager sous forme de configurations complexes et singulières.

Mais ce travail de recherche a un double objet, d'une part heuristique, d'autre part, formatif puisqu'il s'agit également de préparer un outil de formation continue des enseignants. Par conséquent, même si notre intention n'est pas de montrer de bons enseignants qu'il s'agirait d'imiter, nous avons donc, de ce fait, pris le parti de tenter de mettre en avant des pratiques positives plutôt que de montrer des dysfonctionnements. Ce choix nous a été dicté par le fait que nous savons que le métier d'enseignant n'est pas facile et l'est d'autant moins dans des écoles en discrimination positive dans lesquelles les enseignants vivent au milieu de nombreuses contraintes. Ce parti pris, nous en sommes conscients, n'est pas le plus simple car il est sans doute plus facile de montrer ou de prouver que « quelque chose » n'a pas fonctionné – la critique est aisée, dit-on souvent – plutôt que de montrer ou prouver qu'un ensemble d'attitudes peuvent apporter des résultats positifs.

Les pratiques observées concernent :

- C.1. Le statut de l'erreur
- C.2. L'institutionnalisation
- C.3. L'explicitation
- C.4. Le choix et régulation des tâches : tâches minuscules ou complexes
- C.5. La pédagogie par projet et les activités à dimension extra-scolaire
- C.6. Le rapport à l'univers familial
- C.7. Le maintien des exigences

Pour chacun de ces points, il nous semble que certaines attitudes pourraient aider les élèves à construire un sens à l'école, au savoir, aux apprentissages ; ce qui pourrait leur permettre de progresser et d'atteindre les compétences des *Socles*.

C1. Le statut de l'erreur

L'erreur est-elle interprétée comme carence ou comme effet d'une organisation mentale ? Quelle est la conduite des enseignants par rapport aux erreurs commises par les élèves ? Se situe-t-elle davantage sur le terrain didactique ou sur le terrain socio-affectif ?

Ce sont ces questions, reflet de quelques grands courants de pensée autour du statut de l'erreur, que nous allons tenter d'approfondir.

Il existe, parmi les enseignants et chez un même enseignant pris à différents moments, une grande variabilité des conceptions de l'apprentissage, de l'intelligence, et par voie de conséquence, du statut de l'erreur. Cette variabilité conduit à des différences importantes en ce qui concerne les pratiques de classe.

1. Le statut de l'erreur du point de vue didactique (Astolfi, 1997)

En évoluant, la conception de l'apprentissage a fait évoluer avec elle le statut de l'erreur.

Avant les années 80, les interprétations des erreurs situaient celles-ci en dehors des processus d'apprentissage. Apprendre est alors considéré comme un mécanisme naturel ; les connaissances s'ancrent en mémoire sans difficulté : une explication adéquate d'un enseignant envers un élève attentif et motivé conduit naturellement à un apprentissage. Lorsqu'elle survient, l'erreur est interprétée soit comme une faute mise à charge de l'élève qui aurait manqué d'attention ou de motivation (modèle d'apprentissage transmissif), soit comme une inadaptation de l'enseignant au niveau des élèves (modèle behavioriste). Dans le premier cas, la faute doit être sanctionnée lors de l'évaluation finale. Dans le second cas, la progression du cours doit être revue de manière à éviter que l'élève fasse des erreurs. Andrieux (cité par Bautier & Goigoux, 2004) parle à ce sujet de *sur-ajustement* aux difficultés et aux caractéristiques des élèves conduisant à leur proposer, par souci de faciliter leur réussite et de préserver leur image de soi, des tâches simplifiées à l'excès donnant l'impression de réussir alors que le travail intellectuel sollicité est très faible.

Dans le même texte, on peut lire que, depuis les années 80, l'erreur est plutôt considérée comme un élément du processus didactique. L'apprentissage passerait obligatoirement par la confrontation à des obstacles et le remplacement des anciennes conceptions erronées par de nouvelles conceptions plus correctes (modèle constructiviste). Dès lors, l'erreur doit être considérée comme un moment de l'élaboration de la vérité ; pour apprendre, l'élève doit prendre conscience de ses erreurs et pour être efficace, l'enseignant doit procéder à une analyse des erreurs. Certaines pratiques prêcheraient par *sous-ajustement* didactique et pédagogique, les élèves étant confrontés à des situations trop floues et trop larges sans pouvoir disposer d'aide leur permettant de redéfinir les tâches.

Cette première théorisation du statut de l'erreur se situe dans une visée didactique. Il s'agit de diagnostiquer les erreurs, de les catégoriser, de développer des modalités d'intervention.

2. Le statut de l'erreur du point de vue socio-affectif (Doudin, 1997)

Selon que l'enseignant développe une conception innéiste ou constructiviste du développement de l'intelligence, il accorde aux erreurs de l'élève un statut différent.

Le point de vue constructiviste implique une action évolutive de l'intelligence ; le sujet joue un rôle actif dans la construction de son intelligence ; l'erreur est considérée comme une phase dépassable de tout processus d'apprentissage.

Le point de vue innéiste considère l'intelligence comme une entité immuable ; les parents, l'enseignant et l'enfant ont un rôle passif ; l'erreur est considérée comme un signe d'incompétence intrinsèque à l'élève. La conception de l'adulte va influencer la conception que l'enfant a de sa propre intelligence et par voie de conséquence, ses attitudes face à l'école et ses motivations à apprendre. Dès lors, les effets d'une conception innéiste sont exponentiels dans la mesure où un enfant qui conçoit l'intelligence comme une entité immuable sera de plus en plus conforté au fil de ses réussites ou de ses échecs de son intelligence ou de son incapacité définitive, le dernier cas conduisant à un sentiment de résignation et une tendance à attribuer ses échecs à des causes externes, stables et incontrôlables.

En revanche, si l'intelligence est conçue comme une entité évolutive, l'enfant sait que ses échecs ne sont que des passages obligés vers le savoir et qu'il pourra les dépasser en travaillant encore. Sa motivation est maintenue à un haut niveau et il a tendance à attribuer ses échecs à des causes internes, variables et contrôlables.

Cette seconde théorisation du statut de l'erreur se situe dans une visée socio-affective. Il s'agit de dédramatiser l'erreur, de faire en sorte que l'élève comprenne que l'erreur n'est pas une faute, que l'erreur n'est pas condamnable.

Dans ce cadre, il est intéressant de noter que les mêmes pratiques pédagogiques entraînent des effets différents selon le concept de soi développé par les enfants. Plusieurs facteurs peuvent être déterminants de ce concept de soi. Outre les performances antérieures, la comparaison sociale serait déterminante de la construction de l'identité. Pour savoir qui on est, on se compare à autrui. De plus récentes recherches ont démontré que l'évaluation de soi pouvait aussi dépendre de la façon dont un groupe d'appartenance se comparait à un autre groupe (Guimond, 2004). C'est peut-être ce qui explique que les élèves de milieu défavorisé ont en général d'eux-mêmes une image plus négative et qu'il soit plus efficace d'encourager, d'essayer de motiver, de minimiser les critiques (Duru-Bellat, 2001). Il semble en effet que la composante affective soit essentielle dans le rapport des élèves de banlieue à l'école et au savoir. Il s'agit dès lors non pas d'entretenir avec les élèves un rapport fondé exclusivement sur l'affectivité mais de s'appuyer sur l'affectif pour construire explicitement des formes de médiations entre les élèves et le savoir (Charlot, Bautier et Rochex, 1992 ; Rochex, 1995). De la même manière en ce qui concerne l'erreur, Bressoux observe que les enfants défavorisés ont besoin de plus de louanges que les autres et de plus d'encouragements pour les efforts qu'ils fournissent (Bressoux, 1994).

Les pédagogies modernes tendent à laisser la place à l'erreur dans le processus d'apprentissage et tout comme la plupart des auteurs que nous venons de citer, il nous paraît intéressant de voir

comment les enseignants traitent les erreurs des élèves d'un point de vue didactique et/ou socio-affectif.

Cependant, avant de nous pencher sur ces questions, nous nous attarderons un moment pour entendre certaines positions qui pourraient apparaître contradictoires à leur bien-fondé.

En effet, d'une part, étant donné que les observations réalisées le sont dans des écoles en discrimination positive, ne pourrait-on pas penser qu'il pourrait être terriblement perturbant pour des élèves dont les fonctionnements familiaux sont parfois extrêmement autoritaires, sans droit à l'erreur possible, comme ceux décrits par Lahire (1995, portraits 1 et 2), de se retrouver dans une classe où l'erreur est autorisée ? Cela ne risquerait-il pas de rajouter au malentendu plutôt que de tenter de le lever ?

Certes l'attitude parentale, le style d'éducation sont des données de la culture familiale et par conséquent de l'élève. Les recherches montrent que la proximité entre la culture familiale de l'élève et la culture scolaire est un facteur de réussite scolaire. Depuis les premiers travaux de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron concernant l'école (1970), on sait que réussissent massivement à l'école les élèves dont l'habitus (les marques profondes et intimes que la culture imprime au plus profond du sujet et par lesquelles il va percevoir, évaluer, penser, agir, etc.) correspond à celui qu'attend l'Ecole. Par conséquent, plus la culture familiale se démarque de la culture scolaire et plus la probabilité de l'échec est élevée. Il serait alors loisible de penser que l'Ecole doit se conformer à la culture familiale des élèves. Or cela conduirait rapidement à une impasse et l'école deviendrait le lieu où les élèves de milieu populaire apprendraient peu de savoir digne de ce nom. L'école est vouée à transmettre des savoirs et s'il elle ne se mobilise pas sur cette mission, elle condamne nécessairement, ceux qui n'ont pas d'autres lieux pour acquérir ces savoirs, à l'échec scolaire.

En fait, la réussite scolaire des élèves de milieux populaires correspond à un véritable processus d'acculturation (modification d'une culture au contact d'une autre). C'est ce que montre et prouve Frédéric Tupin (2004). Alors réussir à l'école pour un élève dont la culture familiale est éloignée de la culture scolaire, c'est réussir cette acculturation. Il est important que les enseignants conduisent leurs élèves à cette acculturation. Pour cela, il est essentiel de ne pas installer et maintenir certains élèves dans l'idée que « finalement, l'école c'est comme à la maison : ce qui y est important, c'est d'avoir un bureau propre, bien rangé et de ne pas faire d'erreur... ! ». Mais bien entendu, le processus d'acculturation doit se faire sans brutalité, sans rupture violente, sans mépris de la culture familiale qui provoqueraient « une acculturation négative qui s'exprimerait sous la forme d'un rejet » (Tupin, 2004, p.30).

D'autre part, il ne s'agit pas non plus de banaliser l'erreur. Nous serons donc particulièrement vigilants à considérer l'erreur comme une étape de l'apprentissage et non comme une « habitude » à accepter. L'erreur fait donc pour nous partie intégrante du processus d'apprentissage mais n'est pas liée à l'échec. En effet, au moment des évaluations certificatives, c'est bien la réussite de tous les élèves qui est visée, c'est-à-dire la maîtrise de compétences et l'acquisition de savoirs.

Nous considérerons donc comme positif un apprentissage où l'erreur est permise, même si cette prise de position est différente de celle qui est familière aux élèves. De plus, nous pensons que l'erreur, obstacle à dépasser lors de l'apprentissage, est un des moyens pour atteindre une maîtrise des compétences établies dans les socles.

Ces précisions établies, nous pouvons reprendre nos questions de départ et tenter de voir quel statut sera donné à l'erreur selon que l'on se place sur un terrain didactique ou socio-affectif.

3. Le statut de l'erreur et les pratiques de classe

Sur le plan didactique, ce que l'enseignant met en œuvre pour que l'enfant prenne conscience de ses erreurs et partant, de son fonctionnement mental, ce que l'enseignant fait pour élucider les composants des erreurs et envisager des modalités d'intervention didactique spécifiques pourra être décrit grâce à des variables telles que la prise d'indices (L'enseignant confronte-t-il les enfants à des obstacles ? Prend-il connaissance des erreurs qui ont été faites ?), l'analyse des erreurs (L'enseignant cherche-t-il à comprendre les erreurs des enfants ? Invite-t-il les enfants à réfléchir sur leurs propres erreurs ?) et les modalités d'intervention (L'enseignant met-il en place des dispositifs didactiques spécifiques aux erreurs?).

Sur le plan socio-affectif, ce que l'enseignant effectue comme démarche pour dédramatiser les erreurs, pour encourager l'élève à se confronter à une situation où il risque de faire des erreurs, pour empêcher que l'erreur soit associée à l'angoisse, la violence ou la résignation pourra être décrit grâce à des variables telles que l'empathie ou la « considération inconditionnelle positive » de l'enseignant à l'égard des élèves (L'enseignant prodigue-t-il des encouragements, valorise-t-il le travail réalisé ?), la communication élève/enseignant (L'enseignant donne-t-il la chance à l'élève de lui faire part de ses difficultés ?), les modes d'invalidation des réponses au sein du groupe (Comment l'enseignant dit-il à l'élève que sa réponse est incorrecte ?), la responsabilisation de l'élève (Comment l'enseignant fait-il comprendre à l'élève qu'il a fait une erreur et qu'il a les moyens de surmonter l'obstacle ?)

Notre regard se portera sur les deux plans. Nous tenterons de décrire les pratiques des enseignants par rapport aux erreurs faites par les élèves, de qualifier le statut accordé à l'erreur par chacun d'eux, de mesurer la place réservée au traitement didactique et au traitement socio-affectif de l'erreur, de décrypter des mécanismes de médiation entre l'acquisition de savoirs et la composante relationnelle, autrement dit les moyens qui permettent de lever le malentendu autour de l'erreur : l'école est un lieu où on peut se tromper parce qu'on a le droit de s'y tromper.

De manière plus concrète, nous observerons si les corrections opérées par les enseignants sont affectivement neutres (ce n'est pas la personne de l'élève qui est l'objet du feedback mais uniquement la validité de sa réponse), si les enseignants incitent souvent et longtemps à chercher la réponse exacte, enfin si les louanges sont distribuées à bon escient et pas trop fréquemment (l'enseignant ne félicite pas des élèves qui se trompent), ces pratiques ayant été observées par Bressoux dans les classes dites performantes (Bressoux, 1994).

Trois exemples :

Statut de l'erreur (1)
<p><u>Lien théorique:</u> L'erreur bénéficie aujourd'hui du statut d'outil pour apprendre. Il ne s'agit plus de sanctionner l'erreur des élèves mais de la provoquer et de l'analyser pour mieux comprendre le processus d'apprentissage. Sur le plan socio-affectif, l'erreur est difficile à assumer, particulièrement dans les milieux où le temps se vit dans l'immédiateté du résultat et où l'image de soi a tendance à être plutôt négative. Par rapport au statut de l'erreur, nous considérerons donc comme positive toute pratique qui consistera à faire comprendre aux élèves que ce qui compte n'est pas de réussir du premier coup mais de comprendre et qui servira à dédramatiser l'erreur et à rassurer les élèves.</p>
<p><u>Lien entre théorie et situation:</u> La situation présentée ci-dessous illustre comment, dans cet exercice périlleux qui consiste à mettre des élèves sur la sellette et risque de les exposer au feu des moqueries et de la critique, l'institutrice tente constamment de rassurer les élèves, de les encourager, de minimiser les critiques et surtout de les initier à la pratique de la critique constructive.</p>
<p>Compétence(s) visée(s) : Français: savoir parler: s'exprimer de manière audible avec une prononciation adaptée et un volume suffisant (<i>Socles, p.20</i>)</p>
<p>Contexte <u>Avant:</u> Les élèves ont installé leur chaise en cercle. Les consignes données par l'institutrice sont les suivantes: l'élève récite une fois le texte par cœur; ensuite des critiques constructives sont émises par la classe; l'élève recommence en essayant de s'améliorer. <u>Après:</u> /</p>
<p><u>Description de la situation:</u> Les élèves se succèdent les uns après les autres face au groupe pour réciter le texte mémorisé.</p> <p>Un élève récite. L'institutrice s'adresse à la classe: « <u>Quels conseils peut-on lui donner?</u> »</p> <p>Un autre élève n'arrive pas à commencer. L'élève: « <i>J'ai oublié Madame...</i> » L'institutrice: « <i>Mais ce n'est pas grave ... ça va aller... tu connais le texte.</i> » L'institutrice à un autre élève: « <i>Ça ne se fait pas de dire à un élève qu'il va rater.</i> » Après la récitation, L'institutrice: « <i>Bravo.. c'était très bien.</i> »</p>
<p><i>Attention : Les extraits sont choisis pour illustrer certains regards et ne sont pas représentatifs de l'ensemble de l'activité. De plus, les éléments soulignés le sont par nous-mêmes.</i></p>

Statut de l'erreur (2) (point de vue didactique)

Lien théorique :

Sur le plan didactique, la conception de l'apprentissage comme étant le remplacement d'anciens schémas mentaux erronés par de nouveaux schémas plus corrects (modèle constructiviste) a placé l'erreur au centre des apprentissages : pour apprendre, l'élève doit **prendre conscience de ses erreurs** et pour être efficace, l'enseignant doit procéder à **une analyse** de celles-ci.

Lien théorie et situation

Dans la situation présentée ci-dessous, l'enseignant a pris connaissance des erreurs à partir de difficultés auxquelles ont été confrontés les élèves. Il intervient d'une manière particulière, en proposant des exercices spécifiques plus simples et différenciés. La correction de certains exercices de la veille se fera plus tard suite à la demande d'élèves.

Compétence(s) développée(s) : Formation mathématique.

Grandeurs : résoudre des problèmes simples de proportionnalité directe. (*Socles*, p.31)

Contexte :

Avant : La veille, les élèves ont échoué dans la résolution de petits problèmes mathématiques de proportionnalité inventés par eux-mêmes

Après : Les élèves doivent inventer un exercice à partir d'une consigne différente.

Description de la situation :

E : « *Qui a trouvé les exercices durs ?* » (Deux élèves lèvent la main)

I : *Pourquoi croyez-vous que j'aurais voulu voir plus de doigts ?*

E : *Parce qu'il y en a plein qui ont zéro ?*

I : *Que va-t-on faire ce matin ?*

E : *Corriger*

I : *Non, que fait-on quand on a un problème ?*

E : *On va travailler en groupes*

L'enseignant explique aux élèves qu'ils vont recevoir leur feuille et qu'il a écrit « groupe 1 » ou « groupe 2 » sur leur feuille selon le type d'erreurs. Selon l'indication sur leur feuille, les élèves réalisent un type d'exercices seul, à deux ou trois selon les affinités. Ensuite ils confrontent leurs réponses par deux, ce qui permet à l'enseignant, en écoutant débattre les élèves, de mieux comprendre leurs raisonnements. Groupe 1 – après peuvent passer au groupe 2

Attention : Les extraits sont choisis pour illustrer certains regards et ne sont pas représentatifs de l'ensemble de l'activité. De plus, les éléments soulignés le sont par nous-mêmes.

Statut de l'erreur (3) (point de vue socio-affectif)

Lien théorique :

Par ailleurs, sur le plan socio-affectif, **la dédramatisation** de l'erreur (l'erreur n'est pas condamnable, elle est un passage obligé vers le savoir) est essentielle en vue de communiquer à l'élève une vision évolutive de l'intelligence : l'erreur peut être dépassée ; la compétence se construit progressivement. Un tel contexte est favorable à la motivation et à l'implication intellectuelle des élèves. Plus particulièrement, il a été montré qu'il est plus efficace d'encourager les élèves de milieu défavorisé vu l'image négative qu'ils ont parfois d'eux-mêmes. Pas de stigmatisation spatiale.

Lien théorie et situation

Dans la situation présentée ci-dessous, l'enseignant a pris connaissance des erreurs à partir de difficultés auxquelles ont été confrontés les élèves. Il intervient d'une manière particulière, en proposant des exercices spécifiques plus simples et différenciés. La correction de certains exercices de la veille se fera plus tard suite à la demande d'élèves. Le traitement de l'erreur est affectivement neutre et anonyme (elle ne fait pas l'objet de commentaire de la part de l'enseignant).

Compétence(s) développée(s) : Formation mathématique.

Grandeurs : résoudre des problèmes simples de proportionnalité directe. (*Socles*, p.31)

Contexte :

Avant : La veille, les élèves ont échoué dans la résolution de petits problèmes mathématiques de proportionnalité inventés par eux-mêmes

Après : Les élèves doivent inventer un exercice à partir d'une consigne différente.

Description de la situation :

E : « *Qui a trouvé les exercices durs ?* » (Deux élèves lèvent la main)

I : *Pourquoi croyez-vous que j'aurais voulu voir plus de doigts ?*

E : *Parce qu'il y en a plein qui ont zéro ?*

I : *Que va-t-on faire ce matin ?*

E : *Corriger*

I : *Non, que fait-on quand on a un problème ?*

E : *On va travailler en groupes*

L'enseignant explique aux élèves qu'ils vont recevoir leur feuille et qu'il a écrit « groupe 1 » ou « groupe 2 » sur leur feuille selon le type d'erreurs. Selon l'indication sur leur feuille, les élèves réalisent un type d'exercices seul, à deux ou trois selon les affinités. Ensuite ils confrontent leurs réponses par deux, ce qui permet à l'enseignant, en écoutant débattre les élèves, de mieux comprendre leurs raisonnements. Groupe 1 – après peuvent passer au groupe 2

Attention : Les extraits sont choisis pour illustrer certains regards et ne sont pas représentatifs de l'ensemble de l'activité. De plus, les éléments soulignés le sont par nous-mêmes.

C.2. L'institutionnalisation

Dans toutes les classes, les enseignants institutionnalisent le savoir qu'ils enseignent. Mais tous ne le font pas à l'identique et il s'agit, pour nous chercheurs, de repérer comment ils le font, comprendre pourquoi ils le font ainsi et tenter d'en saisir l'impact sur les apprentissages présents et futurs des élèves.

Nous allons opérer d'abord un détour par la signification du concept d'institutionnalisation, puis nous en saisirons trois des dimensions qui nous paraissent essentielles, enfin nous établirons, autour de ce concept, une première série de questionnements qui sous-tendra nos observations.

Le concept d'institutionnalisation nous vient de Guy Brousseau. Il a lui-même découvert et nommé ce phénomène après avoir observé un grand nombre d'enseignants de l'école fondamentale lors des séances de mathématiques.

Ces observations ont montré à Brousseau qu'à longueur de cours, les enseignants font des choses qui n'entrent pas dans les prescriptions des didacticiens : ils prennent acte de ce qu'ont fait les élèves, décrivent ce qui s'est passé et ce qui a un rapport avec la connaissance visée, donnent un statut aux événements de la classe, assument un objet d'enseignement, l'identifient, le rapprochent des productions de connaissances des autres, indiquent qu'elles peuvent resservir. « Cette activité est incontournable : on ne peut pas réduire l'enseignement à l'organisation d'apprentissages. » (Brousseau, 1998, p. 311)

Qu'est-ce que le savoir ?

Le savoir enseigné à l'école est un savoir constitué (donc déjà institutionnalisé), ce n'est pas un savoir en cours d'élaboration tel qu'on peut le trouver dans un laboratoire de recherche. Il a été constitué en réponse aux problèmes qu'ont rencontrés les hommes dans l'histoire de l'humanité. Confrontés à des problèmes dans des contextes divers, les hommes ont trouvé des solutions. Puis, avec ces solutions les hommes ont pu faire face à d'autres problèmes. Cela leur a permis de repérer dans le savoir qu'ils étaient en train d'élaborer des lois générales avec lesquelles ils peuvent résoudre certaines catégories de problèmes quels que soient leur contexte. En faisant cela, c'est-à-dire en repérant l'élément stable et constant dans ce qu'ils trouvaient, les hommes ont institutionnalisé le savoir.

Bien entendu, pour institutionnaliser un savoir il faut pouvoir l'inscrire, en laisser des traces. Dans les milieux scientifiques de nos sociétés, les traces du savoir sont agencées en textes pouvant être faits d'un ensemble de mots, mais aussi de photos, de schémas, d'un film, etc. Pour constituer ce texte (au sens large), il faut répondre à un certain nombre de règles de construction de la forme de ce texte.

Sans le respect de ces règles, le texte risque de ne pas être compréhensible par d'autres. Par conséquent, on ne mentionne pas dans le texte du savoir, les essais, les erreurs, les balbutiements, les doutes, les tâtonnements, etc. Le savoir enseigné à l'école est un savoir pris dans ce texte, le texte du savoir.

Qu'est-ce que le savoir enseigné par le professeur de l'école fondamentale ?

A l'inverse du travail du chercheur, le travail de l'enseignant consiste à prendre le savoir constitué en texte (institutionnalisé), à trouver des problèmes auxquels ce savoir permet de répondre, à les transformer pour qu'ils soient utilisables en classe (dé-institutionnalisation).

Par ailleurs, la théorie constructiviste, largement diffusée dans les centres de formation d'enseignants, a montré que le meilleur moyen de faire apprendre, c'est de se débrouiller pour que les élèves s'approprient les problèmes qui les mèneront au savoir. En tentant de résoudre ces problèmes, qu'il soit en mathématiques, en sciences physiques ou en langue, l'élève devra nécessairement passer par la mobilisation de la connaissance visée, qu'elle soit en cours d'apprentissage ou déjà connue. L'enseignant ne doit donc pas apporter la connaissance mais mobiliser l'élève sur le bon problème. L'opération qu'effectue le maître en mobilisant l'élève sur le bon problème s'appelle la « dévolution ».

Cependant en résolvant le problème, les élèves découvrent la connaissance, certes, mais une connaissance contextualisée sur ce problème particulier auquel ils viennent de se confronter. Le professeur doit alors leur montrer qu'ils ont découvert quelque chose qui leur servira dans d'autres cas. Cette opération constitue une opération d'institutionnalisation du savoir.

Institutionnalisation de la connaissance

La démarche pédagogique décrite ci-avant est une démarche difficile à mener. Brousseau (1998) fait remarquer que par conséquent de nombreux maîtres résolvent ces difficultés en supprimant l'épisode de la dévolution. D'emblée, ils apportent un savoir institutionnalisé : l'enseignant dit ce qu'il veut que l'élève sache, lui explique et vérifie qu'il l'a appris. Dans ce cas, il y a bien institutionnalisation du savoir mais il n'y a pas de dévolution, à l'élève, du problème auquel répond le savoir.

Institutionnalisation du sens

Si l'institutionnalisation des connaissances semble quasiment systématique, il est rare, en revanche, que l'enseignant prenne en charge et institutionnalise la création de sens. Cependant, il est important qu'il le fasse. Il peut tenter de le faire en dévoluant le problème à l'élève comme nous l'avons vu précédemment. Dans le cas où l'élève s'approprie le problème, il donnera un sens au savoir trouvé pour résoudre le problème. Mais ce sens sera, dans l'esprit de l'élève, un sens limité au seul problème qu'il a eu à résoudre. Pour institutionnaliser le savoir, il devra transformer le sens de ce savoir : ce n'est plus le savoir pour résoudre ce problème, c'est un savoir plus large. Donc, il ne suffit pas d'opérer une dévolution du problème pour que l'élève donne un sens au savoir. « Le sens mis dans une situation n'est pas récupérable par les élèves. [...] Le sens doit être aussi un peu institutionnalisé. C'est la partie la plus difficile du rôle de l'enseignant : donner du sens aux situations et surtout le reconnaître : il n'y a pas de définition canonique du sens. » (Ibid, p. 312) Pour illustrer ces propos, Brousseau donne l'exemple de l'enseignement de la division sur lequel toutes les réformes tentent d'agir en essayant d'insister sur la compréhension du concept par les élèves. En fait, elles ne réussissent pas à faire changer les pratiques des enseignants qui continuent à enseigner des algorithmes, c'est-à-dire un savoir formel, dogmatique mais qui saura se prêter aux contraintes propres à la situation d'enseignement (il sera présentable aux personnes concernées et absentes de la classe : parents, collègues, etc., il sera évaluable, etc.). « Il y a l'idée que les savoirs peuvent s'enseigner mais que la compréhension est à la charge des élèves. » (Ibid, p. 312)

Institutionnalisation autour du statut du savoir

Au cours de la dévolution, les élèves se livrent à une activité : agrandir un puzzle, voir ce qui se passe quand on change les temps des verbes d'un récit, voir ce qui se passe quand on arrose ou non des plantes, etc. Cela leur permet d'accéder à un savoir que l'enseignant va tenter ensuite

d'institutionnaliser. Or il se produit souvent de petits décalages entre ce que les élèves ont vu sur le terrain et le savoir tel que le maître le formule : la plante que l'on cesse d'arroser ne meurt pas toujours, les mesures concrètes que l'élève a fait d'une figure géométrique avec sa latte graduée ne correspondent pas toujours à ce qui a été calculé et par conséquent à la règle de calcul énoncée par l'enseignant, dans certains passages d'un texte l'utilisation de l'imparfait à la place du passé simple ne produit pas toujours tout à fait l'effet que l'enseignant avait annoncé, etc.

Ainsi le savoir annoncé et déclaré « vrai » par l'enseignant paraît un peu décalé par rapport à ce que les élèves constatent, d'où le problème de savoir comment l'enseignant gère ce décalage sans recourir trop visiblement à l'argument d'autorité.

L'institutionnalisation devrait pouvoir faire comprendre à l'élève que ce qui est appris à l'école vise une dimension autre que les simples procédures et savoirs liés à une situation particulière. Le savoir enseigné à l'école a une dimension universelle qui est mise en évidence lorsqu'on le formule en des termes plus abstraits et qu'on l'applique dans différentes situations.

Le savoir étant un objet complexe, à plusieurs dimensions, nous avons considéré trois de ces dimensions : les connaissances, le sens et l'épistémologie.

Comment l'enseignant se débrouille-t-il avec ces trois dimensions du savoir ? Comment l'institutionnalise-t-il dans ses trois dimensions ? Y-a-t-il dans la classe des élèves qui n'accèdent pas à l'institutionnalisation de certains savoirs, voire tous, et qui pensent que ce qui se fait dans la classe n'a de valeur que dans la situation de classe, c'est-à-dire des élèves qui n'accèdent pas à la « secondarisation » des savoirs ? (Bautier, Goigoux, 2004)

Nous tenterons donc de repérer chez les enseignants observés comment se fait l'institutionnalisation des connaissances. Ce repérage se fera selon différents axes :

- La continuité : Comment s'inscrit l'institutionnalisation du savoir dans le curriculum réel ? Cette institutionnalisation « s'accroche-t-elle » à des objets de savoir abordés les années précédentes ? Comment ? Etc.
- La dévolution : Y-a-t-il eu tentative de dévolution ? Comment ? Les élèves se sont-ils effectivement emparés du problème ? Quels élèves ne l'ont pas fait ? Etc.
- L'exposition : La connaissance a-t-elle été abordée plusieurs fois avant de donner lieu à un savoir institutionnalisé ? Etc.
- La forme : Quelle forme a cette institutionnalisation (écrit, oral, schéma, etc.) ? Sur quel type de support est-elle consignée (personnel ou collectif, cahier matière ou cahier polyvalent, etc.) ? Qui formule l'institutionnalisation (le maître, le collectif d'élèves, chaque élève) ? Donne-t-elle lieu à des contrôles de connaissances ? si oui, sous quelle(s) forme(s) ? Etc.
- La ritualisation : Y-a-t-il dans la classe une ritualisation autour de l'institutionnalisation de la connaissance ? Quelle forme prend-elle ? Etc.

Nous tenterons également de repérer chez les enseignants observés s'il y a tentative d'institutionnalisation du sens et comment alors se fait cette institutionnalisation du sens. Le professeur essaye-t-il de partir du sens pour aller vers un savoir formel ou l'inverse ? Où tente-il de prendre du sens (vécu des élèves, situations concrètes, démarche expérimentale, retour aux savoirs antérieurs, histoire des sciences et de l'humanité, ...) ? D'une façon générale, tente-t-il de trouver un sens intrinsèque ou extrinsèque au savoir ? Peut-on parler de négociation de sens entre élèves et enseignant ? Ces tentatives donnent-elles lieu à des dérives ? Y-a-t-il dans la classe une ritualisation autour de l'institutionnalisation du sens ? Quelle forme prend-elle ? Etc.

Enfin, nous tenterons de repérer chez les enseignants observés s'il y a tentative d'institutionnalisation autour du statut du savoir ? Comment alors se fait cette prise en compte épistémologique ? L'enseignant donne-t-il ou fait-il découvrir quelques règles qui permettent d'identifier un objet de savoir ? Donne-t-il, fait-il découvrir, fait-il comparer quelques règles d'action qui permettent de manipuler ce savoir ? S'appuie-t-il sur l'histoire ou le cheminement de découverte de l'objet pour aider à la définition de son statut ? Y-a-t-il dans la classe une ritualisation autour d'un questionnement épistémologique ? Quelle forme prend-il ? Etc.

Nous sommes conscients que l'institutionnalisation n'est pas facile à observer car elle implique un suivi du savoir enseigné. C'est pourquoi nous avons réalisé, dans la mesure du possible, des observations continues et régulières dans les classes (cf. méthodologie).

Deux exemples :

Institutionnalisation (1)

Lien théorique : Depuis que la traditionnelle identification du savoir par des échanges questions/réponses entre enseignant et élèves a fait place à une mise en situation du savoir, l'enseignant apparaît plus en retrait dans le processus d'apprentissage, à l'exception de deux moments précis :

- a. l'appropriation du défi présenté aux élèves en début de leçon (la dévolution)
- b. la synthèse du savoir mis en jeu au cours de la résolution (l'institutionnalisation)

(Stegen, 2000).

Cette phase d'institutionnalisation, indispensable à la secondarisation des activités scolaires, est définie comme la transformation par l'enseignant avec les élèves des connaissances construites dans la situation rencontrée « ici maintenant » en un savoir universel. La formulation de règles d'actions apparaît comme l'aboutissement de cette phase. Construites à partir de la réussite dans l'action et du retour fréquent vers la situation et ses éventuelles variations, ces règles n'ont de sens et ne sont applicables que par ceux qui les ont construites.

Lien théorie et situation

Dans cette situation, l'enseignant propose un problème aux élèves dont ils doivent trouver seuls la solution (dévolution).

Suit une phase d'institutionnalisation

- explicitement signifiée aux élèves par l'enseignante
- qui consiste en une évaluation de la pertinence des réponses et des procédures et de leur reproductibilité dans un contexte différent
- qui aboutit à une synthèse écrite notée au cahier.

Compétence développée durant cette séquence (durée : 1 h 15) : Mathématiques

Dans une situation de proportionnalité directe, compléter un tableau qui met en relation deux grandeurs. (*Socles*, p. 31)

Contexte :

Avant : Les enfants ont été confrontés à des problèmes d'échelle en géographie ; les résultats n'ayant pas été concluants, l'enseignant a décidé de reprendre l'échelle dans une situation différente.

Après : exercices d'application

Description de la situation :

- Phase de dévolution : l'enseignant distribue aux enfants des petites voitures et leur demande de calculer leur taille réelle ; ce travail est réalisé en groupes ; les calculs et les réponses sont notées sur une feuille de brouillon. Lors d'une phase collective, les enfants viennent inscrire les résultats de leur recherche dans le tableau suivant :

	échelle	longueur en cm (modèle)	longueur réelle
Ford	1/60	7 cm	4,20m
Ambulance	1/60	7 cm	4,20 m
Ford	1/58	5,8 cm	3,36 m
Lamborghini	1/43	8,5 cm	4 m
Etc.			

- Phase d'institutionnalisation et de synthèse introduite par l'enseignant :

Dans un premier temps, l'enseignant demande aux groupes d'enfants de présenter leur solution ; les réponses sont vérifiées et corrigées.

L'enseignant : *On va essayer de faire une synthèse qui puisse nous aider à retenir les informations essentielles pour un exercice futur. Qu'est-ce qu'on va retenir sur l'échelle ?* »

L'enseignant évoque les activités antérieures : « *Qu'est-ce qu'on peut dire sur les échelles ? Pensez à hier et à aujourd'hui.(...) On va faire une définition provisoire. Une échelle, c'est ... ?* »

Un élève : *Une échelle, c'est par exemple pour mesurer les kilomètres, pour savoir la longueur de quelque chose.*

L'enseignant : *Donc, je note, l'échelle c'est ?*

Un élève : *L'échelle marque ...*

L'enseignant : *Qui aide J. ?*

Un élève : *L'échelle sert à donner des indices.*

L'enseignant : *D'accord, quel type d'indices ?*

Un élève : *La réduction*

Un élève : *C'est ça ; chaque fois qu'on a 1 cm, on a 60 cm et encore 1 cm ... 1x60, 2x60, 3x60...*

L'enseignant dit et écrit sur le tableau :

<u>L'échelle : synthèse provisoire</u> L'échelle nous indique combien de fois nous avons réduit un objet, une route, un plan.
--

L'enseignant : *On va donner un exemple...*

<u>exemple</u>
$\frac{1}{60}$ → 1 cm sur le modèle → 60 cm dans la réalité
Une ambulance : 7 cm
Dans la réalité : 7 cm x 60 = 420 cm = 4,20 m
Dans notre exemple, la voiture a été réduite 60 fois

Attention : Les extraits sont choisis pour illustrer certains regards et ne sont pas représentatifs de l'ensemble de l'activité. De plus, les éléments soulignés le sont par nous-mêmes.

Institutionnalisation (2)

Lien théorique : A l'inverse du travail du chercheur, le travail de l'enseignant consiste à prendre le savoir constitué en texte (institutionnalisé), à trouver des problèmes auxquels ce savoir permet de répondre, à les transformer pour qu'ils soient utilisables en classe (dé-institutionnalisation). En tentant de résoudre ces problèmes, l'élève devra nécessairement passer par la mobilisation de la connaissance visée, qu'elle soit en cours d'apprentissage ou déjà connue. **L'opération qu'effectue le maître en mobilisant l'élève sur le bon problème s'appelle la « dévolution ».** Cependant en résolvant le problème, les élèves découvrent la connaissance, certes, mais une connaissance contextualisée sur ce problème particulier auquel ils viennent de se confronter. Le professeur doit alors leur montrer **qu'ils ont découvert quelque chose qui leur servira dans d'autres cas. Cette opération constitue une opération d'institutionnalisation du savoir.**

L'institutionnalisation devrait pouvoir faire comprendre aux élèves que le savoir enseigné à l'école a une dimension universelle qui est mise en évidence lorsqu'on le formule en des termes plus abstraits et qu'on l'applique dans différentes situations.

Lien théorie et situation

Dans cette situation, l'enseignante propose un problème aux élèves (dévolution) duquel ils doivent trouver seul la solution. Cette phase est interrompue par une courte interaction enseignant-élèves autour du passage du contexte du problème vers le savoir visé. Suit une phase d'institutionnalisation explicitement signifiée aux élèves par l'enseignante.

Finalement, une phase de réinvestissement par un nouvel exercice contextualisé à réaliser individuellement par les élèves.

Compétence développée durant cette séquence (durée : 1 h 15) : Mathématiques

Dans une situation de proportionnalité directe, compléter un tableau qui met en relation deux grandeurs. (*Socles*, p. 31)

Contexte : /

Description de la situation :

- Phase de dévolution (35 minutes) durant laquelle l'enseignante demande aux élèves « de résoudre le problème tout seul, au crayon, sur une feuille de brouillon si nécessaire ». Le problème consiste à compléter un tableau :

Voici les résultats de l'enquête que nous avons menée en classe concernant les moyens de transport utilisés pour aller à l'école. Nous sommes 24 élèves en classe et nous utilisons le bus, la voiture, le vélo et la marche pour nous rendre à l'école.

	<i>A pied</i>	<i>En vélo</i>	<i>En voiture</i>	<i>En bus</i>
<i>Matin</i>	<i>2/8</i>	<i>1/6</i>	<i>1/3</i>	
<i>Soir</i>	<i>1/3</i>			<i>1/3</i>

Cette phase est interrompue par une courte interaction enseignant-élèves concernant l'explicitation de la consigne introduite par une question de l'enseignante à l'ensemble de la classe : « Qui a compris quelque chose ? ».

Elle se termine par une prise de conscience des élèves du savoir mathématique en jeu : « Dans quoi on essaye de vous mener ? Qu'est-ce que vous voyez dans le tableau ? ».

A partir de ce moment-là, les élèves parlent en fractions et non plus en nombres d'élèves et en moyens de transport.

- Phase d'institutionnalisation et de synthèse (25 minutes) introduite par l'enseignante : « Maintenant ce à quoi je voudrais bien arriver avec vous, et vous déposez vos bics et vous ouvrez bien vos yeux et vos oreilles »

Cette phase comprend :

- La dé-contextualisation du problème : notion de fractions équivalentes ;
- Les réponses aux questions des élèves ;
- L'explicitation collective d'une erreur commise par de nombreux élèves et observée par l'enseignante durant la phase de dévolution : l'addition de fractions à dénominateurs différents comme si le dénominateur était commun
- L'explication collective d'une interprétation proposée par un élève sur un point particulier du problème : les réponses $1/6$ et $1/6$ dans la deuxième ligne du tableau :
L'enseignante: Il y en a beaucoup qui ont fait ça mais ils ne savent pas pourquoi. Jean-Bernard a une raison très valable
L'élève : S'ils viennent en vélo, ils doivent reprendre leur vélo.

Suit une synthèse écrite dans le cahier de calcul :

Réduire les fractions au même dénominateur.

Le problème (cf. ci-dessus)

$$6/24 + 4/24 + 3/24 + 6/24 = 24/24$$

Pour réduire les fractions au même dénominateur, on les remplace par des fractions de même valeur et de même dénominateur.

Pour trouver le dénominateur commun, on cherche un multiple commun le plus petit possible (on l'appelle p.p.c.m.).

- Phase de réinvestissement dans un nouvel exercice individuel (15 minutes)

Attention : Les extraits sont choisis pour illustrer certains regards et ne sont pas représentatifs de l'ensemble de l'activité. De plus, les éléments soulignés le sont par nous-mêmes

l'activité. De plus, les éléments soulignés le sont par nous-mêmes.

C.3. L'explicitation

Dire, expliquer, détailler ce qu'il faut faire pour apprendre, pour effectuer telle ou telle tâche, ... semble une pratique fondamentale pour dissiper les malentendus ou pour éclaircir les attentes scolaires. Pourtant, certaines pratiques de l'ordre de la « pédagogie invisible », davantage présentes peut-être dans les pédagogies novatrices tendraient à occulter les exigences scolaires en faisant une place importante à l'implicite. En effet, ces pratiques peuvent s'accompagner parfois d'une organisation temporelle constamment bouleversée qui n'offre plus ni repères ni points fixes aux élèves, d'une organisation de l'espace mouvante, de consignes plus implicites qu'explicitées... Ceci risque d'amener les élèves à ne pas comprendre ce qu'on veut d'eux et risque donc de créer des malentendus entre enseignants et élèves, entre élèves et enseignants.

Comme toute communication sans doute, le message des enseignants vers leurs élèves apparaît le plus souvent comme complexe. Tardif et Lessard en proposent une définition qui permet de s'attarder sur quelques-uns de ces aspects. En effet, non seulement le message est le plus souvent polysémique mais de plus il ne se limite pas aux mots et prend donc en compte le langage non verbal et enfin, il n'est pas toujours clair ni explicite et varie en fonction des situations.

« Tout d'abord la communication n'est pas à sens unique parce que les élèves communiquent avec les enseignants. Le « vouloir-dire » de l'enseignant, ses intentions, ne sont pas toujours formulés de façon claire et explicite. Les élèves doivent souvent déchiffrer ce que l'enseignant veut dire en fonction des traditions scolaires et de leur passé, qui leur permet de comprendre, en tant que membres de l'organisation, les règles implicites régissant la communication pédagogique. (...) »

Ensuite, en ce qui concerne le message, on peut dire qu'il est constamment polyphonique. Loin de se réduire à une transmission d'information claire, il porte sur plusieurs facteurs en même temps : la matière à apprendre, bien sûr, mais aussi les façons de s'y prendre, les façons de se tenir, ce que le professeur accepte ou refuse, etc. Au même titre que l'interaction couvre à la fois des normes, des traditions, des faits et des affects, le message pédagogique couvre aussi divers niveaux de sens : tantôt les élèves doivent interpréter une règle de fonctionnement, tantôt ils doivent comprendre une proposition, tantôt assimiler une procédure, tantôt respecter une injonction, répondre à une question, etc. Bref, nous sommes en présence de nombreux jeux de langage simultanés qui se superposent et s'entremêlent continuellement.

La parole, le discours en général ne sont qu'un des médias de communication utilisés ; il faut aussi y ajouter les gestes, les balayages visuels, les mimiques, les déplacements du professeur, les silences, etc.

Il importe aussi de considérer le caractère partiellement improvisé de la communication pédagogique : le message à transmettre dépend de l'évolution du contexte dans lequel il va se transmettre, des ressources disponibles, du temps alloué et aussi de la collaboration ou de la résistance des élèves. De ce point de vue, la communication pédagogique déborde sur les problèmes de gestion et de contrôle du groupe (...). » (Tardif et Lessard, 1999, p.337)

La communication est donc complexe et l'explicitation qui est avant tout sans doute une forme de communication le sera sans doute tout autant. Elle le sera d'autant plus que les milieux sociaux en présence ici sont différents avec des habitus différents, des langages différents. Dès lors, nous allons plus particulièrement nous intéresser à deux facettes de l'explicitation.

Tout d'abord, on pourrait envisager l'explicitation comme moyen utilisé éventuellement par les enseignants pour faire comprendre aux élèves que c'est une mobilisation intellectuelle autonome de leur part qui est attendue et non un rapport dépendant à l'enseignant.

En effet, Charlot, Bautier et Rochex (1992) ont pu mettre en évidence un thème nettement différenciateur entre les élèves faibles et les autres. Ils ont appelé cette dichotomie: « être en activité/dépendre de l'enseignant » et ils la caractérisent par le fait que « Les élèves en difficulté s'en remettent entièrement à l'enseignant et semblent ainsi se dispenser d'une mobilisation personnelle. » (Charlot, Bautier et Rochex, 1992, p. 204). Pour ces auteurs, demander constamment à l'enseignant une aide n'est pas d'abord, pour l'élève, en rapport avec un sentiment de son incapacité, mais c'est plutôt en lien avec une logique sociale de rapport à l'école et aux enseignants. Cette dépendance est opposée à une activité individuelle et cognitive.

Ensuite, il semble aussi que l'explicitation puisse permettre aux élèves de donner du sens, de comprendre le sens plus global des tâches qu'ils sont amenés à effectuer. En effet, les élèves en ZEP en France interrogés par Charlot, Bautier et Rochex expriment des difficultés de deux ordres.

D'une part, certains élèves expriment un questionnement de nature épistémique et ont alors parfois du mal à voir le sens des exercices demandés et à y adhérer. « Les élèves disent ne pas comprendre ce qu'il y a à faire et expriment le désir de comprendre ce qui leur apparaît mystérieux. Ne pas avoir construit le sens du niveau global peut ne pas gêner la réalisation correcte de tels ou tels exercices, mais semble exclure l'acquisition de connaissances lors de ceux-ci et plus encore leur « capitalisation », leur transférabilité. Cette interrogation sur le sens même d'une discipline semble correspondre pour les élèves à une recherche dans le domaine du rapport épistémique au savoir. Cette remarque est importante car on peut faire l'hypothèse que les pratiques pédagogiques en ZEP et le discours des maîtres, fondés sur leurs représentations du rapport « utilitaire » au savoir des élèves en difficulté, conduiraient à accroître les écarts entre les « types » d'élèves. En effet, par adaptation à leurs « élèves de ZEP », les enseignants sous-estiment sans doute l'existence et l'importance de leur questionnement épistémique : celui-ci, finissant par s'éteindre, n'apparaît de fait qu'exceptionnellement chez les élèves du collège. » (Charlot, Bautier et Rochex, 1992, p.199) Une explicitation de la part des enseignants à propos du statut même du savoir qu'ils enseignent pourrait ainsi aider les élèves de milieu populaire à maîtriser les compétences scolaires demandées. En effet « on sait que la capacité à faire cette mise en rapport, à se situer sur un registre méta-cognitif ou méta-langagier, à faire la distinction entre exercices ou tâches et objets d'apprentissage, à reconnaître – dans les deux sens du terme – qu'il existe une spécificité et une unité des disciplines qui transcende la diversité et la succession des tâches, des exercices et des moments qui font le quotidien ou le rituel de la classe, apparaît comme l'un des traits les plus différenciateurs, tant du point de vue social que du point de vue cognitif, entre « bons élèves » et « élèves en difficulté », et donc comme l'un des principaux enjeux d'une démarche réellement démocratisante ». (Bouveau et Rochex, 1997, p. 69)

D'autre part, d'autres élèves ont des difficultés à réaliser les tâches ou les exercices. Dans ce cas, on remarque qu'ils les assimilent souvent à leur utilité potentielle dans la vie d'adulte. Détourner l'attente utilitariste des élèves est alors nécessaire. « La confrontation des élèves avec des approches non « utilitaristes » des disciplines, avec des contenus et des formes de savoir qui ne sont pas immédiatement intelligibles en termes de savoir-faire « quotidien », semble au contraire faciliter leur questionnement sur le sens de l'activité et la nature même des apprentissages. » (Charlot, Bautier et Rochex, 1992, p.200). Il est alors sans doute nécessaire que les enseignants explicitent aux élèves l'intérêt de leur proposer des tâches « abstraites » de leur quotidien.

Nous allons donc tenter de repérer dans les pratiques enseignantes ce qui relève de l'explicitation : ce que les enseignants rendent visibles, à qui cette explicitation est destinée, quand et comment ils la mettent en œuvre. Pour chacun de ces points, nous nous interrogerons sur la manière dont cette explicitation pourrait contribuer à éviter les malentendus socio-cognitifs entre les enseignants et leurs élèves ainsi qu'entre les enseignants et les familles de ces élèves.

Nous nous interrogerons sur ce que les enseignants explicitent en classe. S'agit-il principalement de consignes de travail, des explications centrées sur l'activité du travail en classe ? Les enseignants explicitent-ils le travail à réaliser à domicile ? Les enseignants explicitent-ils ce qu'ils font eux-mêmes et/ou ce qu'ils souhaitent que les élèves ou les parents fassent et comment ils doivent s'y prendre pour le faire ? Les enseignants passent-ils beaucoup de temps à expliciter les règles d'organisation, les règles du groupe ? Explicitent-ils le savoir lui-même ? Expliquent-ils comment ils évaluent les élèves ? Etc.

Nous tenterons aussi de repérer à qui ces explications sont particulièrement destinées : aux élèves ? aux parents ? à tous les élèves ? à tous les parents ? seulement aux parents des élèves en difficulté scolaire ? s'agit-il d'une démarche collective d'explicitation ou plutôt d'une démarche ciblée ? Si celle-ci est ciblée, s'agit-il d'une démarche individuelle ou destinée à des groupes de « besoins » ?

Nous observerons le moment où l'explicitation survient : s'agit-il d'une démarche « en réaction », par exemple suite à une demande « explicite » d'un élève, d'un parent (qui s'inquiète ou se fâche ...) ou bien suite à ce qu'on pourrait appeler une demande « implicite » de l'élève (nombreuses erreurs, travaux non réalisés ...) ? ou encore suite à de « mauvais » résultats, un « mauvais » bulletin ... ? Ou bien s'agit-il plutôt d'une démarche préventive, par exemple en rapport à ce que les enseignants savent ou croient savoir de ce qui a besoin d'être explicité aux élèves ou aux parents de part leur expérience ?

Finalement, nous observerons aussi comment est réalisée cette explicitation : oralement ou par écrit, directement ou par personne interposée, etc.

Certes la transparence totale n'existe pas. Il en est probablement mieux ainsi. Mais en ce qui concerne notre objet (comprendre ce qui, dans ce que font les enseignants, amène les élèves à secondariser ce qu'ils apprennent en classe et donc à réussir à l'école), la levée de l'implicite est un idéal pédagogique. Il restera malgré tout et toujours de l'implicite dans la classe qui, parce qu'ils n'en ont pas conscience, ne sera pas explicité et explicitable par les acteurs. Il reste que certains enseignants, plus conscients de cela que d'autres ou plus attentifs aux interrogations et réactions de leurs élèves, auront à cœur d'interroger un certain nombre d'évidences et de les expliciter à leurs élèves.

Nous serons particulièrement vigilants à toutes les explicitations qui pourront aider les élèves à comprendre les enjeux de leur présence dans l'école.

D'un point de vue didactique et épistémologique, il peut arriver que trop d'explicitation enlève tout enjeu cognitif à la situation d'apprentissage qui devient « didactiquement sur-ajustée », c'est-à-dire dénuée de tout enjeu d'apprentissage, car trop simplifiée. Certains enseignants, dans certaines situations, à certains moments peuvent par ambition « didactico-épistémologique » laisser des zones d'incertitude et d'implicite dans la consigne et la tâche donnée à l'élève.

Trois exemples :

Explicitation (1)

Lien théorique :

Une des caractéristiques des situations d'apprentissage scolaires est que l'enseignant demande aux élèves d'effectuer des tâches qu'ils ne sont pas encore tout à fait capable de réaliser, ou du moins pas sans quelques difficultés, par opposition aux situations de la vie quotidienne dans laquelle les actions sont à priori entreprises pour être réussies. Les tâches scolaires auxquelles sont confrontés les élèves comportent volontairement des **obstacles** à surmonter, afin justement qu'il y ait apprentissage. Cette logique sous-entend une **conception évolutive de l'intelligence** (ou de la compétence), c'est-à-dire une intelligence qui soit malléable, une compétence que l'on puisse développer sans l'avoir au départ.

Les élèves qui n'ont pas conscience de cette « règle du jeu scolaire » sont désavantagés car il leur manque un élément pour comprendre ce que l'on attend d'eux à l'école, c'est-à-dire **se confronter** à ces obstacles et **apprendre à les surmonter**, et non les éviter ou bien se déclarer incompetent.

L'explicitation est un moyen qui peut être utilisé par les enseignants pour faire comprendre aux élèves cette spécificité des situations d'apprentissage scolaires.

Lien avec la situation :

La situation présentée ci-dessous illustre comment un enseignant, en mettant en place un dispositif de remédiation différenciée, communique par quelques phrases qu'une progression est possible et que celle-ci passe par une confrontation des élèves à leurs difficultés respectives (choisir des calculs à sa portée) .

Compétences développées pendant cette séquence (45 min) :

Mathématiques : Effectuer des opérations dans des situations variées (avec des nombres naturels et des décimaux limités au millième) ; Estimer l'ordre de grandeur d'un résultat ; Vérifier le résultat d'une opération (*Socles*, p.27)

Description de la situation :

L'instituteur présente l'activité : il va noter 5 multiplications et 5 divisions au tableau. La difficulté des énoncés est croissante ; les élèves doivent résoudre les calculs et ils peuvent choisir par lequel ils commencent.

I : « Choisissez un calcul qui soit à votre portée pour commencer » ; « Ne choisissez pas le dernier que je vais mettre, qui est évidemment le plus difficile. Ne faites pas non plus que les deux premiers : si vous y parvenez, ça ne sert à rien ».

Un peu plus tard : « Si on n'est pas sûr de soi, on commence par le premier. »

L'instituteur s'adresse à certains élèves : « Tu peux commencer au deuxième ... ». Alors, d'autres élèves lui demandent « et moi ? et moi ? ». Il répond par exemple « Toi, comme tu le sens ».

Plus tard encore, il dit : « Ce n'est pas une question d'être malin, c'est une question d'apprendre à les faire ».

Attention : Les extraits sont choisis pour illustrer certains regards et ne sont pas représentatifs de l'ensemble de l'activité. De plus, les éléments soulignés le sont par nous-même.

Explicitation (2)

Lien théorique :

L'explicitation consiste en toute pratique ayant pour but de dissiper les malentendus entre les élèves et l'enseignant, entre les élèves et l'institution scolaire. Elle concerne au plus bas échelon sur l'échelle de l'implicite, l'objectif visé, les tâches à exécuter, les règles à respecter, des stratégies à mettre en œuvre, jusqu'au plus haut échelon, le statut du savoir (rapport épistémique au savoir), les attitudes à adopter en tant qu'apprenant (mobilisation intellectuelle autonome), les attitudes à adopter en tant qu'élève, le sens de la scolarité (hors du quotidien). Elles concernent tant la vie de la classe (gestion du groupe) que les apprentissages. **L'explicitation s'appuie notamment**

- ♦ **sur une bonne organisation spatiale et temporelle**
- ♦ une communication optimale verbale et non verbale

Dans cette séquence, c'est surtout l'organisation temporelle qui est traitée. Les élèves ont des difficultés à se repérer dans le temps. Les temps scolaires, d'apprentissage, d'évaluation sont différents des temps de loisir ou des temps familiaux. A l'école, les séquences fractionnent la journée et l'élève doit gérer son emploi du temps pendant la classe et après la classe pour les travaux à domicile. C'est d'autant plus difficile que l'organisation du temps au sein de la famille diffère de celle de l'école et que le travail scolaire est peu suivi au sein de la famille.

Lien entre théorie et situation :

Dans la situation présentée ci-dessous, on voit comment l'institutrice structure le temps scolaire des enfants. Elle affiche des points de repères dans la journée et invite régulièrement les enfants à se situer par rapport à ceux-ci. Elle participe ainsi à la construction de notion de temps chez les élèves, les initie à la culture scolaire et les rassure par rapport aux événements de la journée.

Compétence(s) visée(s) :

Français : savoir écrire : savoir orthographier les productions personnelles (*Socles p. 17*)

Description de la situation :

Au tableau, l'institutrice a écrit le « menu » de la journée :

- rallye lecture
- SE correction d'exercices
- SE dictée non préparée n°8
- SSE les polygones – mots croisés
- Heure du conte
- Eveil « La famille royale » + jeux
- Religion

A la fin de chaque activité, les élèves sont invités par l'enseignante à noircir la case située en face de la séquence qui vient de se terminer.

Attention : Les extraits sont choisis pour illustrer certains regards et ne sont pas représentatifs de l'ensemble de l'activité. De plus, les éléments soulignés le sont par nous-mêmes.

Explicitation (3)

Lien théorique :

L'explicitation consiste en toute pratique ayant pour but de dissiper les malentendus entre les élèves et l'enseignant, entre les élèves et l'institution scolaire. Elle concerne au plus bas échelon sur l'échelle de l'implicite, l'objectif visé, les tâches à exécuter, les règles à respecter, des stratégies à mettre en œuvre, jusqu'au plus haut échelon, le statut du savoir (rapport épistémique au savoir), les attitudes à adopter en tant qu'apprenant (mobilisation intellectuelle autonome), les attitudes à adopter en tant qu'élève, le sens de la scolarité (hors du quotidien). Elles concernent tant la vie de la classe (gestion du groupe) que les apprentissages. L'explicitation s'appuie notamment

- ♦ sur une bonne organisation spatiale et temporelle
- ♦ une communication optimale verbale et non verbale

Lien entre théorie et situation :

Dans la situation présentée ci-dessous, on voit comment l'enseignante, par un discours clair à l'adresse de l'ensemble de la classe lève le malentendu sur une pratique courante dont la signification a peut-être été donnée antérieurement sans avoir été intégrée par certains enfants ou a pu simplement rester dans la sphère de l'implicite. Dans l'exemple, on comprend que l'institutrice a installé une règle de présentation de la dictée mais qu'elle ne se contente pas d'y faire référence. Elle prend la peine de faire réfléchir les enfants au sens de cette règle.

Compétence(s) visée(s) :

Français : savoir écrire : savoir orthographier les productions personnelles (*Socles p. 17*)

Contexte

Avant : /

Après : la dictée se poursuit sur le même mode ; après une relecture du texte, les cahiers sont ramassés par l'enseignante

Description de la situation :

L'institutrice dicte aux élèves un texte qu'ils n'ont jamais lu. C'est visiblement un exercice auquel les enfants sont routiniers.

Un élève : « *Madame, on passe une ligne ?* »

L'institutrice : « *On passe une ligne mais je ne devrais plus vous le dire ! Est-ce que vous pouvez dire pourquoi on passe une ligne ?* »

Un élève : « *Pour faire plus joli* »

L'institutrice : « *Oui mais encore* »

Un élève : « *Pour faire de la place pour corriger* »

Attention : Les extraits sont choisis pour illustrer certains regards et ne sont pas représentatifs de l'ensemble de l'activité. De plus, les éléments soulignés le sont par nous-mêmes.

C.4. Choix et régulation des tâches : tâches minuscules ou complexes

Les tâches auxquelles sont confrontés les élèves semblent être une des composantes importantes, non seulement pour décrire et différencier les pratiques d'enseignement mais aussi pour mieux en connaître les modes d'organisation. En effet, le choix et la régulation des tâches proposées aux élèves constitueraient pour l'enseignant un instrument de pilotage de la classe (Maurice, 1996 in Bru, Altet, Blanchard, 2004).

Les tâches sont aussi en rapport avec la notion de compétence. Pour que l'on puisse parler de tâche, ce qui est important, c'est qu'il s'agisse d'actions qui appellent une mobilisation de l'élève pour la réalisation d'un but. Elle nécessite donc d'une part, pour pouvoir s'approprier le savoir, de donner la possibilité de reconstruire intellectuellement les liens qui existent entre les énoncés, d'autre part, la mise en œuvre de compétences élémentaires et finalement, de pouvoir trouver l'utilité de la connaissance incluse dans ce savoir par la résolution de problèmes propres à ce savoir. (Rey et al, 2003)

On distingue généralement deux types de tâches : les tâches segmentées, simplifiées, décontextualisées et les tâches complexes associées à des objectifs pédagogiques exprimés en termes de compétences, visant des apprentissages en profondeur et intégrés, donc plus transférables. Selon Rey et al. (2003), une tâche, pour être considérée comme complexe, doit présenter certaines caractéristiques :

- elle doit être pluridisciplinaire : elle doit relever de plusieurs disciplines ;
- elle doit se présenter sous une forme délibérément complexe : les informations ne sont pas présentées tâche par tâche mais de manière globale (les tâches à but pratique rencontrent assez bien cet objectif) ;
- elle doit être conçue en articulant des procédures élémentaires censées acquises et un scénario d'activités suscitant l'intérêt des enfants.

Les résultats de plusieurs recherches (Rey et al., 2003 ; Rey et al., 2004) témoignent de la difficulté rencontrée par la majorité des élèves à effectuer des tâches du niveau « compétence complexe ». D'une manière générale, les élèves semblent mieux maîtriser les tâches du niveau « compétences élémentaires simples » que les tâches complexes. Il apparaît également que les performances d'élèves issus de milieux défavorisés confrontés à des tâches simples ou complexes sont sensiblement moins bonnes que celles d'élèves issus de milieux favorisés.

La plupart des équipes de chercheurs participant au réseau RESEIDA (Recherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages) ont constaté que les élèves des milieux populaires éprouvaient des difficultés particulières à identifier les enjeux cognitifs des tâches scolaires. « Le sens que les élèves et les enseignants donnent aux situations scolaires leur laisse chacun penser que leur interlocuteur entend la même chose alors que justement le « malentendu » repose là » (Bautier, Goigoux, 2004). Ainsi, il semble que les tâches minuscules conçues par l'enseignant dans le but d'automatiser les procédures, rendent moins identifiables les savoirs à acquérir qui, eux, sont plus complexes, moins découpés, moins disciplinarisés. Par ailleurs, une simplification importante des situations donne à croire aux élèves qu'ils sont à l'école pour accomplir des tâches et non pour apprendre. Ils auraient alors un rapport d'employés à un employeur plutôt que d'apprenants et il y aurait perte de l'idée qu'ils ont à apprendre (Ibid., 2004). Autrement dit, ils ne réussissent pas à opérer seuls ce saut cognitif de la tâche à l'acquisition de savoir, du « métier d'élève » au « travail d'apprenant » (Bonnéry, 2002).

Lorsque les élèves réussissent bien les tâches morcelées, soit ils ont de la peine à transférer leurs connaissances d'un domaine à un autre, soit ils surgénéralisent les procédures maîtrisées et les appliquent sans analyse préalable. Le transfert est rendu difficile par le fait que certains élèves ne sont pas « capables » ou ne s'autorisent pas à faire circuler les savoirs et les activités d'un moment et d'un objet scolaire à un autre. Une telle démarche nécessite que l'apprenant ait acquis une attitude de *secondarisation*, c'est-à-dire qu'il considère le monde des objets scolaires comme un monde d'objets à interroger sur lesquels il peut et doit exercer des activités de pensée et un travail spécifique. La notion de *secondarisation* permettrait d'expliquer une grande partie des difficultés rencontrées par les élèves des milieux populaires par le fait que ceux-ci ont tendance à procéder à une « sous-scolarisation » des objets et des supports qui leur sont présentés (les objets sont compris dans leur existence et leur usage quotidien) ou à une « sur-scolarisation » des objets et des supports qui leur sont présentés (les objets restent dans leur usage scolaire strict, ponctuels, extérieurs) (Bautier, Goigoux, 2004).

Peut-on dire pour autant que la confrontation des élèves de milieux populaires à des tâches complexes conduise à une clarification du rapport au savoir ?

On pourrait, en effet, se demander si ce type de tâches ne génère pas également un certain malentendu. Les tâches complexes sont, très souvent, à l'école primaire, en lien avec la vie quotidienne (préparer une excursion, organiser un spectacle, etc.) En donnant aux élèves l'illusion qu'ils sont plongés dans une situation proche du réel, elle les confronte en réalité à une modélisation assez éloignée des problèmes de vie. Ces tâches risquent aussi de masquer le savoir visé (cf. le point suivant concernant les projets et activités à dimension extra-scolaire) et donc de mettre dans une difficulté d'autant plus grande les élèves qui auraient tendance à avoir une visée pragmatique des apprentissages.

Selon Marguerite Altet (2002), il ne suffit pas de mettre en place des situations dites de « pédagogies actives » pour que les élèves apprennent le savoir visé. En tout cas, les situations de « pédagogie active » nécessitent, pour amener les élèves à apprendre de vrais savoirs, un rapport au savoir clair de la part de l'enseignant.

Rey et al. (2003) montrent par ailleurs que, confrontés à une tâche complexe, les élèves semblent éprouver de grosses difficultés dans le cadrage de la situation. Ils ne savent pas s'ils doivent réagir comme dans la vie réelle ou raisonner dans un cadre purement scolaire. On peut distinguer trois types de saisies de la situation :

- le cadrage « hyper pragmatique », qui consiste à traiter la situation exactement comme dans la vie réelle ;
- le cadrage « hyper scolaire », qui consiste en l'application aveugle d'un procédé appris à l'école sans lien avec la réalité ;
- le cadrage « instruit », qui consiste à imaginer la situation dans le réel en y injectant du savoir scolaire.

Tâches morcelées, tâches complexes, nous voyons que l'élève doit nécessairement circuler cognitivement entre les unes et les autres pour apprendre. Par conséquent, il est important de voir comment l'enseignant régule le passage des unes aux autres. Aussi est-il essentiel pour décrire les pratiques des enseignants non seulement de décrire les tâches proposées aux élèves mais aussi d'envisager la manière dont ces tâches sont régulées. A ce propos, deux types de conduites ont été identifiées comme ayant des effets potentiellement contre-productifs à savoir le « *sous-ajustement didactique* » qui consiste à confronter les enfants à des tâches et des situations trop ouvertes et à les maintenir dans le flou et le « *sur-ajustement didactique* » qui consiste à simplifier les tâches à l'excès. Par ailleurs, de bons résultats ont été obtenus dans des systèmes didactiques centrés sur les enjeux consistant à

définir de manière précise et ostentatoire auprès des élèves, en introduction et en conclusion, les enjeux de l'enseignement qui leur est donné et à gérer de manière explicite les contradictions entre les conceptions émergentes de manière à établir un lien entre les objets présentés et le savoir visé (Mercier, Buty, 2004).

Nous observerons donc les tâches proposées aux élèves par les enseignants. Nous tenterons de distinguer s'il s'agit de tâches minuscules, segmentées ou de tâches complexes ; nous essayerons de les quantifier, de voir si les tâches simples sont présentées avant les tâches complexes y afférent ou si les enfants sont d'abord confrontés à des tâches globales avant de travailler les procédures simples qui permettent de les effectuer.

Nous serons particulièrement attentifs à la manière dont les enseignants vont contextualiser les tâches simples et à la manière dont ils vont cadrer les tâches plus complexes. En d'autres mots, nous tenterons de repérer quand et comment ils garderont le contact entre les tâches simples et les tâches plus élaborées afin que les élèves aient la possibilité notamment de réinvestir les connaissances de base dans des tâches plus élaborées.

Dans la classe, en situation d'apprentissage, nous rencontrerons sans doute un grand nombre de tâches se situant entre la tâche minuscule, automatisée et la tâche complexe. Nous serons particulièrement attentifs aux tâches qui demandent un engagement cognitif des élèves, en sachant aussi que parfois des tâches qui semblent à première vue assez simples exigent des procédures très complexes de la part des élèves (par exemple : l'invention).

Notre regard se posera également sur la manière dont les enseignants s'y prennent pour réguler les tâches auxquelles sont confrontés les élèves et surtout sur la manière dont ils font émerger les savoirs sous-jacents aux objets d'apprentissage proposés.

Un exemple :

Choix et régulation des tâches (1)
<p><u>Lien théorique :</u> On distingue généralement deux types de tâches : les tâches segmentées et les tâches complexes associées à des objectifs pédagogiques exprimés en termes de compétences. Les enseignants proposent soit les tâches globales avant de travailler les procédures simples qui permettent de les effectuer, soit les tâches simples avant les tâches complexes. Ce qui importera pour que les élèves puissent construire une visée instruite ce sera la manière dont les enseignants garderont le contact entre les tâches simples et les tâches plus élaborées afin que les élèves aient la possibilité notamment de réinvestir les connaissances de base dans des tâches plus élaborées.</p> <p><u><Lien avec la situation</u> Dans cette situation, l'enseignant propose une tâche mathématique d'invention de situations sans données. Il s'agit de tâches d'invention qui, tout en prenant en compte les contraintes du réel mais sans y rester « coincées », sont avant tout des « jeux » mathématiques. Après un passage par différentes manières de « jouer » avec les données, les élèves réalisent individuellement des tâches progressivement plus ouvertes.</p>
<p>Compétence(s) développée(s) durant la séquence (50 minutes) Etablir des relations dans un système pour donner du sens à la lecture et à l'écriture d'une mesure (Socles, p. 30)</p>
<p>Contexte : <u>Avant:</u> Les élèves réfléchissent collectivement à partir d'exercices consistant à inventer une consigne à partir de plusieurs données provenant de différents contextes (degrés, minutes, euros, non chiffrées, etc.)</p>
<p>Description de la situation : L'enseignant demande aux élèves d'imaginer une situation à partir de 4 données à inventer elles aussi. <u>I: Qui pourrait en inventer une avec 4 données ?</u> Trois élèves lèvent la main et sont invités à écrire leurs données sur le tableau. D'autres élèves proposent des situations à partir de ces données et confrontent celles-ci avec celles imaginées par les trois élèves de départ. L'instituteur propose alors une consigne plus « fermée ». <u>I : Vous prenez une des bulles et vous changez une donnée.</u> De nouveaux élèves entrent dans le jeu, certains facilement, d'autres non. L'enseignant propose alors successivement plusieurs consignes différentes telles que : enlever une donnée, modifier une donnée, combiner des données provenant des différentes situations. La tâche suivante est individuelle et écrite. Elle consiste à combiner 5 données provenant des trois situations proposées au début de la séquence par les élèves. <u>I : On peut tout prendre mais il en faut cinq et il faut que ça raconte quelque chose. Il en faut des trois. Tournez votre feuille et écrivez.</u> Travail de confrontation des situations possibles par deux. Finalement, une tâche à nouveau individuelle et écrite d'invention (cf. la première tâche demandée) : les données et une situation qui les relie. L'enseignant impose un contexte particulier : le marché.</p> <p>Au cours de la séquence, les contraintes du réel (scientifique ou de la vie courante) sont prises en compte par différentes remarques de l'enseignant aux élèves, par exemple, le soleil ne peut chauffer à 150 ° pendant 20 minutes, ou bien dans une attraction foraine, on ne parle pas d'aller/retour comme pour un voyage en train.</p> <p><i>Attention : Les extraits sont choisis pour illustrer certains regards et ne sont pas représentatifs de l'ensemble de l'activité. De plus, les éléments soulignés le sont par nous-mêmes.</i></p>

C.5. La pédagogie par projet et les activités à dimension extra-scolaire

Une pratique enseignante largement répandue consiste à raccrocher les apprentissages scolaires à des situations ou des contextes de la vie réelle. Ce principe, qui se trouve au cœur de la pédagogie de Célestin Freinet comme l'illustre l'exemple des « correspondances scolaires », se décline de diverses façons telles que la pédagogie du projet ou encore les apprentissages fonctionnels (notamment la lecture fonctionnelle). Participe aussi de ce mouvement, de manière plus ponctuelle, la pratique qui consiste à raccrocher les apprentissages scolaires à des situations ou des contextes issus de la vie quotidienne des élèves.

Le point commun entre toutes ces pratiques est de chercher à briser le mur qui sépare l'école de la vie réelle, afin de donner plus de sens aux activités scolaires. Les apprentissages sont rendus plus « vrais » en les contextualisant ou en les finalisant, par exemple dans une sortie hors de l'école, la publication d'un journal, etc. Rendre les apprentissages plus vrais, c'est restituer leur fonction ou leur signification sociale à des savoirs que l'école tendrait à rendre artificiels ; c'est permettre une confrontation avec la globalité et la complexité des situations d'activités sociales « réelles ». Ces activités sont prétendues plus efficaces parce que plus motivantes, plus attractives et permettant donc davantage de mobiliser les élèves.

Pour ces raisons, la référence à la vie réelle est particulièrement fréquente dans les écoles et classes dont les élèves sont issus d'un milieu populaire : cette pratique est utilisée pour tenter de réconcilier avec l'école et le savoir des élèves dont on juge qu'ils ne perçoivent pas (ou pas assez) le sens et l'intérêt des apprentissages scolaires.

A cela s'ajoute également l'image fortement ancrée du handicap socio-culturel dont souffriraient ces élèves. Les projets et sorties s'avèrent donc également un moyen privilégié pour tenter de combler ce manque (de langage, de culture, d'ouverture d'esprit, ...), ce qui explique sans doute la très importante sur-représentation des thématiques artistique/culturelle et de maîtrise de la langue au sein de ces projets (Glasman, 1992 ; Bouveau et Rochex, 1997).

Ces pratiques sont donc répandues et présentées comme un outil privilégié de démocratisation de l'enseignement. Cependant, certains chercheurs émettent à propos de leur efficacité quelques craintes et doutes que nous allons évoquer ci-dessous.

Une première crainte concerne ce que Meirieu (1991) appelle la « dérive productiviste ». Lorsque des élèves sont lancés dans une activité à finalité extra-scolaire, leur objectif n'est pas d'apprendre mais de réaliser une tâche (cuisiner des crêpes, visiter une ville, présenter une exposition, etc.). L'idée de l'enseignant est que les élèves seront amenés à effectuer une série d'apprentissages pour y parvenir. Cependant, on peut penser que l'objectif de réalisation amène les élèves à adopter une logique d'efficacité, logique qui se situerait en opposition avec une logique d'apprentissage. Par exemple, la logique d'efficacité incite les élèves qui réalisent un projet collectif à confier les différentes tâches à ceux qui savent le mieux les mener à bien (les élèves déjà compétents), alors que la logique d'apprentissage voudrait au contraire que ce soient les élèves les plus faibles (ceux qui doivent acquérir la compétence) qui le fassent.

Pour qu'un projet puisse être porteur d'apprentissages, il faudrait non seulement qu'il y ait une mobilisation des élèves envers l'objectif de réalisation, mais aussi qu'il y ait un déplacement de cette mobilisation vers un objectif cognitif. C'est cette deuxième étape, selon Bouveau et Rochex (1997), qui ferait souvent défaut.

De leur côté, Charlot, Bautier et Rochex (1992) craignent que la pédagogie du projet, en mettant en avant l'utilité pratique des compétences et des savoirs scolaires, ne maintienne les élèves de milieu populaire dans le type de rapport au savoir qu'ils ont spontanément, au lieu de les orienter vers la compréhension des phénomènes. En effet, il est possible que l'ancrage des apprentissages dans un vécu extra-scolaire puisse cacher la nature des apprentissages et de ce que l'école attend des élèves, c'est-à-dire entre autres une utilisation du savoir en tant qu'objet de réflexion sur lui-même, savoir qui possède une cohérence interne et qui représente donc aussi un intérêt intellectuel en soi. Raccrocher les apprentissages à des contextes ou des finalités extra-scolaires serait donc un mauvais service rendu aux élèves, et particulièrement à ceux issus de milieux populaires : en les empêchant d'accéder à une perception du savoir comme n'étant pas uniquement digne d'intérêt pour des raisons utilitaires, cette pratique serait un obstacle à la démocratisation qu'elle prétend poursuivre.

De manière plus nuancée, ces craintes doivent nous amener à tenter d'identifier les mécanismes qui font qu'une activité ou qu'une série d'activités à référence extrascolaire peuvent enfermer les élèves dans un rapport utilitaire au savoir et à l'école, ou bien au contraire les ouvrir vers d'autres types de rapports au savoir. Il se pourrait notamment qu'un élément important qui différencie ces deux résultats opposés soit la capacité de l'enseignant à établir des relations entre le savoir utilisé dans la vie quotidienne et le savoir construit en classe, en mettant en évidence les particularités de l'approche scolaire : « Le réel en lui-même n'apprend rien, mais c'est l'activité de pensée sur le réel, en rupture avec le donné et l'action immédiate, qui est productrice d'apprentissage et de progrès cognitif » (Bouveau et Rochex, 1997, p.70). On aperçoit ici le danger des activités et projets centrés exclusivement sur le faire, la production ou la rencontre avec le réel, et donc l'importance du travail de décontextualisation, de formalisation, de conceptualisation de l'action, spécialement pour les élèves venant d'un milieu populaire.

Une autre crainte provient du constat que la valorisation de l'école comme « lieu de vie » et la lutte contre le handicap socio-culturel amènent parfois les enseignants eux-mêmes à se focaliser sur la « vie scolaire » (l'ambiance, le bien-être, les sorties,...) ou sur les découvertes culturelles, en reléguant à l'arrière plan les objectifs cognitifs et les apprentissages scolaires (Glasman, 1992). Comme le soulignent Bouveau et Rochex (1997), les projets ne sont pas toujours en rapport avec l'ordinaire de la classe et des apprentissages, et ne permettent donc pas toujours de renforcer la mobilisation cognitive des élèves.

Dans la continuité de cette idée, ces chercheurs expliquent qu'il existe souvent, dans le discours des enseignants, une dichotomie stricte entre les activités scolaires présentées comme ennuyeuses et contraignantes et les activités à finalité extra-scolaire qui seraient ludiques et épanouissantes. « Tout se passe comme si l'on avait trouvé le moyen de faire diversion par rapport au travail scolaire, dur et monotone, mais non de le transformer pour le rendre intéressant » (Janine Hohl, 1985, citée par Bouveau et Rochex, 1997, p.68). On peut craindre qu'une telle conception des activités scolaires, communiquée aux élèves, ait des effets négatifs sur le rapport des élèves au savoir et à l'école : alors que l'objectif annoncé des projets et autres sorties est de « réconcilier » les élèves avec l'école comme lieu d'apprentissage, ces projets amèneraient au contraire les élèves à percevoir encore davantage les apprentissages scolaires comme étant dénués d'intérêt. Pour avoir des chances de parvenir à cette « réconciliation », il serait nécessaire que les projets se situent dans un projet pédagogique global en articulation avec la vie scolaire courante, et non en parallèle avec celle-ci.

Nous tenterons donc d'analyser chez les enseignants observés la manière dont sont conduits les projets ou les activités à référence extra-scolaire. Cette analyse se fera en fonction des différents axes suivants :

- la thématique abordée : maîtrise de la langue, thématique culturelle ou artistique, ou bien aussi mathématiques, sciences, etc. ? Ces thèmes correspondent-ils à des objectifs cognitifs ou bien socioculturels, en relation avec une certaine représentation du « handicap socioculturel » des élèves ?

- le « contenu » scolaire : présence d'apprentissages que les élèves sont amenés à développer pendant la réalisation du projet ou de l'activité ? Ces apprentissages ont-ils une place centrale ou marginale dans l'activité ?

- la logique qui sous-tend l'activité : les élèves travaillent-ils selon une logique d'efficacité ou d'apprentissage ? Comment l'enseignant fait-il pour contrôler les risques liés à cette situation ? Y a-t-il un déplacement de la mobilisation vers un objectif cognitif ? Comment ?

- l'articulation entre « vie réelle » et « vie scolaire » : l'enseignant présente-t-il les activités de « vie réelle » comme parallèle à une vie scolaire ennuyeuse, ou bien ces activités sont-elles mises en relation avec les apprentissages scolaires ? Comment se fait cette articulation ? L'enseignant fait-il apparaître la rupture entre le regard scolaire (ce que Bernard Rey appelle le « regard instruit ») et le regard quotidien ?

- l'exploitation des activités : présence de moments de décontextualisation, de formalisation, de conceptualisation du réel ? A quel moment ? Comment ? Cette étape a-t-elle une place importante au sein de l'activité ? Comment est-elle présentée aux élèves ?

- le rapport au savoir véhiculé : outre les éléments évoqués ci-dessus, l'enseignant met-il en place d'autres stratégies pour détourner les élèves de la seule fonction instrumentale des apprentissages ?

Deux exemples

Pédagogie par projet et les activités à dimension extra-scolaire (1)

Lien théorique :

Les activités extra-scolaires ne sont pas toujours en rapport avec l'ordinaire de la classe et des apprentissages. Elles ne permettent donc pas toujours de **renforcer la mobilisation cognitive des élèves**. Il peut même apparaître une dichotomie entre les activités scolaires apparaissant comme ennuyeuses et contraignantes et les activités extra-scolaires qui seraient ludiques et épanouissantes. Ainsi les élèves se rendraient dans une exposition scientifique comme ils iraient dans un parc d'attraction : en touristes.

Lien théorie et situation :

Dans la situation présentée ci-dessous, les élèves sont invités par l'enseignante à émettre les questions qui les préoccupent sur les thèmes de l'exposition.

L'institutrice n'a pas de réponse à leur donner, ils les chercheront lors de la visite du musée prévue le jour suivant. S'amorce ainsi une tentative de lien entre le scolaire et l'extra-scolaire ainsi qu'une tentative de mobilisation cognitive des élèves en organisant leur regard puisqu'ils vont chercher des réponses à leur(s) question(s) durant leur visite de l'exposition.

Remarque éventuelle : Fort effectif de classe (26 élèves).

Contexte :

Avant : Pendant que la majeure partie des élèves (22) suit le cours de religion islamique, quatre élèves recherchent sur internet des informations sur l'eau, l'air, le feu et la terre pour préparer la visite d'une exposition sur « les quatre éléments » et donner des informations aux autres. Les élèves doivent alors poser des questions dont ils espèrent trouver les réponses au musée.

Après : Le lendemain, les élèves visitent l'exposition.

Compétence(s) développée(s) :

Eveil (initiation scientifique) :

- investiguer des pistes de recherche : récolter des informations par la recherche documentaire.
Compétence 9 des Savoir-faire scientifiques (Socles p. 38). Savoirs : l'air, l'eau, le sol (Socles p. 46).

Description de la situation :

Une fois la classe réunie et après un moment d'échanges autour de ce qui avaient été découvert sur internet, l'institutrice invite les élèves à trouver des questions pour lesquelles ils pourraient chercher des réponses dans l'exposition.

Après un moment de recherche, chaque élève énonce ses questions. L'institutrice les reformule et les écrit.

I : Ecoutez ce que vous allez faire. Vous allez réfléchir à tout ce que vous avez envie de savoir sur les quatre éléments. Vous savez déjà sûrement beaucoup de choses mais vous avez aussi, comme moi, des choses que vous ne connaissez pas. Et donc demain on essaiera de trouver les réponses à vos questions dans le musée.

E : Madame, un tremblement de terre, c'est comme un séisme ?

I : Pour le moment, c'est les questions. Les réponses, ce sera demain et la semaine prochaine.

E : Madame, et si on a qu'une question ?

I : C'est déjà bien.

E : Madame, il y a plein de questions que je me pose.

I : Si ce sont des questions que tu te poses, ça veut dire que tu ne connais pas la réponse, hein !

Attention : les extraits sont choisis pour illustrer certains regards. Ils ne sont pas représentatifs de l'ensemble de l'activité. De plus, les éléments soulignés le sont par nous-mêmes.

Pédagogie par projet et les activités à dimension extra-scolaire (2)

Lien théorique :

Un des risques de la réalisation de projets avec les élèves est de tromper ceux-ci en cachant une partie de la véritable nature des apprentissages et de ce que l'école attend des élèves. L'enjeu est de faire comprendre aux élèves que **ce qui est appris à l'école ne vise pas prioritairement une dimension utilitaire, mais d'abord et avant tout la dimension universelle des savoirs** : les savoirs permettent de rendre le monde intelligible. Les élèves qui ne perçoivent pas cette dimension porteront sur les activités scolaires un regard uniquement pragmatique, qui dans de nombreuses situations ne leur permet pas de saisir ce que l'on attend d'eux, ce qu'ils doivent faire et qui ne leur permet de secondariser ce qu'ils apprennent.

Pour éviter ce risque lié à la pédagogie par projet, il faudrait qu'il y ait **par delà la mobilisation des élèves vers un objectif de réalisation** (concret, utile) un déplacement de cette **mobilisation vers un objectif cognitif** ; autrement dit, que l'enseignant établisse des relations entre le savoir utilisé dans la vie quotidienne et le savoir construit en classe, en mettant en évidence les particularités de l'approche scolaire.

Lien théorie et situation

La situation présentée ci-dessous illustre comment une enseignante met en évidence, en l'explicitant, l'objectif cognitif du projet : construire la notion d'échelle. On peut percevoir à travers les réactions des élèves combien certains se centrent sur l'aspect concret, pratique de l'activité, tandis que d'autres ont bien saisi qu'il s'agit d'un apprentissage scolaire avec des enjeux cognitifs.

Compétence(s) développée(s) durant la séquence (30 minutes) : Mathématiques - grandeurs
Comparer et mesurer des grandeurs : effectuer le mesurage en utilisant des étalons familiers et conventionnels et en exprimer le résultat (*Socles*, p. 30)

Contexte :

Avant : Le projet (objectif de réalisation) consiste à construire une maquette de l'école. La veille, les élèves se sont répartis les locaux et ont décidé de commencer par mesurer les locaux (longueur, largeur, hauteur) sans tenir compte du mobilier, portes et fenêtres, etc.

Après : L'enseignante passe d'un local à l'autre, pose des questions aux élèves et aide ceux qui ne s'en sortent pas.

Description de la situation :

L'enseignante, après avoir fait prendre leur mètre à tous les élèves, introduit la séquence en rappelant le projet et en demandant aux élèves ce qu'ils vont faire.

- Des élèves : construire l'école, mesurer, calculer, faire l'échelle
- Ens : Travailler à l'échelle, les transformer en une même longueur, on va faire un dessin, qui fait le dessin ?
- Un élève : un architecte
- Ens : Vous allez tous devenir des petits architectes cette fois-ci. Vous prenez les mètres rubans qu'on vous a donnés hier. Je vous laisserai vous débrouiller un petit peu.
- Ens : On doit faire attention à quoi ?
- Un élève : ne pas tomber
- Ens : Oui, mais à quoi aussi ?
- Des élèves : à bien mesurer, bien calculer
- Ens : Faire attention quand il y a des courbes, des arrondis.
- Ens : Qu'est-ce qu'on prend comme mesures aujourd'hui ?
- Des élèves : la hauteur, la longueur, la largeur, les objets.
- Ens : Est-ce qu'on avait dit qu'on allait s'occuper des objets maintenant ?
- Ens : Donc on va travailler les grandeurs.
- Des élèves : en m², la surface, l'aire.
- Ens : On va apprendre à réduire les mesures (elle montre d'un geste).
- Ens : Prenez une feuille de votre classeur parce qu'il faudra la garder.

Attention : Les extraits sont choisis pour illustrer certains regards et ne sont pas représentatifs de l'ensemble de l'activité. De plus, les éléments soulignés le sont par nous-mêmes.

C.6. Le rapport à l'univers familial

Il semble qu'on puisse avancer sans conteste qu'il existe un décalage entre les réalités vécues dans l'institution scolaire et celles vécues dans les familles socio-économiquement défavorisées. La scolarisation des enfants de milieux populaires, parfois issus de familles d'origine étrangère pose donc la question des relations entre l'école et leurs familles. Pour les enseignants, les relations avec les familles de leurs élèves ne sont pas simples et l'inverse est vrai aussi. En effet, ces relations reposent sur ce qu'on peut appeler un « malentendu », à la suite de François Dubet dans son ouvrage « Ecole, familles : le malentendu ». Ce malentendu se situe à différents niveaux, nous nous attarderons ici plus spécialement sur les représentations qui peuvent être différentes notamment en ce qui concerne le rôle de l'école et le sens des apprentissages.

A la suite de Bernard Lahire (1995), nous pensons que les élèves se trouvent à l'intersection de deux régimes d'interdépendances, le familial et le scolaire. La réussite scolaire des élèves est liée à la résonance entre ces deux milieux. Si les deux univers sont en complète dissonance, l'élève risque de se trouver dans une situation inconfortable peu propice à la réussite. Ce que Lahire nomme « solitude des élèves dans l'univers scolaire : car très peu de ce qu'ils ont intériorisé à travers la structure de coexistence familiale peut permettre d'affronter les règles du jeu scolaire (les types d'orientation cognitive, les types de pratiques langagières, les types de comportements... propres à l'école), les formes scolaires de relations sociales. » (Lahire, 1995, p. 18)

Car l'univers scolaire est un univers très particulier : tout s'y passe comme dans un texte. En effet, comme dans un texte, dans l'univers scolaire, il est rarement fait référence à l'ici et maintenant. A l'exception des rares moments où l'enseignant a une parole qui concerne la situation (« Va effacer le tableau ! », « Qui prendra un potage ? », « C'est l'heure de la collation », etc.), le discours tenu à l'école est un discours qui se réfère à des choses qui ne sont pas sous les yeux des élèves (« Si tu as 90, est-ce que je peux t'en enlever 180 ? », « J'ai dit un drôle de mot « flash-back », c'est quoi ça ? », « Quand on commence une histoire, on dit comment ? »). Le discours a même parfois trait à des choses qui n'ont jamais été évoquées en classe et que l'élève n'a, a fortiori, jamais entendues à la maison (« C'est une pure fiction ! », « On va parler du tsunami ! », etc.)

Or dans certains univers familiaux, la parole concerne exclusivement la situation : « Viens manger ! », « As-tu fait des devoirs ? », « Si tu n'es pas sage, je le dirai à papa ! ». Le langage est alors un outil pour agir sur les autres et les choses. C'est ce que Rey appelle « un langage en situation ».

A l'école, par contre, le langage fait référence à des choses qui ne sont pas là. C'est ce que Rey appelle « un langage en contexte ». Ce qui donne l'impression à certains enfants que l'enseignant parle comme un livre. De surcroît, pour parler à l'enseignant, il faut se livrer à d'étranges rituels : lever le doigt sans manifester d'impatience ou de sentiment d'urgence. En plus, quand l'enseignant pose une question, il connaît toujours la réponse. Alors qu'à la maison, les questions apparaissent comme authentiques : « est-ce que tu t'es lavé les dents ? », « où as-tu mis tes lunettes ? », l'adulte qui pose ses questions n'en connaît pas la réponse. Bref, l'école apparaît pour certains élèves comme une cérémonie bizarre dont ils se sentent exclus : on y parle de façon bizarre en faisant de drôles de manières.

Le langage apparaît donc comme source de malentendus entre l'école et certains élèves. D'une part, parce qu'il s'agit d'un langage en contexte et d'autre part, également, parce que les élèves qui ne se prêtent pas facilement à ce langage sont parfois « dénoncés » par les enseignants comme « ne possédant même pas la langue de l'école ! ».

Cependant, malgré ce constat, il semble que l'école ne soit pas impuissante. Une manière de faire, pour réduire ce décalage, serait de rester dans l'univers intellectuel.

En effet, Charlot, Bautier et Rochex (1992) ont constaté, à partir de bilans de savoirs réalisés par des élèves du début du secondaire de milieux socio-économiquement défavorisés, une évolution positive des apprentissages méthodologiques, c'est-à-dire que ces élèves semblent avoir appris à s'exprimer, réfléchir, penser mais ne semblent pas avoir pu accéder aux savoirs qui ont du sens en eux-mêmes. Ils se sont donc demandés par quels mécanismes l'école jouerait un rôle dans cette constatation. Pour eux, une des hypothèses qui pourraient expliquer ce fait serait que les enseignants, sans nécessairement en être conscients toujours, tentent de s'adapter aux jeunes, à ce qui fait sens pour eux donc les références à la vie quotidienne, la famille, les relations affectives, l'utilité ... Cela peut avoir une certaine efficacité mais ne permet pas sans doute de donner du sens au savoir pour lui-même. « Si notre interprétation est juste, cela signifie que les difficultés des élèves d'origine populaire (...) [seraient dues] au fait que les enseignants ont adapté leurs pratiques au rapport au savoir des élèves de familles populaires (...). Il se pourrait bien que le problème soit là, précisément : il est une façon de s'adapter aux élèves qui les enferme dans un rapport au savoir générateur d'échec. (...) Si nous devons « prôner » quelque chose (...) ce serait une pédagogie active dans l'univers intellectuel. Le savoir est posé comme objet au terme d'une activité intellectuelle qui lui donne sens. » (Charlot, Bautier, Rochex, 1992, p.181)

Nous tenterons donc de repérer dans les classes observées ces quelques éléments :

- Comment les enseignants s'y prennent pour négocier le passage entre ce qui se passe dans la famille et à l'école ? Comment arrivent-ils à tenir compte de l'écart entre l'école et la famille et donc à tenir compte du fait que pour certains élèves, c'est d'une véritable rupture qu'il s'agit ?

- Comment les enseignants arrivent-ils à clarifier au maximum pour les élèves le fait qu'à l'école, on se trouve dans un univers intellectuel et donc à faire reconnaître aux élèves les enjeux cognitifs des tâches qu'ils leur proposent ?

Deux exemples

Rapport à la famille (1) (et plus globalement à la sphère privée et aux convictions religieuses).
<p><u>Lien théorique :</u> En 5^e primaire, l'élève est porteur d'une double culture : scolaire et familiale.</p> <ul style="list-style-type: none">- L'école relève de la sphère publique, la famille de la sphère privée. L'École est le lieu des savoirs, c'est-à-dire de connaissances à vocation universelle, à ce titre ne s'y enseignent pas les convictions religieuses, les croyances, les opinions (hors les heures spéciales dévolues à l'enseignement religieux ou moral).- Les convictions religieuses sont, pour l'enfant de l'école primaire, acquises dans la famille. Par conséquent, toute parole émise contre les convictions religieuses est susceptible de mettre l'enfant en difficulté : il peut l'interpréter comme une critique de sa famille. En grossissant le trait, on pourrait dire que cette parole place l'enfant, soit dans une situation de trahison de sa famille, s'il réussit à l'école (cf. le témoignage de la romancière Annie Ernaux, <i>Ce qu'ils disent ou rien</i>, 1977, Folio), soit dans une situation d'exclusion scolaire, s'il choisit de ne pas trahir. Bien entendu, tout cela se place à un niveau inconscient.
<p><u>Lien théorie et situation :</u> La situation présentée ci-dessous illustre comment une enseignante se débrouille pour mettre à distance les convictions religieuses des élèves sans pour autant leur témoigner de mépris.</p>
<p>Remarque éventuelle : Fort effectif de classe (26 élèves), seuls quatre élèves ne suivent pas les cours de religion islamique.</p>
<p><u>Contexte :</u> <u>Avant :</u> Pendant que la majeure partie des élèves (22) suit le cours de religion islamique, quatre élèves cherchent sur internet des informations sur l'eau, l'air, le feu et la terre pour préparer la visite d'une exposition scientifique et donner des informations aux autres. Les élèves doivent alors poser des questions dont ils espèrent trouver les réponses au musée. <u>Après :</u> Le lendemain, les élèves se rendent à l'exposition.</p>
<p>Compétence(s) développée(s) : Eveil (initiation scientifique) - investiguer des pistes de recherche : récolter des informations par la recherche documentaire. Compétence 9 des Savoir-faire scientifiques (<i>Socles</i> p. 38). Savoirs : l'air, l'eau, le sol (<i>Socles</i> p. 46).</p>
<p><u>Description de la situation :</u> Une fois la classe réunie et après un moment d'échanges autour de ce qui avaient été découvert sur internet, l'institutrice invite les élèves à trouver des questions pour lesquelles ils pourraient chercher des réponses dans l'exposition. Après un moment de recherche, chaque élève énonce ses questions. L'institutrice les reformule et les écrit. Quelques questions provoquent des réactions. Nous ne reformulons ici que les réactions liées à la religion.</p> <p>I (reprenant la question d'un élève en la notant) : <i>Qui a fait exister l'air ?</i> Plusieurs élèves : <i>ça c'est dieu.</i> I : <u><i>ça c'est une question de religion.</i></u></p> <p>Un élève : <i>Qui est-ce qui déclenche le tsunami ?</i> I (tout en notant toujours) : <i>on va dire : qu'est-ce qui ? parce que « qui », <u>ça fait un peu religieux.</u></i></p> <p>I : <i>Vous pensez bien qu'il y a des choses auxquelles on ne saura pas répondre : comment l'air a existé ? comment le feu a existé ?</i> E : <i>ça, c'est dieu.</i> I : <u><i>ça c'est chacun ce qu'il pense.</i></u></p>
<p><i>Attention : les extraits sont choisis pour illustrer certains regards. Ils ne sont pas représentatifs de l'ensemble de l'activité. De plus, les éléments soulignés le sont par nous-mêmes.</i></p>

Rapport à la famille (2) (lien avec la vie quotidienne)

Lien théorique :

Une manière de réduire le décalage entre élèves favorisés ou non, serait de rester dans l'univers intellectuel. En effet, des entretiens auprès d'élèves (Charlot, Bautier et Rochex, 1992) ont permis de constater que les élèves de milieux socio-économiquement défavorisés du début du secondaire ne semblent pas avoir pu accéder aux savoirs qui ont du sens en eux-mêmes. Ces auteurs se sont donc demandés par quels mécanismes l'école jouerait un rôle dans cette constatation. Pour eux, une des hypothèses qui pourraient expliquer ce fait serait que les enseignants, sans nécessairement en être conscients toujours, tentent de s'adapter aux jeunes, à ce qui fait sens pour eux donc les références à la vie quotidienne, la famille, les relations affectives, l'utilité ... Pratiquer une pédagogie active qui **reste dans l'univers intellectuel** permettrait de poser le savoir comme objet au sein d'une activité intellectuelle qui lui donne sens.

Lien théorie et situation

Dans cette situation, le lien avec la vie quotidienne est traité comme une parenthèse dans l'univers intellectuel scolaire.

Remarque éventuelle : Fort effectif de classe (27 élèves)

Compétence(s) développée(s) : Formation mathématique.

Grandeurs : résoudre des problèmes simples de proportionnalité directe (Socles, p. 31)

Contexte :

Avant : / (dans univers intellectuel)

Après : / (retour à l'univers intellectuel)

Description de la situation :

Les élèves ont inventé des problèmes à résoudre par l'ensemble de la classe :

E : Monsieur, une côte de mouton de 200 grammes pour 1,20 euro et une de 220 grammes pour 1.40 euro.

I : Entre parenthèses, chez les bouchers, ils mettent ça ?

E : Non, c'est 1 kilo.

I : Qu'est-ce qu'on va devoir chercher, Soufiane, pour comparer nos côtelettes ?

Attention : Les extraits sont choisis pour illustrer certains regards et ne sont pas représentatifs de l'ensemble de l'activité. De plus, les éléments soulignés le sont par nous-mêmes.

C.7. Le maintien des exigences

Parmi les pratiques enseignantes dont les effets sur les apprentissages des élèves sont particulièrement négatifs, se trouve celle qui consiste à abandonner ou à diminuer la mise au travail des élèves. En atteste le travail de Bressoux (1994) qui montre que le temps effectif d'engagement dans la tâche est un des rares facteurs qui apparaît de façon constante et positive indépendamment du contexte. Autrement dit, la mise au travail effective des élèves favorise les apprentissages quels que soient la situation ou le milieu dans lequel l'enseignant se trouve. En outre, ce facteur serait « d'autant plus important que ceux-ci [les élèves] sont initialement plus faibles » (Bressoux, 1994, p.97).

Une explication possible de ce constat est liée au malentendu qui existe parfois chez les élèves de milieux populaires et qui consiste à penser qu'il suffit d'être sage, d'écouter l'enseignant et de faire ce qu'il dit pour réussir. La dimension comportementale masque en fait l'importance de l'activité intellectuelle nécessaire à tout apprentissage.

Or si l'enseignant se satisfait de l'apparente docilité des élèves, voire même s'il y fait appel plus que de raison, il risque de confirmer et d'entretenir les croyances chez ces élèves en limitant les exigences de l'école aux conduites à adopter. Les élèves de milieux plus favorisés savent bien souvent, eux, qu'on attend d'eux une certaine implication intellectuelle lorsqu'ils sont à l'école.

La diminution de la mise au travail des élèves, ou baisse des exigences, se manifeste rarement par une absence totale d'activité des élèves, mais il existe diverses manières d'occuper le temps scolaire sans que les élèves soient engagés dans une réelle activité cognitive : c'est parfois le cas lorsque les élèves doivent écouter l'enseignant qui parle ou pose des questions à quelques-uns, mais aussi lorsqu'ils doivent attendre le retour au calme, ranger des feuilles dans un classeur, tracer une marge sur leur feuille, faire un coloriage, etc.

Différentes raisons peuvent amener un enseignant à diminuer le temps et la qualité du travail effectif des élèves. L'une d'elle est sûrement liée à la conviction de l'enseignant que tous les élèves peuvent ou non réussir : un enseignant qui n'est pas convaincu des chances de réussite de ses élèves risque de diminuer ses exigences à leur égard.

Une autre raison possible de la baisse des exigences d'un enseignant envers ses élèves est liée ce que Durand (1996) appelle la conduite de la classe. Durand caractérise l'activité des enseignants par l'articulation de deux composantes de nature hétérogène : la conduite de la classe et l'instruction des élèves. « La fonction de conduite de la classe regroupe l'ensemble des actions ayant pour but d'organiser les groupes, le travail et la circulation des élèves, l'établissement et le respect des règles de vie collective, l'établissement et le maintien d'un certain ordre. La fonction d'instruction regroupe l'ensemble des actions visant la transmission des connaissances, l'exposition ou la présentation de ces connaissances, les procédures de mise en situation de découverte, d'acquisition ou de reconstruction des connaissances, l'évaluation des connaissances » (Durand, 1996, p.128).

Ces deux aspects sont mêlés dans la pratique de la classe, mais l'un ou l'autre peut être particulièrement sollicité dans certains cas, en fonction d'un certain nombre de contraintes extérieures. « Lorsque les contraintes s'accroissent en regard de l'hétérogénéité des classes, du nombre d'élèves, de leur degré de participation au système scolaire, c'est la fonction de

conduite de la classe qui est affectée et rendue plus complexe. Lorsque les contraintes concernent le niveau cognitif des élèves, leurs capacités d'apprentissage, les moyens pédagogiques, c'est la fonction d'instruction qui est en cause » (ibid. p.129).

Selon Durand, un processus « d'échange » s'opère alors : « Face à un accroissement des contraintes de conduite de la classe, les enseignants ont tendance à réduire leur niveau personnel d'exigence par rapport à la fonction d'instruction » (ibid. p.130) : ils se limitent par exemple à obtenir un engagement apparent des élèves (écoute, calme) et une participation acceptable (quelques-uns lèvent le doigt et répondent aux questions). En d'autres mots, les enseignants sont parfois amenés à animer et gérer la classe, à « faire de la discipline », et sont alors empêchés de s'intéresser directement aux apprentissages des élèves.

Parfois les enseignants anticipent les difficultés possibles que rencontreraient les élèves face à nombre de situations didactiques et se débrouillent pour les leur éviter. C'est ce que montre une enquête réalisée par une équipe de chercheurs français auprès d'enseignants du cycle 3 en ZEP: « Du point de vue des contenus, il paraît nécessaire d'introduire les difficultés de façon très progressive et d'anticiper sur les difficultés des élèves car ces derniers manquent de confiance en eux. L'approche d'une difficulté leur apparaît comme un danger, et plutôt que de demander de l'aide, les élèves préfèrent se mettre en situation conflictuelle (rejet du travail, des autres, de l'enseignant...) (Massetot, Peltier-Barbier, Pézard, p. 134). « Les problèmes des livres de nombreuses collections leur paraissent beaucoup trop difficiles, ils disent qu'il serait indispensable de les adapter pour leurs élèves mais que c'est une tâche difficile qu'ils n'ont pas le temps de faire. Ils préfèrent chercher des problèmes dans des livres plus simples ou dans des livres d'une classe d'un niveau inférieur. De même, si ils ont à choisir des fiches pour faire travailler les élèves en autonomie, ils doivent chercher des fiches d'une classe de niveau « n-2 ». (...) Lorsqu'on regarde les pratiques effectives en classe, (...) les enfants sont bien sûrs sollicités mais les enseignants ne leur proposent que des problèmes sur lesquels la majorité va pouvoir réussir. (...). Ils mettent en place ce que l'on pourrait appeler de manière élogieuse une pédagogie de la « réussite ». Mais, en proposant des problèmes de niveau « n-2 » comme ils le reconnaissent, ils maintiennent les élèves dans un rapport aux mathématiques très particulier. Très vite les élèves n'acceptent de faire que ce qu'ils savent déjà faire et refusent de se confronter à des exercices qui leur demanderaient un effort, qui risqueraient de les insécuriser mais qui seraient peut-être susceptibles de les faire réellement progresser. » (ibid, p.136)

Une question, que n'apparaît pas toujours clairement, et qui nous semble cependant cruciale, est celle de la marge de manœuvre des enseignants au sein de ce système de contraintes. Dans quelle mesure la situation détermine-t-elle la place que l'enseignant accorde à la conduite de la classe ? N'y aurait-il pas, pour une situation donnée, différentes manières d'agir, différents équilibres possibles entre la fonction de conduite et la fonction d'instruction, qui soient plus ou moins porteurs d'apprentissages pour les élèves ?

Par exemple, Bressoux (1994) indique qu'un temps effectif d'apprentissage plus élevé est lié à un meilleur comportement de la part des élèves (moins de problèmes de discipline) : Ainsi la mise en activité des élèves constituerait en elle-même un moyen de gestion de la conduite de la classe ?

Partant de ces différents éléments théoriques, ce qui nous intéressera chez les enseignants observés sera d'analyser comment la mise au travail des élèves est gérée, et notamment :

- L'écart entre mise au travail apparente et mise au travail effective : Quel temps est consacré au travail effectif des élèves ? Au travail apparent ? Quelle place prennent les activités « occupationnelles » ? Quels mécanismes permettent à l'enseignant de mettre les élèves en réelle activité intellectuelle ?

- Le postulat d'éducabilité : Comment se traduisent les convictions de l'enseignant concernant la réussite possible de ses élèves ? Dans quelle mesure ces convictions influencent-elles les attentes de l'enseignant envers les élèves et la mise au travail de ceux-ci ?

- Le rapport à l'école : L'enseignant fait-il passer aux élèves l'idée que l'on attend d'eux une mobilisation intellectuelle, et pas uniquement comportementale ? Quand ? Comment ?

- La fonction de conduite de la classe : L'enseignant passe-t-il beaucoup de temps à gérer la discipline ? Pourquoi ? Comment cela se passe-t-il ? A-t-il une « autorité naturelle » ? D'où vient son autorité, comment se manifeste-t-elle ? Utilise-t-il des outils ou des dispositifs pour l'aider à « conduire » la classe ? La conduite de la classe empêche-t-elle l'enseignant de mettre les élèves au travail (se fait-elle au détriment de la fonction d'instruction) ? Dans quelle mesure l'enseignant met-il parfois la fonction de gestion de la classe en suspens pour privilégier la fonction d'instruction (mise au travail des élèves) ?

Un exemple

Baisse des exigences

Lien théorique :

Parmi les pratiques enseignantes dont les effets sur les apprentissages des élèves sont particulièrement négatifs, particulièrement pour les élèves les plus faibles, se trouve celle qui consiste à **abandonner ou du moins à diminuer l'ambition de réelle mise au travail des élèves, donc de réelle mobilisation cognitive de ceux-ci**. L'exigence de l'enseignant étant moindre, les élèves risquent d'être peu stimulés et poussés à dépasser un certain nombre d'obstacles pour apprendre. Différentes raisons peuvent amener un enseignant à diminuer ou maintenir le temps et la qualité du travail effectif des élèves : la conviction ou non des possibilités de réussite de ses élèves ou les contraintes plus ou moins fortes de la conduite de la classe. D'ailleurs, il a été constaté une corrélation entre un temps effectif d'apprentissage et un meilleur comportement des élèves.

Lien théorie et situation

Les nombreuses interactions enseignant-élèves, au cours de cette situation, ont toutes pour but tantôt la conduite de la classe, tantôt la fonction d'instruction. Ce qui leur donne une cohérence, c'est qu'elles indiquent ou rappellent aux élèves que c'est un engagement cognitif, une mise au travail réelle de leur part qui sont attendus.

Compétence(s) développée(s) : Mathématiques – le traitement des données
Déterminer la moyenne arithmétique d'un ensemble de données discrètes (*Socles*, p. 31)

Contexte :

Avant: Calcul de la moyenne de température dans la classe à partir du relevé réalisé quotidiennement pendant une semaine.

Après : Un élève résout le problème sur le tableau, les élèves devront réaliser le même travail pour une autre courbe de température comme travail à domicile.

Description de la situation :

A partir d'un graphique, les élèves doivent calculer la moyenne annuelle des températures d'une ville belge. Les élèves travaillent seul. L'enseignante passe auprès d'eux et questionne ou intervient.

- Quelques interventions visent avant tout la conduite de la classe : Elle propose un nouvel exercice aux élèves qui ont terminé ; elle invite un élève à ne pas donner la réponse à un autre, etc.
- Une intervention traduit à la fois sa volonté que tous les élèves réalisent l'exercice jusqu'au bout ainsi que la volonté de signifier que les règles de vie collective servent à cela : « Je veux que tout le monde ait terminé de calculer la moyenne d'Ostende ... et calculer dans le bruit, ce n'est pas évident. »
- Quelques interventions sont plus ciblées sur la fonction d'instruction, par exemple : Exigence de précisions dans l'écriture des unités : « Pourquoi mets-tu un « D », comment on écrit les degrés ? », exigence de précision du vocabulaire mathématique : « I : qu'est-ce qu'il faut faire ? E : on calcule tout. I : Qu'est-ce qu'on fait ? E : On additionne. »
L'enseignante indique les erreurs et invite les élèves à chercher : « chaque fois que je mets un point, c'est que ce n'est pas la même chose que moi, donc vérifie ».

Attention : Les extraits sont choisis pour illustrer certains regards et ne sont pas représentatifs de l'ensemble de l'activité. De plus, les éléments soulignés le sont par nous-mêmes.

Synthèse de la partie C : Pratiques d'enseignants et malentendus socio-cognitifs enseignant-élèves.

Notre recherche sera construite sur base de l'idée que l'école exige des choses, de l'ordre du regard ou de la posture envers le savoir et/ou l'école, que certains élèves ont et que d'autres n'ont pas, et qui ne sont généralement pas enseignées. Il s'agit du « regard instruit », du « rapport scolaire au savoir » ou encore du « rapport second aux tâches scolaires ».

L'hypothèse à vérifier est que certains enseignants utiliseraient certaines attitudes ou pratiques qui permettent de communiquer ces exigences de l'école aux élèves qui ne les ont pas intuitivement ; particulièrement aux élèves issus de milieux défavorisés dans les écoles en discrimination positive. Ces attitudes pourraient aider les élèves à construire un sens à l'école, au savoir, aux apprentissages, à progresser et à atteindre les compétences des *Socles*.

Les pratiques observées concerneront :

- Le statut de l'erreur
- L'institutionnalisation
- L'explicitation
- Le choix et régulation des tâches : tâches minuscules ou complexes
- La pédagogie par projet et les activités à dimension extra-scolaire
- Le rapport à l'univers familial
- Le maintien des exigences.

Les erreurs des élèves peuvent être envisagées selon deux modalités : didactique et socio-affective. D'un point de vue didactique, si l'enseignant considère l'erreur comme un moment de l'élaboration de la vérité et procède à une analyse des erreurs, l'élève pourra prendre conscience de celles-ci et comprendre qu'il est en train d'apprendre. D'autre part, il semble aussi que la composante affective soit essentielle dans le rapport à l'école et au savoir des élèves issus de milieux défavorisés. Il s'agit dès lors non pas d'entretenir avec les élèves un rapport fondé exclusivement sur l'affectivité mais de s'appuyer sur l'affectif pour construire explicitement des formes de médiations entre les élèves et le savoir.

L'institutionnalisation, que ce soit dans la phase de dévolution ou d'institutionnalisation proprement dite, devrait pouvoir faire comprendre à l'élève que ce qui est appris à l'école vise une dimension autre que les simples procédures et savoirs liés à une situation particulière. En effet, le savoir enseigné à l'école a une dimension universelle qui est mise en évidence lorsqu'on le formule en des termes plus abstraits et qu'on l'applique dans différentes situations.

D'une part, **l'explicitation** peut être envisagée comme moyen utilisé par les enseignants pour faire comprendre aux élèves que c'est une mobilisation intellectuelle autonome de leur part qui est attendue. D'autre part, il semble qu'une explicitation de la part des enseignants du statut même du savoir puisse permettre aux élèves de comprendre le sens plus global des tâches qu'ils sont amenés à effectuer.

Il a été constaté à de nombreuses reprises que les élèves des milieux populaires éprouvaient des difficultés particulières à identifier les enjeux cognitifs des **tâches scolaires**. Ainsi, il semble que les tâches minuscules rendent moins identifiables les savoirs à acquérir et risquent

de donner à croire aux élèves qu'ils sont à l'école pour accomplir des tâches et non pour apprendre. De plus, même si les élèves réussissent bien les tâches morcelées, ils ont de la peine à transférer leurs connaissances d'un domaine à un autre. Certains choix de tâches et la gestion de celles-ci vont permettre aux enseignants de contextualiser les tâches simples et de cadrer les tâches plus complexes, en d'autres mots, de garder le contact entre les tâches simples et les tâches plus élaborées afin que les élèves aient la possibilité notamment de réinvestir les connaissances de base dans des tâches plus complexes.

Certains **projets ou activités à référence extra-scolaire** peuvent enfermer les élèves dans un rapport utilitaire au savoir et à l'école, ou bien au contraire les ouvrir vers d'autres types de rapports au savoir. Il se pourrait notamment qu'un élément important qui différencie ces deux résultats opposés soit la capacité de l'enseignant à établir des relations entre le savoir utilisé dans la vie quotidienne et le savoir construit en classe, en mettant en évidence les particularités de l'approche scolaire. Il s'agit d'éviter, notamment, d'installer une dichotomie stricte entre les activités scolaires présentées comme ennuyeuses et contraignantes et les activités à finalité extra-scolaire qui seraient ludiques et épanouissantes.

Les élèves se trouvent à l'intersection de deux régimes d'interdépendances, **le familial** et le scolaire. La réussite scolaire des élèves est liée à la résonance entre ces deux milieux. Si les deux univers sont en complète dissonance, l'élève risque de se trouver dans une situation inconfortable peu propice à la réussite. Le langage notamment apparaît souvent comme source de malentendus entre l'école et certains élèves.

Cependant, malgré ce constat, il semble que l'école ne soit pas impuissante. Une première manière de faire, pour réduire ce décalage, serait de rester au maximum dans l'univers intellectuel. Permettre la lisibilité de ce qui est fait en classe aux familles pourrait constituer une deuxième manière de réduire l'écart entre l'école et les familles.

Parmi les pratiques enseignantes dont les effets sur les apprentissages des élèves sont particulièrement négatifs, se trouve celle qui consiste à diminuer, voire abandonner, la mise au travail des élèves et à exiger beaucoup moins d'investissement cognitif d'eux. Il semblerait alors que cette attitude entretiendrait le malentendu qui existe parfois chez les élèves de milieux populaires et qui consiste à penser qu'il suffit d'être sage, d'écouter l'enseignant et de faire ce qu'il dit pour réussir. La dimension comportementale masque en fait l'importance de l'activité intellectuelle nécessaire à tout apprentissage. Le **maintien des exigences** de la part de l'enseignant évitera aux élèves de penser que les exigences de l'école se limitent aux conduites à adopter et les incitera plutôt à comprendre que c'est une certaine implication intellectuelle qu'on attend d'eux.

2. METHODOLOGIE

A. Choix de l'approche et justification des outils méthodologiques

L'objectif de cette recherche est de contribuer à comprendre les pratiques enseignantes (effet-maître) qui favorisent les apprentissages scolaires des élèves qui viennent de milieux socio-culturellement défavorisés, dans l'enseignement primaire.

Pour atteindre cet objectif, le choix a été fait de ne pas s'intéresser à un échantillon représentatif d'enseignants de tous genres, mais plutôt de se concentrer sur des enseignants qui fonctionnent bien, qui obtiennent de bons résultats, qui « fabriquent de la réussite ». Cette démarche est expliquée par les chercheurs français Chauveau et Rogovas-Chauveau de la manière suivante : « Après des années et des années consacrées à l'étude des causes et des mécanismes de l'échec scolaire dans les milieux populaires, le temps est venu de comprendre pourquoi et comment on réussit ici et maintenant dans les ZEP et les banlieues » (Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1995, p.12).

Nous avons montré dans le cadre théorique à quel point les pratiques enseignantes sont des réalités complexes. Les choix méthodologiques de cette recherche ont été guidés par la volonté de ne pas nier cette complexité, mais au contraire d'essayer de la décrire et éventuellement d'y chercher certaines logiques de fonctionnement.

Pour cette raison, la recherche s'appuie sur des observations de séances de classe fréquentes et pendant une longue durée, dans un petit nombre de classes. Ces observations nombreuses et fréquentes ont permis au chercheur de faire oublier sa présence par les élèves et, autant qu'il est possible, par l'enseignant. Elles avaient pour but de saisir en profondeur les pratiques des enseignants dans une gamme très large de situations de classe.

En complément à ces observations, des informations ont été collectées par les chercheurs au moyen d'entretiens formalisés avec les enseignants ainsi que par le biais d'échanges informels. Ces échanges avaient pour but d'essayer de comprendre les intentions de l'enseignant et le sens qu'il donne à ses pratiques. En outre, ils ont permis également aux chercheurs de se renseigner sur ce qui se passe hors de la classe (travail de préparation, corrections, sorties avec les élèves, contacts avec les parents, etc.).

L'appréciation de l'effet des pratiques enseignantes sur les apprentissages des élèves a été réalisée de deux manières complémentaires.

D'une part, les élèves ont été soumis en début et en fin de parcours à une épreuve d'évaluation de compétences. Mais ces mesures ne sont qu'indicatives car une utilisation valide de celles-ci nécessiterait de prendre un échantillon beaucoup plus large. D'autre part, l'appréciation des pratiques repose également sur des observations d'élèves, un entretien avec certains d'entre eux ainsi que sur la cohérence entre différentes pratiques d'un enseignant.

L'analyse des informations collectées par observation et par entretien a été réalisée dans une logique systémique, c'est-à-dire en recherchant des interdépendances entre différentes variables (cohérence des pratiques) et en essayant de comprendre le réseau de contraintes dans lequel se trouve l'enseignant (prise en compte du contexte). Cette manière de faire s'inscrit dans la continuité du désir de décrire les pratiques enseignantes en tenant compte de leur complexité.

Par conséquent, le module de formation proposé à la fin de la recherche n'est pas prescriptif. Il propose plutôt des outils dont les formateurs pourront s'emparer : suggestions d'activités, débats, discussions, préparations de séquences en commun, données, témoignages, descriptions de pratiques de classe.

B. Hypothèses

Les hypothèses de cette recherche concernent les pratiques enseignantes permettant de développer l'apprentissage de compétences chez des élèves de milieux socio-culturellement défavorisés. Les pratiques envisagées sont détaillées dans la partie C du cadre théorique.

Une hypothèse est aussi émise quant à la nécessaire cohérence entre les pratiques d'un enseignant, au delà des orientations pédagogiques de celui-ci.

Enfin un des fils conducteurs possible pour comprendre les différentes pratiques envisagées concerne l'idée récurrente de « malentendu socio-cognitif » entre les enseignants et les élèves. L'idée centrale de cette hypothèse est que l'école exige des choses, de l'ordre du regard ou de la posture envers le savoir et/ou l'école, que certains élèves n'ont pas, et qui ne sont généralement pas enseignées. En dehors de l'aspect instrumental des apprentissages, l'élève doit aussi percevoir et aménager le sens des apprentissages, la situation sociopédagogique, la relation entre l'école et son milieu, etc. En outre cette posture envers le savoir est vraisemblablement indispensable pour que l'élève soit capable d'utiliser ce qu'il sait dans des situations nouvelles, autrement dit de mobiliser les procédures qu'il a pu automatiser. On sait en effet que cette capacité de mobilisation est un aspect essentiel des compétences scolaires que les élèves doivent acquérir.

L'hypothèse à vérifier était que certains enseignants utiliseraient des attitudes ou pratiques (ou configuration de pratiques) qui permettent de communiquer les bonnes postures et manières de voir (les « règles du jeu ») aux élèves qui ne les auraient pas culturellement.

Cette question est d'autant plus importante pour les élèves issus de milieux défavorisés, dans la mesure où ceux-ci sont souvent particulièrement peu familiers du fonctionnement de l'école et du savoir.

C. Les acteurs de la recherche

C.1. Justification du choix des caractéristiques de l'échantillon

L'échantillon final de cette recherche est composé d'un petit nombre d'acteurs, titulaires chacun d'une classe de 6^e année primaire dans une école située en discrimination positive.

Ce nombre d'enseignants est assez réduit pour permettre des observations fréquentes de la part des chercheurs.

Le choix de la sixième année a été fait de manière à faciliter l'observation de moments d'apprentissage significatifs, en partant du principe que le temps consacré à l'apprentissage de notions nouvelles et au développement de compétences complexes augmente au fur et à

mesure de la scolarité primaire. Autrement dit, nous espérons pouvoir observer en 6^e primaire davantage de situations riches et variées que si nous avons choisi des classes avec des élèves plus jeunes.

En outre, il est intéressant de choisir des classes en fin de cycle, car dans un certain nombre de cas l'enseignant travaille avec les mêmes élèves pendant deux années consécutives. Les élèves observés par les chercheurs lors de la deuxième année sont alors les mêmes que la première année, ce qui permet d'améliorer encore la compréhension de la situation.

C.2. Déroulement de la sélection des acteurs

La sélection des enseignants a été le fruit d'un travail en plusieurs étapes effectué durant la première année de recherche et dont le déroulement est détaillé ci-dessous.

C.2.1. Constitution d'une première liste

Au départ, une plus grande quantité d'enseignants a été sélectionnée. Ces enseignants ont été renseignés par différents acteurs locaux tels que des inspecteurs ou des conseillers pédagogiques.

Ces premiers contacts ont été réalisés à travers les trois réseaux d'enseignement (réseau de la Communauté française, réseau officiel subventionné et réseau libre subventionné) et deux zones géographiques (Bruxelles et Charleroi, qui regroupent un grand nombre des écoles en discrimination positive), afin de contrôler d'éventuelles différences de public et/ou de pratiques selon la région.

Les critères utilisés pour cette première sélection étaient les suivants :

1) Conditions minimales :

- Travailler dans une école à Discrimination positive, en 6^e année du cursus primaire, durant la 2^e année de recherche (2005-06)
- Avoir un minimum d'ancienneté (5 ans d'expérience professionnelle dont 3 ans au moins dans le cycle 10-12)
- Eviter les situations particulières telles qu'emploi à mi-temps, travail avec des élèves primo-arrivants, etc.

2) Autres critères indicatifs, c'est-à-dire qui ne devaient pas être nécessairement tous remplis :

- Avoir des choix pédagogiques marqués, des pratiques qui ont fait l'objet d'une certaine réflexion (par exemple, utiliser une pédagogie du projet, une pédagogie institutionnelle, une pédagogie traditionnelle voulue et assumée, ...).
- Montrer un certain souci d'établir de bonnes relations avec les familles de leurs élèves.
- Etablir une collaboration étroite avec les intervenants extérieurs (logopède, psychologue, ...), par exemple si ceux-ci interviennent dans la classe même.
- Participer à des formations continue de manière régulière, avec une orientation de ces formations vers la réflexion pédagogique.
- Obtenir des résultats remarquables en fin de 6^e (examen diocésain ou cantonal, ou bien encore de réputation).

Les critères de cette deuxième liste n'avaient qu'une valeur indicative, étant pris comme des révélateurs d'enseignants qui réfléchissent à leurs pratiques et s'investissent dans leur travail. Ils ne constituent pas spécialement des éléments d'observation pour la présente recherche.

C.2.2. Prise de contact

Suite à cette sélection, une première liste d'enseignants a été constituée. Pouvoir Organisateurs, directions et enseignants ont ensuite été contactés afin d'obtenir leur accord. Certains enseignants ont été retirés de la liste suite au refus de l'un ou l'autre de ces intervenants.

De nombreuses précautions ont été prises lors du contact avec les enseignants pour expliquer que l'on respecte leur travail et leurs difficultés, expliquer avec beaucoup d'attention qu'il ne s'agit pas de les juger mais de comprendre comment fonctionne leur classe, compte tenu du contexte particulier de la discrimination positive et donc des difficultés particulières par rapport à un type de public. Le détail de ce qui fait l'objet de la recherche n'a cependant pas été communiqué afin d'éviter autant que possible un biais de désirabilité sociale (enseignants qui se conforment à ce que l'on attend d'eux ou qui modifient leurs pratiques en fonction de ce qu'ils croient devoir montrer).

Au terme de cette partie de la sélection, le groupe d'acteurs potentiels était composé de 21 enseignants.

C.2.3. Première série d'observations

Les chercheurs ont ensuite effectué une série d'observations dans les classes des 21 enseignants. Deux observateurs étaient présents lors de chaque observation et celles-ci duraient une demi-journée. Dans certains cas, une deuxième visite était effectuée par d'autres chercheurs afin de récolter plus d'information en vue du choix à faire.

La méthode utilisée lors de ces observations était double.

D'une part, il s'agissait de décrire de la manière la plus complète possible le déroulement des activités observées et les attitudes de l'enseignant durant celles-ci. Cette manière de faire a l'avantage de faciliter les échanges ultérieurs au sein de l'équipe de recherche ainsi que la relecture des situations afin d'y déceler des éléments pertinents qui n'auraient pas été remarqués au moment même

D'autre part une attention particulière était portée aux sept axes théoriques de la recherche : en fonction de ces axes, les actions des enseignants, les mots qu'ils utilisaient et les situations significatives étaient mis en évidence et détaillés dans les notes des chercheurs de manière à posséder un maximum d'informations lors de l'interprétation.

Des échanges informels avec les enseignants permettaient également de questionner leurs pratiques : pourquoi telle chose se fait-elle ? Depuis quand ? En réponse à quel problème ? Dans quel contexte s'inscrit-elle ? Etc.

Ces observations ont fait l'objet de rapports d'observations systématiques ainsi que de discussions au sein de l'équipe de recherche. Ce travail de rédaction, de relecture et d'échange a conduit à faire émerger les particularités les plus significatives de chaque enseignant vis-à-vis des sept orientations du regard.

Outre le fait qu'elles ont permis d'effectuer une seconde sélection parmi les acteurs (voir ci-dessous), ces observations ont également servi à affiner la grille de lecture théorique. Elles ont en effet été utilisées pour illustrer les différents axes au moyen de situations concrètes, mettre à jour certaines imprécisions au sein du cadre théorique, mettre les différents chercheurs d'accord sur l'acception des concepts utilisés, etc.

Notamment, elles ont mis en évidence la nécessité de prendre en compte, même s'il ne s'agit pas d'orientations du regard de la recherche en elles-mêmes, la gestion de la discipline par l'enseignant ainsi que la rigueur didactique des situations.

C.2.4. Seconde sélection parmi les acteurs

Suite à ces observations, une seconde sélection a été effectuée afin de ne garder que huit enseignants : une « réserve » de deux enseignants supplémentaires a été constituée par mesure de sécurité, afin d'être certain d'en avoir au minimum six lors de la seconde année de recherche dans le cas où un sujet devait quitter l'échantillon pour une raison imprévisible (départ d'un enseignant, changement de classe, etc.).

Les critères utilisés pour effectuer cette sélection étaient les suivants :

- la prise en compte des différents réseaux et des deux zones géographiques concernées ;
- la richesse des pratiques observées en rapport avec les différentes orientations du regard ;
- la variété des styles des enseignants de manière à ce que toutes les orientations du regard soient traitées (certains enseignants se distinguent davantage à propos de l'une ou l'autre de ces orientations) ;
- la variété des caractéristiques générales des enseignants (enseignants novices ou experts, pédagogie plutôt traditionnelle ou plutôt novatrice, etc.) ;

Enfin, les enseignants sélectionnés ont été contactés afin d'obtenir leur accord définitif pour participer à la seconde année de recherche durant l'année scolaire 2005-2006. Les autres enseignants ont pour leur part reçu un courrier les remerciant et leur expliquant qu'ils n'avaient pas été retenus pour la suite de la recherche, sans que cela ne mette en cause la qualité de leur travail.

Au total, l'échantillon final est constitué de six enseignants : cinq femmes et un homme.

Ils ont entre 6 et 25 ans d'ancienneté.

Quatre enseignants « montent » avec leurs élèves de 5^e en 6^e année ; un enseignant prend une classe de 6^e année après avoir travaillé comme maître d'adaptation et un enseignant a une classe de 5^e année.

D. Procédure

D.1. Calendrier de la recherche

Première année :

- Etude de la littérature
- Construction du cadre théorique
- Observations dans les classes
- Sélection des acteurs (voir la partie « Les acteurs de la recherche » ci-dessus)
- Rapport intermédiaire fin février
- Observations dans les classes
- Suite et fin de la sélection des acteurs
- Précision progressive du cadre théorique suite aux observations effectuées
- Construction progressive d'une procédure d'observation et affinage de celle-ci
- Passation d'épreuves d'évaluation de compétences chez les élèves en fin d'année scolaire dans la classe du titulaire de 5^{ème} (voir la partie « Les évaluations de compétences »)
- Elaboration du rapport terminal de la première année de recherche.

Deuxième année :

- Observations fréquentes dans les classes
- Enregistrement audiovisuel dans les classes
- Entretiens avec certains élèves choisis lors de la première évaluation de compétences
- Passation d'une deuxième épreuve d'évaluation de compétences chez les élèves de 6^{ème} en fin d'année scolaire.
- Entretiens avec les enseignants en fin d'année scolaire à propos des hypothèses et des axes d'observation de la recherche.
- Elaboration d'un outil de formation continue.
- Elaboration du rapport terminal de la recherche.

D.2. Recueil et traitement des données

L'observation des pratiques enseignantes : recueil des données

Les observations ont été effectuées de manière fréquente (de l'ordre d'une demi-journée par 1 ou 2 semaines) durant plusieurs mois, entre octobre et avril.

Un seul chercheur a effectué chaque observation. Les chercheurs se sont rendus chacun durant plusieurs semaines voire plusieurs mois chez le(s) même(s) enseignant(s), de manière à installer un climat de confiance avec l'enseignant et les élèves, et pour pouvoir assurer la continuité des observations. Cependant, certaines inversions de chercheurs ont été opérées après un certain temps, de manière à bénéficier de plusieurs regards sur un même enseignant et de pouvoir en discuter au sein de l'équipe de recherche.

Le choix des moments d'observation a été effectué en concertation avec les enseignants. Les chercheurs ont tenu compte des sept axes théoriques de la recherche afin de déterminer les moments qui semblent le plus propices à des observations riches.

Enfin, une caméra a été utilisée pendant deux fois une demi-journée par enseignant afin de disposer d'un support audiovisuel pour certaines séquences de cours observées. Ces séquences (ou des extraits de celles-ci) ont été utilisées comme outil d'observation en complément de nos rapports écrits d'observation mais ont servi plus particulièrement comme support didactique pour le module de formation.

Ces moments de « tournage » n'ont pas commencé avant plusieurs mois d'observation, de manière à ce que le climat de confiance soit bien installé entre les acteurs et les chercheurs, et que les éléments pertinents pour la recherche aient pu être identifiés et suffisamment analysés. Une première matinée de tournage a eu lieu dans chaque classe de sixième primaire en février ou mars 2006 et une deuxième matinée de tournage a eu lieu en avril et mai. Une autorisation de filmer a été demandée préalablement aux enseignants et aux élèves concernés, ainsi qu'à leurs parents.

L'observation des enseignants enseignantes : traitement des données

La méthode d'observation utilisée s'est inscrite dans le prolongement des observations déjà réalisées : une observation globale avec une prise de note assez exhaustive, doublée d'une attention particulière portée aux sept axes de recherche. Au-delà de ces axes de recherche, nous avons tenté de garder à l'esprit la nécessité de dépasser la description de pratiques ponctuelles afin d'appréhender la cohérence des pratiques et d'en tirer des configurations.

Notre étude ne se situant pas sur le terrain statistique, nous avons en effet choisi de décrire de manière aussi précise que possible des comportements d'enseignants. De plus, nous pensions que des corrélations de variables ne permettraient pas de comprendre finement certaines modalités de la vie de la classe. Il nous a donc semblé important de prendre en compte la situation singulière de chaque enseignant observé.

Tout en tentant de conserver l'unité, la cohérence de chaque enseignant en tant qu'acteur, nous avons été soucieux d'éviter d'une part la narration littéraire et d'autre part, la description de caricatures ou d'idéaux-types. Nos « portraits » sont donc plutôt le résultat d'une structuration de la réalité à partir de traits pertinents précis.

Ces « configurations de pratiques » issues d'une reconstruction de la réalité ne peuvent bien entendu pas rendre compte de l'entière réalité. En effet, nous n'avons pas pu rendre compte de manière exhaustive de tous les comportements, attitudes et pratiques des enseignants de notre échantillon. Du fait même du point de vue adopté, certains aspects de la réalité n'ont pas été pris en compte ou ont été quelquefois seulement évoqués.

L'observation des élèves

En ce qui concerne les élèves, ceux-ci ont fait également l'objet d'une observation. L'objectif de cette observation était de chercher à saisir des transformations chez certains élèves en ce

qui concerne la compréhension du monde scolaire et le rapport à l'école (idée de secondarisation).

Pour cela, les chercheurs ont effectué une observation de leurs comportements, de leurs interactions avec l'enseignant, etc. De plus, des entretiens ont été menés avec quelques élèves choisis d'après leurs résultats à la première évaluation de compétences. Ces éléments sont venus compléter les informations données par les évaluations de compétences.

Ce travail de recueil d'information à propos des élèves nous semblait nécessaire mais nous avons été soucieux qu'il ne prenne pas le dessus sur l'observation des pratiques de l'enseignant. Il a fallu limiter cette partie afin de ne pas détourner la recherche de son objectif premier : la description et la compréhension des pratiques de l'enseignant.

D.3. Déontologie vis-à-vis des acteurs

Les pratiques pouvant donner lieu à critique :

Lors de nos observations, nous avons été amenés, à certains moments, à constater certaines pratiques qui nous paraissent, de manière plus ou moins évidente, ne pas être idéales. Il s'agit là de quelque chose de tout à fait normal : sur la masse des situations et des pratiques observées, toutes ne peuvent être exemplaires.

La ligne de conduite adoptée par les chercheurs à ce sujet a été de noter ces éléments dans un premier temps, car ils peuvent avoir un rôle important à jouer dans la compréhension de la situation, des contraintes qui s'exercent sur l'enseignant ou de sa manière d'enseigner. Dans un second temps, à moins qu'il y ait un grand intérêt à en parler, ces éléments négatifs ont été retirés des descriptions. Au besoin, pour cette raison, certaines situations par ailleurs d'un grand intérêt n'ont pas été gardées dans le rapport final. L'utilisation de « contre-exemples » pour illustrer certains axes a donc été exclue.

Cette manière de procéder se justifie de deux manières :

Premièrement, la recherche est traversée par une volonté de montrer des pratiques efficaces ou du moins intéressantes, dans des classes qui semblent bien fonctionner. Ce choix n'est pas neutre : il s'agit de montrer qu'il est possible de construire des apprentissages de qualité dans une école à discrimination positive.

Secondement, la forme que prend le résultat final, notamment la description d'enseignants au travers de monographies, susceptibles d'être diffusées, est de nature à permettre l'identification des acteurs de la recherche même si nous avons pris toutes les précautions possibles pour que ce ne le soit pas. Pour une raison de respect envers ces personnes, ce qui pourrait leur nuire nous a semblé donc devoir être écarté.

Relations entre enseignants et chercheurs

La multiplication des contacts entre les chercheurs et les acteurs peut inciter naturellement les enseignants à poser de plus en plus de questions aux chercheurs concernant le sujet de la recherche, ce qui est observé, etc. L'installation progressive d'un climat de confiance les conduit également à entamer des discussions avec les chercheurs à propos de divers sujets touchant de près ou de loin à l'enseignement, passant de l'actualité politique et des dernières

réformes aux méthodes à la mode ou aux manuels scolaires qu'ils utilisent. Les enseignants semblent ravis d'avoir un interlocuteur avec qui parler de ces sujets.

Contrairement à ce que nous avons identifié comme une difficulté potentielle dans la relation avec les enseignants, ceux-ci ont très vite compris que nous ne pouvions discuter avec eux de l'objet de la recherche. Les chercheurs n'ont donc pas eu de difficulté à ce niveau-là.

E. Les évaluations de compétences

E.1. Finalité des évaluations de compétences

Comme nous l'avons déjà évoqué, les évaluations de compétences ont pour objectif de contribuer à l'appréciation de l'effet des pratiques enseignantes sur les apprentissages des élèves. Une évaluation de compétences est effectuée auprès des élèves à deux reprises, à environ un an d'intervalle. Il aurait pu être intéressant à cette occasion d'effectuer un traitement statistique des résultats d'évaluations faites auprès de l'ensemble des élèves de chaque classe. Cela nous aurait permis de connaître la progression de chaque classe tant du point de vue de la performance que de la réduction de l'écart entre les élèves. Mais les limites matérielles de la recherche nous ont empêchés d'investiguer toutes les pistes possibles. En outre l'échantillon était trop réduit pour que nous puissions en tirer des conclusions valides.

Nous nous sommes limités à une étude qualitative des travaux effectués par les élèves à l'occasion des évaluations. Il s'agissait de tenter de comprendre où en sont les élèves dans la construction des compétences complexes. Car nous pensons que cette construction est en lien étroit avec la thématique centrale de cette recherche, à savoir la compréhension par les élèves des règles implicites qui sous-tendent le fonctionnement de l'école et du savoir.

En effet, les précédentes recherches menées au sein de notre service (Rey et al., 2004, pp. 123-126) ont mis en évidence qu'une des difficultés essentielles qui empêchent certains élèves de mobiliser les procédures pour résoudre des tâches complexes consiste en l'adoption du « cadrage » approprié : face à une situation complexe, que doivent-ils prendre en compte ? Doivent-ils agir comme si l'on était dans la vie réelle ou bien doivent-ils prendre cette situation comme un prétexte à activités scolaires ? Doivent-ils mobiliser des instruments scolaires ? Si oui, lesquels ? Ceux qui viennent d'être étudiés ou d'autres ?

Une des règles implicite du fonctionnement de l'école et du savoir est que le « cadrage » attendu des élèves consiste à se représenter la situation dans sa réalité, en investissant systématiquement dans cette représentation des instruments appris à l'école, en essayant de procéder de manière systématique et exhaustive et enfin, en donnant et justifiant correctement leur réponse. Ce cadrage est appelé cadrage « instruit » et il s'oppose à deux autres cadrages, non adéquats, qui sont le cadrage « hyper pragmatique » et le cadrage « hyper scolaire » (voir la partie sur les tâches minuscules ou complexes dans le cadre théorique).

On voit bien ici à quel point une meilleure compréhension du fonctionnement de l'école et de ce qui est attendu des élèves est directement susceptible d'améliorer la résolution de tâches complexes par les élèves.

Cependant, rappelons-le, les résultats des évaluations effectuées ne seront qu'indicatifs car une utilisation valide de ceux-ci nécessiterait de prendre un échantillon beaucoup plus large.

C'est pourquoi l'appréciation des pratiques reposera également sur d'autres éléments tels que des observations d'élèves, une analyse de la cohérence entre les différentes pratiques d'un enseignant, etc.

E.2. Les épreuves

Pour effectuer l'évaluation de compétences, nous utilisons des épreuves construites selon les principes du modèle en 3 phases élaboré au sein du Service des Sciences de l'Education de l'ULB (Rey et al., 2001 et 2004)

La première phase de ces épreuves sert à évaluer des compétences complexes. Elles sont complexes car elles résultent du choix et la combinaison de différentes procédures standardisées et automatisées pour affronter une tâche nouvelle et complexe.

Dans la deuxième phase, on évalue uniquement le choix des procédures appropriées pour résoudre une tâche nouvelle mais non complexe en ce sens qu'elle ne nécessite pas la combinaison de plusieurs procédures.

Dans la troisième phase, on vérifie que les élèves maîtrisent bien les procédures automatisées qui étaient nécessaires pour la phase 1 et 2.

Dans la pratique qui s'initie actuellement en Communauté française de Belgique (voir site de la Communauté française), la distinction des trois phases permet de voir où se situent les difficultés de l'élève : maîtrise des procédures de base, choix de celles-ci pour résoudre une situation nouvelle ou choix et combinaison de celles-ci pour résoudre une tâche nouvelle et complexe. Nous verrons ultérieurement (partie 4) que nous avons traité différemment les travaux faits par les élèves de la présente recherche.

Dans le cadre de la présente recherche, les deux séries d'épreuves utilisées (voir annexes) sont des épreuves jumelles, « La cour de récré » et « Le chef coq », construites lors d'une précédente recherche (Rey et al., 2004) menée au sein de notre service.

Le principe des épreuves jumelles est qu'elles sont totalement différentes en ce qui concerne leur thématique, mais qu'elles font appel aux mêmes procédures de base : toutes deux demandent l'analyse d'une enquête chiffrée (fractions et pourcentages), le dessin à l'échelle de deux figures décrites (un rectangle et un trapèze), l'étude d'un document et la rédaction d'une lettre. La phase 3 de ces deux épreuves est donc identique, tandis que les phases 1 et 2 sont différentes mais construites sur le même modèle et du même degré de difficulté.

L'utilisation de ces épreuves jumelles dans notre recherche permet de comparer les résultats obtenus par les élèves lors de chaque passation, de manière à évaluer la progression de la maîtrise des procédures bases impliquées ainsi que de la capacité des élèves à les mobiliser pour résoudre une tâche complexe.

L'utilisation de deux épreuves totalement différentes n'était pas possible car dans ce cas, les résultats n'auraient pas été comparables : les différences de résultats entre les deux épreuves auraient pu trouver leur origine dans une maîtrise différente des procédures de base.

De même, l'utilisation d'une seule et même épreuve lors des deux passations n'était pas souhaitable car la tâche n'aurait plus été nouvelle pour les élèves lors de la seconde passation : même si celle-ci est assez espacée dans le temps, les élèves auraient pu se souvenir de tel ou tel élément impliqué dans la résolution ce qui aurait constitué un biais.

Enfin, l'intérêt de ces épreuves est aussi qu'elles ont déjà été administrées à un grand nombre d'élèves de 5^e et 6^e années primaire, dont certains se trouvaient dans des écoles en discrimination positive : cela implique que les épreuves ont été validées, notamment en ce qui concerne leur caractère « jumeau » (équivalence des phases 1 malgré la thématique différente).

E.3. La passation des épreuves

Les élèves ont passé une première épreuve, celle intitulée « La cour de récré », durant la fin de la première année de recherche (mai ou juin de leur 5^e année). La seconde passation a été réalisée au moyen de l'épreuve « Le chef coq » à la fin de la seconde année de recherche (les élèves étaient en fin de 6^e primaire).

La passation d'une épreuve se déroule en trois temps (trois phases) : la phase 1, puis la phase 2 et enfin la phase 3. Chaque phase est administrée un jour différent avec un espace maximum de 2 semaines entre la première et la troisième phase. La passation se déroule toujours le matin ; chaque phase dure 1h à 1h30. Les épreuves sont administrées par un chercheur.

Les consignes de passation sont les suivantes :

- a. Se présenter aux élèves et expliquer le pourquoi de notre visite. Leur expliquer que nous savons que ce que nous allons proposer est difficile.
- b. Distribution des documents.
- c. Indiquer son nom et prénom, le nom de l'école et la date.
- d. Lecture du problème et explication des différents documents. Lecture de chaque consigne du/des questionnaire(s).
- e. Réponse aux questions générales des élèves, sans fournir de réponses.
- f. Travail individuel sans aucune réponse aux questions.
- g. Ramasser les documents lorsque les élèves ont terminé.

Particularités :

Pour la phase 2, expliquer aux élèves que nous leur proposons le même problème que la première fois, mais que cette fois-ci ils seront aidés par des consignes plus précises.

Pour la phase 3, il y a deux questionnaires (partie Français et partie Mathématiques) : les deux parties sont réalisées en une fois ; les élèves reçoivent tous les documents et peuvent choisir par quelle partie ils commencent.

A chaque fois : demander à l'enseignant de ne pas retravailler la situation avec ses élèves entre les phases afin de ne pas fausser les résultats.

E.4. La correction et l'analyse des épreuves

Rappelons que la méthode d'analyse des évaluations de compétence est détaillée dans la partie 4 de ce rapport.

F. Les entretiens auprès des enseignants et des élèves

Les entretiens auprès des élèves

Les limites de la recherche associées à la dimension exploratoire de celle-ci, nous ont conduits à opter pour le choix de trois à quatre élèves présentant des comportements scolaires contrastés dans chacune des classes. Nous les avons choisis sur la base de ce qu'ils avaient produit lors de la première évaluation de compétences et avons confirmé le choix par l'observation de leur comportement en classe. Il nous semblait important de ne pas prendre des élèves en extrême difficulté scolaire car nous voulions repérer les évolutions cognitives et sociales de ces élèves et le choix de tels élèves rendait difficile et peut-être plus aléatoire le repérage de progrès sur une seule année. Nous ne voulions pas, non plus choisir des élèves en réussite évidente dès la première année de recherche car il semblait alors moins manifeste que leur entrée dans le regard instruit soit liée aux pratiques de l'enseignant que nous observions alors. Par conséquent, et dans la mesure du possible, nous avons tenté de panacher des profils d'élèves que nous avons qualifiés comme suit : « en route », « hyperpragmatique », « hyperscolaire », « affectif » reprenant en grande partie les catégories mises à jour dans une recherche précédente (Rey et al., 2001). Mais plusieurs difficultés se sont présentées à nous : d'une part, nous n'avons pas nécessairement pu trouver un représentant de chaque catégorie pour chaque classe, d'autre part, s'agissant de la première année d'évaluation, les élèves se trouvaient en fin de 5^e primaire et les traces laissées sur leurs travaux n'étaient pas toujours d'une très grande richesse (rappelons que les épreuves sont destinées à la fin du cycle 8-12), enfin, les catégories elles-mêmes (« en route », « hyperpragmatique », « hyperscolaire », « affectif ») ne sont pas complètement stabilisées. Bref, les catégories ont été essentiellement un support pour opérer des choix d'élèves contrastés. Nous n'avons pas tenté de travailler à proprement parler sur ces catégories.

Les élèves choisis ont donc été soumis à une double évaluation de compétences, l'une en 2005, l'autre en 2006 et selon un protocole devenu routinier dans les recherches du service des Sciences de l'éducation de l'Université Libre de Bruxelles (Rey et al., 2001 et 2004), soit pour chaque évaluation : une situation complexe et pluridisciplinaire en trois phases, une passation selon une logique qui va des compétences complexes aux procédures, lors de trois demi-journées différentes, sans aide extérieure, une appréciation des productions d'élèves à partir d'une logique qui tente d'exclure toute notion de norme. Il s'agissait, dans cette recherche, non pas de quantifier les résultats des travaux de l'élève pour pouvoir les comparer dans le temps et entre les phases, comme cela a pu être fait lors de recherches précédentes (*Ibid.*), mais plutôt de tenter de repérer les modifications ou transformations éventuelles du (ou des) cadrage(s) convoqués par l'élève pour résoudre le problème posé par la situation d'évaluation. Nous reviendrons ci-après sur la question du cadrage. Notre hypothèse est qu'un changement de cadrage ou l'entrée dans le regard instruit résulte d'un *effet-maître*.

Les élèves choisis ont également été soumis à des entretiens semi-directifs basés sur une méthodologie un peu particulière puisque tournant autour de scénarii (Piaget, 1932 ; Rayou, 1999 et 2006) que nous avons conçus et testés. Chaque scénario évoquait une situation et

différentes positions possibles que prenaient des enfants dans cette situation. En effet, dans le petit récit du scénario, il était question d'élèves dont la réaction montrait qu'ils n'avaient rien compris à ce qui était attendu d'eux à l'école, voire plus globalement à ce qu'était l'École, le savoir, l'apprentissage, etc. et il était également question d'élèves qui n'étaient, pour leur part, plus dans le malentendu et avait compris ce que l'école attendait d'eux. Les élèves interviewés devaient nous dire ce qu'ils pensaient des réactions des différents élèves du scénario. Le recours aux scénarii nous semble intéressant car il évite les réponses convenues. De plus, il permet à certains élèves de s'exprimer plus facilement puisque dans un premier temps, l'élève interviewé ne parle pas directement de lui, mais d'autres élèves (ceux du scénario), d'une autre classe que la sienne, ainsi sa parole est plus libre. Ce n'est que dans un second temps que nous lui demandons ce que lui-même aurait fait dans la situation évoquée. Rappelons que les scénarii ont été construits sur la base des axes, sources de malentendus possibles, qui ont constitué la base de notre recherche. A partir de ce que nous ont dit les élèves, nous avons pu repérer si le malentendu persistait pour eux ou si il était levé et d'autre part, vérifier la perception des élèves par rapport aux pratiques des enseignants que nous avons observées.

Les entretiens auprès des enseignants

Nous avons aussi réalisé un entretien avec chaque enseignant en fin de recherche. Celui-ci a pris la forme d'une discussion libre à propos de chacun des axes d'observation. L'objectif de ces rencontres était avant tout de présenter notre hypothèse de recherche aux enseignants mais aussi de recueillir leurs représentations sur leurs propres pratiques autour des sept axes d'observation. Il s'agissait de vérifier la pertinence de nos observations.

3. PORTRAITS D'ENSEIGNANTS

3.1. Introduction aux portraits

Dans cette partie du rapport, nous vous présentons quatre portraits. Il s'agit de quatre enseignants que nous avons eu l'occasion d'observer longuement et pour lesquels nous percevons une certaine cohérence de pratiques.

Ces portraits ne sont évidemment pas exhaustifs. Cependant, ils permettent de concrétiser ce que nous entendons par « configuration de pratiques ».

Nous avons tenté, comme nous l'avions annoncé, de dépasser la description de pratiques ponctuelles afin d'en appréhender la cohérence. Nous avons tenté aussi, comme prévu, d'éviter d'une part, la narration littéraire et d'autre part, la description de caricatures ou d'idéaux-types.

Il est sans doute important de préciser que ces portraits sont l'objet d'une reconstitution de la réalité à partir d'un regard assez particulier, celui défini par notre cadre théorique et nos hypothèses de recherche. Il ne s'agit donc pas de la réalité brute : celle-ci est regardée au travers d'un certain filtre qu'il s'agit de garder à l'esprit lors de la lecture des portraits.

De plus, nous voulons prioritairement montrer la cohérence des pratiques de chaque enseignant de l'échantillon. Certains traits d'un enseignant pourront être davantage mis en évidence par conséquent en regard des portraits des autres enseignants observés. En effet, nous avons été attentifs, dans notre sélection des enseignants, à la variété de leur style, de manière à ce que toutes les orientations de regard soient traitées.

Nous nous étions posés la question de la déontologie vis-à-vis des enseignants observés et nous avons souhaité ne pas inclure d'éléments que nous jugions négatifs dans les portraits des enseignants. Cependant, en cours de travail, nous nous sommes rendus compte que, même si notre volonté est de présenter des pratiques positives afin de montrer qu'il est possible de construire des apprentissages de qualité dans les écoles à discrimination positive, il ne faudrait pas non plus risquer de donner l'illusion que l'on se trouve dans un « univers magique » dans lequel tout serait parfait. Dans cette optique, tout en veillant à rester très prudents quant à une dépréciation possible des enseignants, nous serons sans doute amenés à souligner certaines pratiques qui prêtent peut-être davantage à discussion.

En effet, si les pratiques d'un enseignant sont considérées comme faisant partie d'un tout qui possède une cohérence propre, il nous faudra aussi faire remarquer que certaines orientations, certains choix ou certaines pratiques impliquent parfois une contrepartie dont les effets ne seraient pas souhaitables (en termes d'accession au regard instruit), mais qui font partie intégrante de la configuration cohérente des pratiques de cet enseignant. Pour le dire autrement, certaines pratiques jugées remarquables seraient, dans certains cas, étroitement liées à d'autres pratiques plus discutables, de telle manière qu'adopter les unes reviendrait nécessairement à adopter les autres. Par exemple, un haut degré d'explicitation (qui est une caractéristique positive) peut avoir comme contrepartie de réduire le temps de parole laissé aux élèves, la complexité des tâches auxquelles ils se confrontent, leur possibilité de faire des choix, leur autonomie, etc.

D'autre part, nous sommes parfois confrontés à des prises de position de certains enseignants qui sont matière à débats au sein des Sciences de l'éducation telles que : Peut-on enseigner

des méthodes sans enseigner de savoirs ? Le rôle privilégié donné à la parole (par rapport à l'action), caractéristique de la forme scolaire présente dans les classes, ne peut-il pas constituer une source de démotivation et de perte de sens dans les apprentissages scolaires ?

Les pratiques présentées comme globalement remarquables dans les portraits qui suivent peuvent donc parfois, pour ces deux raisons, porter à discussion.

Notons enfin que les deux premiers de ces quatre portraits ont déjà été présentés dans le rapport intermédiaire de la deuxième année de recherche (février 2006).

3.2. « Mobilisation cognitive de tous ». Portrait de monsieur D.

3.2.1. Axe principal : Autonomes et solidaires

La pratique de monsieur D. semble marquée par un objectif principal : l'autonomie des élèves.

3.2.1.1. Autonomie comportementale

Cette autonomie se marque d'abord dans les comportements des élèves. La classe de monsieur D. est un lieu bien particulier : un lieu qui a ses règles de vie propres, clairement énoncées, élaborées avec les élèves. Le cœur de ce système est le conseil de classe qui se tient une fois par semaine.

La place du conseil de classe

Le conseil de classe est animé par un président élu, assisté de deux secrétaires. Le président et ses secrétaires décident de l'ordre du jour à partir des demandes émises par les autres élèves. Le président anime les débats, distribue la parole et organise un vote lorsqu'il y a une décision à prendre. L'instituteur n'intervient pas. Les secrétaires prennent des notes afin d'établir un procès-verbal. De cette manière, les élèves participent collectivement à l'élaboration des règles de vie, leur application et parfois leur modification.

Le conseil permet à chacun d'être un « je » au milieu des autres. Il permet à chacun de reformuler son ressenti dans un cadre qui lui garantit l'écoute et le respect puisque les questions sont définies par l'ordre du jour et que la parole est gérée par une série de règles communes. Aucune demande n'est traitée dans l'urgence et les décisions prises dans cet espace-temps bien précis sont écrites et (re)connues de tous. Le conseil est un lieu où il est possible de mettre des limites (de lieu, de temps, de pouvoir) afin que chacun ait sa place. Ces limites sont manifestées par des lois, des règles. Celles-ci ne sont pas le résultat du bon vouloir de l'adulte mais la condition qui permet à tout échange d'exister ensuite. Elles structurent le groupe et permettent à chacun d'accéder au langage.

Cette structure, bien connue et héritée de la pédagogie de Freinet, permet à chacun d'exister, de devenir autonome et responsable.

Repères et rituels

Ce conseil renforce les autres moyens utilisés par monsieur D. pour gérer l'autonomie comportementale des élèves. Ainsi, l'association de la gestion du temps (affichage du calendrier sur lequel toutes les activités de la semaine sont programmées) et des rituels (par exemple la façon de commencer ou terminer toute activité par des questions clés) permettent de constituer progressivement des repères pour le groupe afin qu'il soit plus actif et autonome dans son travail.

L'autonomie des élèves imprègne l'ensemble des activités de la classe. A tout moment, les élèves ont la possibilité de prendre des initiatives, de faire des choix sur tous les sujets de la

vie de la classe. Monsieur D. les encourage à chercher, à se poser des questions, à se parler pour trouver eux-mêmes des solutions à leurs problèmes.

Par exemple, des élèves se plaignent d'un problème de partage de certains espaces de jeu pendant la récréation. Monsieur D. rappelle qu'on a, en classe, un outil pour gérer le temps : le calendrier. Il suggère que les élèves concernés se retrouvent pendant une récréation pour choisir avec les délégués des autres classes une manière de planifier le partage des espaces de jeux entre les élèves des différentes classes, à l'aide de leur outil calendrier.

Gestion de l'espace et déplacements

L'autonomie n'est pas seulement verbale ou mentale, elle est aussi corporelle. Le matin, les élèves qui le souhaitent ont la possibilité de rentrer en classe avant la sonnerie : il s'agit de « l'accueil ». Des élèves, pas toujours les mêmes, profitent de ce moment pour diverses activités telles que ranger leur banc, travailler sur un devoir, poser des questions à l'institutrice ou simplement lire un livre. Pendant les cours, les élèves se déplacent librement pour aller chercher un dictionnaire ou pour consulter une carte du monde.

Cette autonomie nécessite une grande autodiscipline de la part des élèves. Bien entendu, cette autodiscipline n'a pas été acquise du jour au lendemain : monsieur D. suit la même classe depuis la troisième année primaire, cela fait donc quatre ans qu'il la construit progressivement. Le conseil de classe d'aujourd'hui, entièrement géré par les élèves sans intervention de l'institutrice, est le résultat d'un long cheminement au cours duquel le rôle de monsieur D., prépondérant au départ, a diminué peu à peu.

Réserve de l'enseignant

Construire l'autonomie des élèves exige de monsieur D. qu'à certains moments, il s'abstienne d'intervenir immédiatement lorsqu'une difficulté surgit. Ainsi il vérifie peu l'ordre des outils ou le rangement des classeurs des élèves, mais il leur fait prendre conscience par le travail lui-même combien il est utile et nécessaire d'avoir ses outils/référents pour travailler. Par exemple, en commençant une leçon sur les polygones réguliers, il demande aux élèves de prendre « *ce dont vous avez besoin* » (sans plus d'explications). Les élèves sortent la latte, l'équerre, le rapporteur et il leur demande à quoi servent ces outils. Aux élèves qui n'avaient pas leur matériel, il ne fait pas de remarque, mais à la fin de la leçon il demande à tous si le rapporteur avait été utile, s'il avait permis à certains de faire certaines choses que d'autres n'avaient pu faire. Il amène ainsi ses élèves à prendre conscience par eux-mêmes de l'utilité d'un outil dans le travail scolaire, sans devoir passer par des rappels à l'ordre (« tu n'as pas ton matériel ») ou des sanctions.

3.2.1.2. Mobilisation cognitive et autonomie intellectuelle

Cette préoccupation de monsieur D. pour la gestion de la vie de la classe et de la dimension comportementale des apprentissages, s'accompagne d'exigences élevées sur le plan de la mobilisation cognitive des élèves.

Un point de départ : l'examen de fin d'année

Un moment où les élèves sont particulièrement amenés à se poser la question des objectifs cognitifs de leurs activités est lié aux évaluations. Trois fois par an les élèves passent des tests qui servent à évaluer les acquis au moment du bulletin. De plus ceux-ci ont aussi une visée diagnostique pour dresser le tableau de ce qu'il reste à faire pour la suite de l'année. Il s'agit en fait des épreuves d'obtention du C.E.B. des années précédentes. Les résultats permettent aux élèves d'évaluer leurs acquis mais surtout d'anticiper et de repérer ce qu'il reste à faire pour la suite de l'année.

Ainsi, après la correction des épreuves et l'exploitation de celles-ci en classe (les élèves identifient leurs erreurs, cherchent à les corriger, etc.), les élèves sont invités à émettre des demandes à l'instituteur à propos de ce qu'il juge nécessaire de travailler durant les semaines suivantes. Monsieur D. utilise ces suggestions pour construire son planning du trimestre. Les élèves évoquent des apprentissages tels que : l'aire, la lecture d'un graphique en mathématiques, l'attribut du sujet, les pourcentages, l'échelle, les volumes, etc.

En les mettant ainsi face à la gestion du temps et des connaissances qui restent à acquérir, monsieur D. les responsabilise quant à leurs apprentissages. Mais surtout, durant ce moment particulier, les élèves sont inévitablement amenés à comprendre que les attentes de l'école s'expriment en termes d'apprentissages cognitifs (et non uniquement en termes de comportements).

Des stratégies dans le travail

Dans la classe de monsieur D., la mobilisation cognitive des élèves n'échappe pas à la recherche d'autonomie. En effet l'autonomie vers laquelle monsieur D. conduit ses élèves ne concerne pas seulement les comportements : elle est également au centre de ses exigences cognitives. Autrement dit, monsieur D. exige des élèves autant d'autonomie et de prise en charge dans leur travail que dans leur vie en classe et dans l'école. C'est ce que nous allons décrire dans les paragraphes qui suivent.

La construction de l'autonomie intellectuelle des élèves passe par une préoccupation constante d'attirer l'attention des élèves sur les stratégies de résolution de la tâche demandée : « *Comment peut-on résoudre tel exercice ? Quelle est la stratégie la plus efficace ? Comment as-tu procédé pour étudier ce vocabulaire ? Quels outils peuvent vous aider ? Qui a trouvé que son outil était rapide ?...* ». Les élèves sont amenés à discuter de leurs méthodes de travail, de leurs outils, à essayer ceux des autres, les comparer, sans que l'enseignant ne tranche (« *je n'ai pas dit que mon outil était le bon* ») : l'élève choisit au final la manière de faire qui l'a convaincu.

Ce souci délibéré d'amener les élèves à se poser un maximum de questions, auxquelles ils tenteront de répondre collégialement, se répète dans une sorte de jeu rituel dans lequel monsieur D. invite systématiquement les élèves à reformuler et à préciser leur pensée en alternant les « Pourquoi ? », « Comment ? », « Et si.. », etc.

Autre illustration de la manière dont monsieur D. développe l'autonomie des stratégies cognitives : lors d'une activité, il invite chacun à se mettre au travail et à partir d'abord de ce qui est le plus facile pour lui. « *On va d'abord essayer avec les choses qu'on connaît. Pourquoi ?* ». Un élève répond : « *Parce qu'on sait déjà l'utiliser et qu'on voit si ça*

fonctionne bien ». Ensuite, il propose de choisir les exercices plus difficiles, soit seul, soit avec un autre. Il s'arrête souvent pour mettre en commun les procédures utilisées et pour les écrire dans des petites synthèses/aide-mémoire.

La recherche de stratégies cognitives efficaces n'est cependant pas le seul moyen utilisé par monsieur D. pour développer l'autonomie intellectuelle de ses élèves. Ce souci traverse l'ensemble de ses pratiques.

Ainsi il ne donne presque jamais la réponse à une question d'élève : systématiquement il renvoie une autre question à l'élève pour le faire réfléchir, lui donner une piste, ou bien l'inciter à demander l'aide d'un autre élève de la classe.

De même il leur demande d'utiliser leurs référentiels sans attendre les rappels extérieurs, de se poser des questions et de trouver les moyens d'y répondre en s'appuyant sur ce qu'ils connaissent déjà et sur les autres.

Autres modalités pour développer l'autonomie intellectuelle

Monsieur D. demande, à la fin de presque chaque séquence d'apprentissage : « *Qu'avez-vous appris ?* ». Les élèves répondent, et ne sont pas toujours d'accord entre eux. Ce court échange, apparemment banal, est d'autant plus significatif que monsieur D. le fait de manière relativement systématique, tous les jours et plusieurs fois par jour. L'intérêt de cette attitude de monsieur D. est qu'elle amène les élèves à saisir l'objectif des activités effectuées en classe, et notamment que derrière toute activité se trouve un apprentissage d'ordre cognitif (en ce compris les activités qui en ont moins l'apparence : projets, informatique, etc.).

Ce souci de développer l'autonomie des élèves peut prendre des formes différentes : par exemple lorsque monsieur D. demande de manière anodine : « *Où est-ce qu'on range cette feuille ?* », il oblige les élèves à identifier la farde et l'intercalaire auquel se rapporte l'activité, et par là il les aide à structurer les apprentissages effectués en identifiant dans quel domaine ils se situent. Cette clarification permet aussi aux élèves de comprendre les liens qui existent entre les différentes notions vues, les différentes compétences travaillées, les différentes disciplines abordées. Or cette perception est loin d'être évidente : certains élèves, et particulièrement ceux qui sont issus d'un milieu défavorisé, ont parfois tendance à percevoir les différents savoirs comme des éléments discontinus, ponctuels.

Les devoirs sont aussi une occasion de construire l'autonomie des élèves : monsieur D. leur donne un ou deux devoirs tous les lundis pour le vendredi. Les élèves font leurs devoirs quand ils le veulent durant la semaine, mais bien sûr seuls ceux qui s'y prennent à l'avance pourront demander des éventuelles explications à l'enseignant. Ce système incite les élèves à planifier leur travail de manière autonome. Lorsque les élèves lui demandent de l'aide pour réaliser un devoir qu'ils jugent difficile, l'enseignant leur fournit des pistes mais évite soigneusement de faire le travail à leur place. « *Le but n'est pas de tout faire, mais de savoir comment le faire* » rappelle-t-il aux élèves.

Il ne donne plus de devoirs à un élève qui lui a dit « qu'il avait trop de travail à la maison ». Il lui explique simplement : « *Ce sera le problème de qui ? Le mien ? Je ne vais pas te donner de devoirs si tu n'en veux pas ; à toi de choisir* ».

3.2.1.3. Articulation entre autonomie comportementale et mobilisation cognitive

Pour mémoire, nous avons fait référence dans le cadre théorique de cette recherche (partie C7, pp. 57-62) aux travaux de Durand (1996), qui souligne que la fonction de conduite de la classe et la fonction d'instruction peuvent en quelque sorte être concurrentes : notamment, une conduite de la classe qui prendrait trop de place dans la pratique d'un enseignant pourrait affaiblir la fonction d'instruction.

Au contraire, chez monsieur D., le niveau élevé d'exigences au niveau comportemental ne se fait pas au détriment d'un investissement des apprentissages cognitifs. Comme nous l'avons montré dans ce qui précède, l'autodiscipline vers laquelle monsieur D. mène ses élèves crée des conditions favorables à la mise au travail des élèves. « *Etre capable de gérer son comportement permet de rentrer mieux dans le savoir* », commente-t-il.

Les élèves sont donc amenés à comprendre qu'il existe des attentes comportementales exigeantes envers eux, mais sans pour autant réduire le fonctionnement de l'école et de la classe à cet aspect : monsieur D. leur permet de saisir les enjeux cognitifs des situations scolaires, en distinguant ceux-ci des attentes comportementales.

Cet équilibre, entre la mobilisation cognitive des élèves et l'intégration des règles scolaires qui permettent de vivre et d'apprendre ensemble, semble être une des spécificités de cette classe. L'autonomie des élèves, préoccupation centrale de monsieur D., est présente au premier plan dans ces deux domaines.

Un des moments intéressants pour illustrer cette articulation entre cognitif et comportement est la remise des bulletins. Dans cette école, il y a deux types de bulletins : le bulletin comportemental et le bulletin des apprentissages. Dans le premier, les élèves et l'instituteur donnent leurs appréciations sur la socialisation (respect, aide mutuelle, règlement des conflits), l'implication dans le travail (réalisation du travail demandé, initiatives, respect des consignes) et le respect des règles de l'école (tenue, déplacements,...). Dans le second, l'instituteur donne des points. A la remise de ceux-ci, chacun pose les questions qu'il souhaite. Monsieur D. précise, explique, donne la parole aux élèves pour voir ce qu'ils ont fait pour arriver aux résultats demandés.

3.2.1.4. Autonomie et regard instruit

La poursuite de l'autonomie des élèves par monsieur D. semble favoriser l'accession de ceux-ci au regard instruit à plusieurs égards.

D'une part, nous avons expliqué que l'articulation entre la sphère comportementale et la sphère cognitive autour de la construction de l'autonomie permet à monsieur D. de traiter les deux dimensions de manière profonde et exigeante. Il empêche de cette façon que ne soit créé un malentendu qui consisterait à laisser croire aux élèves que les attentes à leur rencontre se limitent à l'aspect comportemental. Au contraire, monsieur D. fait comprendre aux élèves que l'on attend d'eux une réelle mobilisation cognitive. Mobilisation comportementale et mobilisation cognitive se servent l'une l'autre.

Par exemple, lors d'un travail de recherche de vocabulaire, il insiste sur la différence entre lire et comprendre. Il dit à un élève : « *Lire, tout le monde peut faire. Tu peux même lire de*

l'espagnol mais tu ne vas pas comprendre. Il ne s'agit pas de répéter une récitation. Le mot « magistrat », à quoi il sert ? Remplace-le dans le texte. Si on ne sait pas à quoi il sert, c'est un bel outil qui ne sert à rien. » Le comportement attendu (lire) et l'analyse cognitive (comprendre) sont ici étroitement associés. Monsieur D. permet aux élèves de le comprendre.

D'autre part, la façon dont monsieur D. exerce l'autorité est très éloignée de la manière spontanée de gérer les comportements dans la vie quotidienne. Le fonctionnement du conseil de classe, par la négociation des règles au sein de débats argumentés, par la prise de décision au moyen du vote organisé par un président élu, par le recours à des traces écrites auxquelles on se réfère (procès-verbaux), est de nature à privilégier les arguments rationnels, les discussions générales plutôt qu'anecdotiques, la planification plutôt que l'impulsion (le conseil n'a lieu qu'une fois par semaine), le recours au texte en tant que support à la réflexion et en tant que trace durable des règles fixées, etc.

Recours aux traces écrites, argumentation rationalisante, ouverture des débats sur le général et l'universel, planification, etc. constituent autant de règles nécessaires à l'entrée dans les savoirs. « Elles sont issues les unes de nécessités didactiques (propres à l'apprentissage) et les autres de nécessités épistémologiques (propres au fonctionnement du savoir à apprendre ».¹ Bref, dans le cas de monsieur D., il semble que le fonctionnement des règles de la classe, au service des règles d'entrée dans les savoirs, soient propices à l'accession des élèves au regard instruit.

3.2.1.5. Autonomie et solidarité

Bien qu'elle ne soit pas directement liée à la problématique de l'accession au regard instruit, la solidarité entre élèves est un élément qui semble également incontournable pour dresser le portrait de monsieur D. La mobilisation des élèves autour de leurs apprentissages est en effet indissociable de l'attention portée par l'enseignant à l'ensemble du groupe : chacun est responsable de l'apprentissage des autres, le groupe est différent de la somme des individus.

Il manifeste souvent que le travail à plusieurs, loin d'être de la copie, est un moment riche d'apprentissage. Par exemple, dans un travail de création d'un slogan publicitaire pour une campagne d'utilisation des gourdes d'eau dans l'école, monsieur D. demande à chacun de faire des propositions et de les confronter avec les opinions de trois autres enfants de la classe. Il relance simplement le travail par des questions comme : « *Qui dit que c'est une bonne idée ? Qui n'y avait pas pensé ? Qui veut dire quelque chose ? Ce serait bien de faire un tour dans le couloir, pourquoi ? Est-ce que le lieu d'affichage est important ?* »...

La solidarité entre élèves est devenue tout à fait spontanée et monsieur D. peut s'appuyer sur elle pour construire les apprentissages. Cette solidarité renforce l'autonomie des élèves qui disposent d'autres ressources que l'enseignant en cas de difficulté. Par exemple, lors d'une activité, les élèves sont amenés à analyser l'erreur dans « *Qu'elle beau fruit !* ». Un élève explique : « *Je ne sais pas quel « quel » il faut mettre devant un adjectif* ». A ce moment, monsieur D. doit sortir quelques minutes de la classe ; ce sont alors les autres élèves qui donnent des explications au premier.

Cet esprit d'entraide, monsieur D. l'installe surtout par l'explicitation et le rappel fréquent que l'aide entre pairs peut permettre de mieux apprendre :

¹ - REY Bernard, 2004, *Disciplines en classe et autorité de l'enseignant*, De Boeck, p. 97.

Monsieur D. (à un élève) : « *Tu es tellement occupé de ton côté que tu n'as pas écouté ce qu'a dit X. Ca veut dire qu'il a perdu son temps. C'est dommage parce que les autres peuvent nous apprendre plein de choses* ».

Monsieur D. (à un élève) : « *Tu nous déranges maintenant ; Est-ce que j'ai dit qu'il fallait sortir toutes les feuilles ? Ta condisciple n'a pas facile. Elle essaye de se concentrer* ».

Monsieur D. laisse souvent le choix aux élèves de travailler seul ou avec un autre. Il profite par exemple des erreurs de la dictée d'un élève pour faire une nouvelle dictée. Il propose que la correction de celle-ci soit faite en vert, à deux et il demande aux élèves quels sont les moyens qu'ils utiliseraient pour corriger. Parmi les réponses, on trouve « les feuilles », « le dictionnaire » mais aussi « mon voisin ». Monsieur D. considère que l'entraide est aussi un moyen de devenir autonome. A la fin du travail, il demande à chacun quel est l'outil qui a été le plus rapide et efficace pour lui.

3.2.1.6. Résumé de l'axe principal

L'adulte idéal, vers lequel monsieur D. semble vouloir mener chacun de ses élèves, est un être autonome, solidaire, capable de réfléchir par lui-même (d'aucuns diraient qu'il a une « tête bien faite » plutôt qu'une « tête bien pleine »). La pratique de monsieur D. est centrée sur l'exigence d'une mobilisation cognitive de tous, pour soi-même et pour l'Autre, dans une dynamique du type « apprendre à apprendre ».

3.2.2. Axes connexes qui s'accrochent à l'axe principal

3.2.2.1. Projets et activités à référence extra-scolaire

Les projets et les activités à référence extrascolaire sont nombreux. Ces projets servent de point de départ ou de justification pour toute une série d'apprentissages. Par exemple, une affiche réalisée pour inciter les élèves de l'école à boire de l'eau est un prétexte pour faire une maquette, étudier comment composer un slogan, travailler un lettrage, connaître différents moyens d'agrandir une image, aborder le rôle de la publicité, etc.

Aucun projet n'est mené sans référence à une exploitation en terme d'apprentissages scolaires : l'objectif cognitif est clairement identifié à plusieurs reprises, en cours et en fin de projet. Cette clarification se fait au moyen de questions orales redondantes du style « qu'avez-vous appris ? », mais aussi au moyen de synthèses écrites (sous forme de « pense-bête »).

Monsieur D. profite par exemple d'une visite d'un agent de police pour aborder, en éveil, l'histoire de la police en Belgique et amener les élèves à faire la différence entre les questions fermées qui lui permettent de vérifier si le texte a été compris et les questions ouvertes dont la réponse n'est pas dans le texte.

Monsieur D. se montre également soucieux de faire remarquer les liens qui existent entre les différentes matières et les concepts valables dans différentes situations. Ainsi il permet de prendre du recul par rapport à la situation concrète pour mettre en évidence les apprentissages sous-jacents. Par exemple, les nombres décimaux sont revus lors de la lecture des indications sur des bouteilles d'eau dans le cadre d'un projet autour de l'eau.

Les projets sont aussi souvent dans cette classe l'occasion d'inviter une personne extérieure et de créer des rencontres qui permettent aux élèves d'avoir des contacts avec des personnes peut-être éloignées de leur univers. Il insiste particulièrement sur un projet d'année qui les prépare à choisir des écoles secondaires et à rencontrer des professionnels qui pourront répondre à leurs questions. Dans ce cadre, ils doivent écrire des lettres. Cette activité est un prétexte à de nombreuses reformulations et corrections de la lettre de chacun ; une mise en commun des difficultés rencontrées par chacun permet de faire le point sur l'ensemble des éléments auxquels il faut être attentif pour écrire une lettre. Ils doivent aussi reformuler chaque mois leur choix et leur projet d'élève pour l'année suivante. Cette activité donne l'occasion aux hésitants de se faire une opinion en précisant, une fois par mois, par des questions écrites sur une fiche où ils en sont dans leurs recherches. C'est une autre manière de faire mûrir le projet personnel de l'élève. A travers cela, se construit un rapport à l'écrit comme outil durable, support à la réflexion.

Les projets et les activités à référence extrascolaire ne dérogent donc pas à la règle évoquée plus haut : la mobilisation cognitive des élèves est une préoccupation centrale de monsieur D.

3.2.2.2. Autonomie, explicitation, tâches complexes et institutionnalisation

En cohérence avec son souci d'autonomisation des élèves, monsieur D. ne se donne pas (ou peu) le droit d'intervenir dans le cheminement effectué par les élèves au cours de leurs apprentissages. Le rôle de l'enseignant, dans cette configuration, est d'éviter le plus possible d'être intrusif parce que le chemin doit se faire dans la tête de l'élève.

Concrètement, cela signifie que monsieur D. se repose sans cesse sur ce que les élèves disent, proposent, jugent important ou difficile. Rares sont les moments où il affirme quelque chose, donne la bonne solution ou conclut une activité en synthétisant ce qu'on y a appris. La plupart du temps il s'abstient de conclure. Monsieur D. attend des élèves qu'ils puissent tirer d'eux-mêmes les conclusions de leurs apprentissages.

Dans ses synthèses écrites, monsieur D. demande aux élèves d'identifier « *comment vous êtes arrivés* » à résoudre tel ou tel problème. En reprenant les propositions des élèves, il dresse des listes où se mélangent des conseils liés au comportement, des méthodes de travail et des outils/procédures spécifiques à la matière abordée : « *Pour calculer les aires, il faut utiliser l'abaque, écouter les conseils, utiliser sa calculatrice, prendre sa feuille de formules, visualiser...* » Comme on peut le constater dans cet exemple, monsieur D. n'approuve ni ne désapprouve les réponses des élèves. Il en prend note au tableau sans les classer, sans les hiérarchiser, et sans émettre de jugement à leur égard. En agissant de cette façon, monsieur D. contraint les élèves à juger par eux-mêmes de la pertinence des réponses fournies et à se construire une stratégie personnelle.

Cependant dans certains cas, il est possible que cette absence de conclusion explicite, tout en favorisant le développement de l'autonomie intellectuelle de certains élèves, desserve une autre partie des élèves, notamment ceux qui n'adoptent pas spontanément un regard instruit. En effet les réponses sont parfois suggérées de manière implicite par l'enseignant ou par la situation, or tous les élèves ne sont pas préparés à décoder ces messages implicites.

En outre, on peut se poser la question de savoir si cette pratique ne laisse pas planer l'impression pour certains élèves que toute réponse est relative, qu'il n'y a pas de proposition plus vraie qu'une autre, que toutes les idées se valent. Ce risque est particulièrement conséquent dans le cadre de l'institutionnalisation des savoirs : il est impossible d'appréhender la dimension universelle des savoirs si les élèves pensent que le savoir est relatif. Ce malentendu, s'il est entretenu, constituerait un obstacle à l'accession aux savoirs d'une part et à la secondarisation d'autre part.

Et de fait, les séances d'institutionnalisation du savoir sont peu nombreuses dans la classe de monsieur D. ; les quelques synthèses construites sont souvent provisoires et peu structurées. L'essentiel du travail d'élaboration des savoirs définitifs est laissé aux élèves.

Au sein de cette configuration, il apparaît donc que les pratiques de monsieur D. qui tendent à favoriser la mobilisation cognitive autonome des élèves, permettent d'un côté de faciliter l'accession au regard instruit au travers d'une meilleure compréhension des attentes de l'école envers les élèves – c'est-à-dire en levant le malentendu lié à la dimension strictement comportementale du travail scolaire – alors que, d'un autre côté, elles pourraient rendre plus difficile cette accession au regard instruit et au sens second des apprentissages, car elles tendraient vers la construction d'un rapport au savoir inadapté – c'est-à-dire en entretenant un malentendu lié à la dimension relative et personnelle des savoirs.

3.2.2.3. Cognitif et affectif

Bien que cela ne fasse pas partie de nos sept axes d'observation, la gestion par l'enseignant de la dimension affective des réactions des élèves est un élément important dans le cadre de l'accession au regard instruit : cette dimension affective peut en effet être un obstacle important pour adopter un regard qui soit rationnel, réflexif.

Monsieur D. est bien conscient que la dimension affective a parfois tendance à parasiter les tâches scolaires et à détourner les élèves de l'engagement cognitif qui leur est demandé. Lorsque cela se produit, il tente de remettre les élèves sur la voie. Par exemple, lors d'une activité qui consiste à tracer un dessin composé de plusieurs polygones pour en calculer la surface, plusieurs élèves se laissent emporter par leur envie de dessiner et se lancent dans des dessins qu'ils veulent réalistes, dont les parties ne sont pas toujours des polygones (un robot aux multiples boutons, un château aux tourelles irrégulières, ...). Monsieur D. passe alors chez chaque élève concerné par cette difficulté et lui demande quels polygones il utilise. Finalement les élèves, incités à regarder leur dessin en adoptant un regard « scolaire », se rendent compte du problème et simplifient leur idée de départ.

Monsieur D. termine souvent ses activités par des questions ouvertes qui permettent de relier l'affectif et le cognitif. Il commence par des questions telles que « *Avez-vous aimé cette activité ? Etait-elle facile/difficile pour vous ?* » et suit par « *Qu'avez-vous appris ?* ».

Il accompagne également le processus d'explicitation en demandant à l'élève de lui dicter ce qu'il doit faire : « *Et maintenant, je dois... ?* ». C'est une manière de mettre l'élève dans une position de savoir. Son rôle d'enseignant est de poser et de cadrer les questions, de mettre en commun ce qui est là.

3.2.2.4. Autres axes moins significatifs

Deux axes d'observation, identifiés dans notre cadre théorique, nous semblent moins présents dans la pratique de cet enseignant. Il s'agit du statut de l'erreur et du rapport à l'univers familial. Quant au maintien des exigences, bien que nous ne l'ayons pas traité explicitement dans ce portrait, cet axe est étroitement lié au développement de l'autonomie et à la mobilisation cognitive.

3.3. « Maintien des exigences pour chacun ». Portrait de madame C.

Ce qui semble guider la pratique de madame C., c'est sa volonté, sa conviction que les élèves de sa classe peuvent réussir. Au constat fait par Philippe Meirieu que « Face à l'éducabilité d'un sujet je suis toujours seul et je dois me penser tout-puissant ou alors je ne suis rien et l'éducabilité non plus. » (Meirieu, 1991, p.26), madame C. semble répondre « oui » à chaque instant.

« Réussir » pourrait se borner à l'obtention du CEB qui clôture l'enseignement primaire mais il semble que madame C. ait le souci que tous ses élèves acquièrent plus que le CEB, soit les outils nécessaires pour pouvoir réussir dans l'enseignement secondaire : « *Notre but à nous, c'est de vous lancer pour un maximum de chances dans le secondaire* ». Certes la mission de l'école primaire n'est pas la seule préparation à l'enseignement secondaire. Mais à l'heure où tous les enfants accèdent à l'enseignement secondaire, il reste que réussir dans l'enseignement secondaire n'est pas sans conséquence sociale pour les élèves. Puisque de la réussite dans le secondaire dépend en bonne partie leur intégration sociale. Et il semble que madame C. manifeste une effective volonté que les élèves aient les capacités de faire face à l'enseignement secondaire.

3.3.1. Pari d'éducabilité

3.3.1.1. Pari d'éducabilité et regard instruit

La détermination de cette enseignante à promouvoir la réussite de ses élèves pourrait aussi se définir par le souci de faire accéder ceux-ci au regard instruit, au rapport scolaire au savoir. En effet, nous allons découvrir tout au long de ce portrait, un ensemble de paroles de l'enseignante qui montre sa volonté d'ancrer ses pratiques dans un monde rationnel, de privilégier le durable à l'éphémère, de donner une place importante à l'écrit et d'inciter sans cesse les élèves à la réflexion .

Elle va demander particulièrement à ses élèves d'acquérir une démarche intellectuelle accompagnée de précision dans le vocabulaire et de clarté dans la succession des phrases. Pour cela, elle refuse toute confusion qui pourrait provoquer une dépendance affective vis-à-vis d'elle-même : « *Je ne veux pas que vous fassiez comme je le veux ou comme je le dis, je ne suis pas là pour vous prendre par la main.* ». Elle privilégie aussi le plus souvent le général (ou tout au moins ce qui est généralisable) au particulier « *Ça ne m'intéresse pas ce qui t'est particulier, explique ce qui peut servir à tous.* ».

3.3.1.2. Pari d'éducabilité explicite

Elle affirme sa conviction d'éducabilité de façon récurrente et générale : « *On n'est pas en compétition ici, on est tous ici pour progresser chacun à son rythme* ». Elle invite chaque élève à tout moment à se mobiliser. Ainsi lorsque, au fil des heures, à certains moments, un dialogue parfois s'installe entre elle et un élève, elle rappelle à tous qu'elle attend leur participation, même si il s'agit d'une participation muette « *Je pense que le travail intellectuel*

qui est fait, vous pouvez le faire aussi. Quand on prend un élève en particulier, c'est pour faire réfléchir toute la classe. ». A d'autres moments, elle invite aussi chacun à prendre une place plus active, à intervenir, à faire partager le résultat de leur travail aux autres comme dans cet exemple : « *Qui se sent prêt ? Qui se sent capable ? Si ce n'est pas parfait, ce n'est pas grave.* ». Les élèves semblent avoir compris le message. En effet, lorsqu'elle pose la question : « *Pourquoi est-ce que je vous demande de travailler comme cela ?* ». La réponse est « *pour qu'on travaille tous* ».

3.3.1.3. Pari d'éducabilité concrétisé

Nous allons constater tout au long de ce portrait comment madame C. traduit concrètement sa conviction de la réussite de chacun et de tous.

D'une part, elle apprend à ses élèves à être le plus efficace possible dans leurs méthodes de travail en classe ou à domicile. Ils doivent apprendre à s'organiser, notamment pouvoir choisir consciemment une méthode de travail adaptée à la situation.

De plus, madame C. rappelle régulièrement à ses élèves de ne pas craindre de se tromper et leur enjoint de chercher la cause de leur erreur ainsi qu'à demander des explications à l'enseignant s'ils le jugent nécessaire.

Elle leur propose aussi des tâches qui demandent de pouvoir faire des liens entre différentes matières, de chercher des informations via différents supports et différents documents, de pouvoir trouver les informations essentielles dans ces documents, d'imaginer et d'inventer, d'aiguiser leur esprit critique.

Elle amène aussi chacun à tenter de structurer sa pensée, à se demander s'il a compris et à pouvoir expliquer ce qu'il a compris. Elle les aide en cela en prenant le temps régulièrement de retracer les différentes étapes d'un travail avec eux.

Enfin, elle sollicite une grande autonomie de la part de ses élèves : elle leur rappelle très souvent qu'ils sont eux-mêmes responsables de leur apprentissage et les incite à « se mobiliser cognitivement » à tout moment. Elle les interpelle à de nombreuses reprises afin qu'ils apprennent à travailler seul, à gérer leur temps de travail, à utiliser leurs outils de référence. Cependant, on pourrait se poser la question de savoir si ces sollicitations constantes vis-à-vis des élèves ne risquent pas finalement de réduire leur autonomie réelle. En effet, une réelle autonomie intellectuelle des élèves peut-elle coexister avec une volonté de contrôle continu du groupe ?

3.3.2. Les grands axes : Explicitation et maintien des exigences, traitement de l'erreur et projet

Pour que chaque élève se mette en route et parce qu'elle semble avoir la conviction que chacun peut y arriver, madame C. met donc en place toute une série de stratégies. A partir des sept axes définis dans notre cadre théorique, nous remarquons que c'est particulièrement l'explicitation et le maintien des exigences ainsi que le traitement de l'erreur et la mise en place de projets qui pourraient lui permettre d'amener les élèves vers un regard instruit.

3.3.2.1. Les exigences maintenues et explicitées

L'axe qui semble le plus présent chez madame C., c'est l'explicitation. Elle dit tout le temps aux élèves ce qu'elle attend d'eux (voir paragraphe précédent).

Plutôt qu'une séquence pour illustrer cet axe, on trouve un amoncellement d'interventions de l'enseignante à tous moments de la journée, dans toutes les « matières », aussi bien en activités de projet qu'en français ou en mathématiques, en exercices de classe qu'en évaluation, pour le travail en classe et pour le travail à domicile, avec une constante : réfléchir, comprendre, vérifier, etc.

Il est difficile de distinguer, chez cette enseignante, l'explicitation et les exigences car elle explicite sans cesse ses exigences ou inversement, elle ne laisse pas d'exigences implicites, elle prend la peine de dire à ces élèves ce qui, pour elle, semble peut-être évident mais qu'elle sait ne pas l'être pour eux. Elle leur dit souvent que c'est un travail intellectuel qui est attendu d'eux.

Pour illustrer notre propos, nous livrons en vrac quelques interactions relevées dans cette classe :

Réfléchir

L'instit. (à un élève qui répond à la place d'un autre qui a été interrogé) : « *ça ne veut pas dire que tu ne dois pas réfléchir mais ça veut dire que tu ne dois pas donner la réponse tout haut* ».

Instit. (à l'ensemble des élèves) : « *Vous avez droit exclusivement à votre cerveau, votre compas et votre rapporteur.* »

Instit. (à un élève) « *N'essaye pas de deviner les mots qui sont dans ma tête, réfléchis.* »

Elève : « *Mais, moi, je l'ai dit.* »

Instit. : « *Oui, mais le problème, c'est que tu l'as dit au milieu de beaucoup d'autres choses, je ne joue pas au vogelpik avec vous.* »

Instit. (à l'ensemble des élèves) : « *Ici, on réfléchit à comment nous travaillons. Réfléchissez deux minutes.* »

Instit. (à l'ensemble des élèves) : « *Vous allez devoir trouver l'endroit où trouver les informations et c'est pour cela que vous allez devoir vous poser des questions.* »

Instit. (à l'ensemble des élèves) : « *C'est en réfléchissant sur le sens de la phrase que vous aller parvenir à ...* »

Instit. (à l'ensemble des élèves) : « *Mais vous devez réfléchir pour savoir lequel choisir* »

Instit. (à l'ensemble des élèves) : « *Non, ne riez pas, on est en train de réfléchir pour trouver ...* »

Instit. (à un élève) « *Al., le but du jeu, quand on répond oui ou non, c'est de réfléchir à la question, pas d'avoir le plaisir d'entendre ta voix.* »

Instit. (à un élève qui répond par un mot) : « *Essaye de construire ta phrase avant de la dire* »

Instit. (à l'ensemble des élèves) : « *Réfléchissez, vous levez trop vite votre doigt.* »

Instit. (à l'ensemble des élèves puis à un élève) : « *Comment savez-vous que vous devez plutôt choisir le pluriel ou le singulier ? A., réfléchis.* »

Instit. (à l'ensemble des élèves) : « *Etes-vous déjà capables d'expliquer le pourquoi avec les travaux que vous avez faits jusqu'à maintenant ?* »

Instit. (à l'ensemble des élèves) : « *Maintenant que vous avez tous compris, vous allez faire l'exercice. Pourquoi je vous demande ça ?* »

S'organiser

Instit. (à un élève) : « *A., comment vas-tu t'organiser ?* »

Instit. (à l'ensemble des élèves) : « *Comment on peut travailler ? Mais comment être le plus efficace possible ? Observez bien vos calculs, parfois c'est plus intelligent parce que plus rapide de décomposer, parfois c'est plus intelligent parce que plus rapide de faire comme ceci.* »

Pouvoir expliquer

Instit. (à l'ensemble des élèves) : *Lisez bien parce qu'après, vous allez devoir m'expliquer.*

Instit. (à l'ensemble des élèves) : *Ça va vous aider à structurer votre pensée et ça, c'est absolument indispensable pour expliquer, pour savoir si vous avez compris ou pas.*

Instit. (à un élève) : *S., le but du jeu, si je t'envoie au tableau, c'est pour expliquer.*

Instit. (à un élève) : *C'est bien mais pense à nous expliquer comment tu fais.*

Instit. (à un élève) : *Tu imagines que tu es le prof et que tu dois expliquer*

Vérifier

Instit. (à l'ensemble des élèves) : *Vérifiez, parfois, vous vous faites un peu trop confiance.*

Instit. (à l'ensemble des élèves) : *Comment pouvez-vous vous assurer que vous les avez orthographiés correctement ?*

Se responsabiliser sur son propre travail et sur celui de tous

Instit. (à l'ensemble des élèves) : *Si vous ne comprenez pas, demandez-moi de reformuler.*

Instit. (à l'ensemble des élèves) : *Et quand nous irons à la bibliothèque, vous devez savoir exactement ce qui vous manque.*

Instit. (à l'ensemble des élèves) : *Soit c'est vous qui faites l'exercice, soit c'est moi, le problème, c'est que moi, je sais déjà le faire. (Un peu plus tard) Les gars, arrêtez de me demander à moi. Si le but du jeu était que je le fasse moi ...*

Instit. (à un élève) : *Quand on n'est pas d'accord, on doit le prouver*

Instit. (à un élève) : *Au boulot, S. ; A., ne perds pas ton temps ; Attention, on fait son exercice seul ; N'oubliez pas, c'est individuel ; Vous n'avez pas besoin de me dire que vous avez fini, vous savez ce que vous avez à faire après*

A la lecture de ces interventions, on pourrait se dire que tous ces exemples, pris isolément, sont d'une très grande banalité. Cependant, ce que l'on veut faire remarquer ici, c'est d'abord la constance de cette enseignante qui s'adresse dans toutes les situations et à tous de cette manière, pas seulement aux plus faibles ou aux plus forts comme c'est parfois le cas dans certaines classes. De plus, ce ne sont pas des questions qui restent sans réponses ou des injonctions qui restent sans mode d'emploi. L'exemple suivant illustre sa manière de mettre en pratique réelle ces « exigences explicitées ». Ainsi, lors d'une séquence de rappel d'une leçon, madame C. demande aux élèves de se souvenir individuellement d'une expérience réalisée la veille. Ensuite, elle leur demande de transformer ces images en mots et pour cela, leur propose de s'aider des mots précis notés la veille dans le cahier de bord. Ainsi la question de départ « *Qu'est-ce qu'on a fait hier ?* » a pu, grâce au cheminement proposé par l'enseignante, se transformer peu à peu en « *mots clairs et précis, en mots qui portent les idées.* »

3.3.2.2. Les erreurs parfois attendues, souvent permises, toujours l'occasion de réfléchir et d'apprendre

Dans sa manière de traiter l'erreur et de permettre aux élèves de dire leurs difficultés, elle rejoint ce souci que les élèves avancement. Erreurs parfois attendues, le plus souvent permises, toujours occasions de s'interroger, de comprendre, de se responsabiliser.

Erreurs parfois attendues ...

Comme nous l'avons vu précédemment, l'erreur, d'un point de vue didactique, peut être considérée comme une étape de l'apprentissage. Ainsi, madame C. dit à ses élèves, lors d'une séquence de calcul mental à propos de la soustraction de nombres décimaux : « *D'abord on va mettre au tableau vos idées, les expliquer. Après, on retourne dans son exercice et on repère ses erreurs.* » Par ces quelques mots, elle semble dire à ses élèves « vous avez le droit à l'erreur, ce que je vous demande, vous ne savez pas encore le faire, vous allez apprendre mais je vais d'abord voir ce que vous savez déjà ». Cependant, on pourrait aussi se demander si d'un point de vue socio-affectif, les élèves pourraient percevoir cette remarque comme : « vous allez de toutes façons vous tromper » ; celle-ci risquerait alors de provoquer un découragement de la part des élèves. Cela ne semble pas être le cas dans cette séquence où les élèves se mettent en recherche et expliquent plusieurs démarches fort différentes. De plus, une fois le travail terminé et avant la mise en commun, madame C. laissera aux élèves l'occasion de s'exprimer à propos de la façon dont ils ont vécu ce travail : « *facile ou difficile ?* ». Chacun a l'occasion, à ce moment-là de préciser sa ou ses difficultés.

Erreurs souvent permises

L'institutrice, assez souvent, dédramatise les erreurs des élèves, elle fait en sorte que les élèves ne considèrent pas leurs erreurs comme des fautes condamnables mais comme un processus normal dans l'apprentissage. Ainsi dans nos observations des pratiques de madame C., nous avons relevé de nombreuses interventions dédramatisantes à l'égard des erreurs des élèves, comme par exemple : « *Il ne faut pas faire un fromage, ça peut arriver à tout le monde de se tromper* » ou encore « *C'est pas grave. Il est en train de nous montrer toutes les erreurs que l'on peut faire quand on trace.* »

Erreurs, toujours occasions de s'interroger, comprendre, se responsabiliser.

A de nombreuses occasions, madame C. procède à une analyse de l'erreur d'un élève comme occasion d'apprentissage pour toute la classe. Elle dira à l'élève qui s'était trompé, par exemple, « *J'utilise ton erreur, elle va servir aux autres.* » ou encore « *Je ne suis pas en train de dire : « Whêêhh ! Tu t'es planté », mais j'utilise toutes tes erreurs parce que tout le monde les fait.* »

Très souvent aussi, elle rappelle aux élèves que les erreurs qu'ils ont faites sont utiles pour eux-mêmes. Elle leur fait remarquer l'importance de savoir où ils se sont trompés et de prendre conscience de ce qu'ils ont appris en corrigeant. Pour cela, elle leur demande de garder une trace de leurs erreurs : « *On n'efface pas sinon on ne sait plus où on s'est trompé. On barre proprement* ». Elle propose aussi aux élèves de réfléchir à leurs erreurs après les avoir corrigées : « *Qu'est-ce que tu comprends avec ça ? Qu'est-ce que tu as appris ?* »

Les erreurs sont aussi l'occasion de se demander pourquoi on se trompe, comment on fait pour ne pas se tromper. La séquence ci-dessous illustre ce questionnement très présent dans la pratique de cette enseignante.

I : Quand on a demandé le verbe, F. s'est trompée, pourquoi ?

E : Elle a dit « patiemment »

E : Parce que ça se termine par « nt »

E : On entend [ã]

I : Dans « attendent » (elle montre la terminaison du verbe), tu entends [ã] ?

E : Non

I : Qu'est-ce qui fait que quand vous lisez, vous ne vous trompez pas ? (...)

E : Ça dépend du sens de la phrase.

I : Oui, ce que Y. vient de dire, c'est très important. La langue est un code mais c'est en réfléchissant sur le sens de la phrase que vous allez parvenir à l'orthographe correctement. (...)

Un peu plus tard, à propos d'une autre erreur :

I : C'est une erreur que vous faites souvent, pourquoi ? Pourquoi est-ce qu'elle se trompe ?

Cependant même si les élèves sont poussés à être responsables de leurs apprentissages, notamment en dépassant leurs erreurs, l'institutrice leur rappelle très souvent qu'ils ne sont pas tout seuls. Ainsi, elle leur rappelle l'usage d'une part, de leurs documents de référence (fardes de synthèse, dictionnaire, etc.) : « *Quand vous vous trompez, je vous renverrai toujours à vos référents* ». D'autre part, elle leur propose son aide ainsi que l'aide d'autres élèves de la classe : « *Si tu as plein d'erreurs, ça veut dire que tu t'es planté donc tu as besoin des explications ; Je suis là pour vous aider ; S, j'ai pensé que C. pouvait t'aider ; Est-ce que tu aurais besoin d'une aide en particulier ?* »

3.3.2.3. Les projets : des recherches intégrées dans la vie scolaire

Les thématiques abordées dans les projets correspondent, dans cette classe, à des objectifs cognitifs. Tous les « projets » de cette classe sont inclus dans les disciplines d'éveil. En réalité, le cours d'éveil est uniquement fait de « projets ».

Les projets, comme le reste des activités de classe, ont comme objectif explicite, car explicité par l'enseignant, de faire réfléchir les élèves, de leur permettre de structurer leur pensée ainsi qu'une compétence d'argumentation. Les apprentissages, de ce fait, ont une place centrale dans l'activité. Dans ces activités de projet les élèves réalisent effectivement beaucoup de recherches : se poser des questions, chercher l'information nécessaire, lire et comprendre l'information, utiliser cette information pour répondre aux questions de départ et dans certains cas particuliers, retenir les informations essentielles.

Les projets sont articulés aux autres apprentissages scolaires. Le lien est fait explicitement par l'enseignante avec les autres matières scolaires. Nous avons pu le remarquer, notamment, dans nos observations avec d'une part, les mathématiques : « *Le projet de lecture de cartes (...), il nous a servi à nous déplacer jusqu'à la Grand Place grâce aux cartes. Nous allons le continuer ce projet en mathématiques avec le calcul d'échelles.* ». D'autre part, le projet est aussi parfois l'occasion de parfaire l'apprentissage de la lecture : « *Je vais vous demander de*

les lire seuls parce que c'est un travail de recherche (...) Alors vous pouvez prendre des notes dans votre cahier de bord, faire un plan araignée, un schéma pour vous aider à décrypter, comprendre. Ça va vous aider à structurer votre pensée et ça c'est absolument indispensable pour expliquer, pour savoir ce que vous avez compris ou pas. (...) Si vous voulez souligner dans le texte, faites-le. ». Et enfin, les compétences en expression écrite sont sollicitées dans l'évaluation des projets : « Ça, vous étudiez. Attention (...), je ne vais pas vous donner un texte à trous ou une réponse à choisir. Vous allez devoir écrire. »

3.3.3. Axes moins présents : Institutionnalisation, rapport à l'univers familial, régulation des tâches

Trois axes d'observation, identifiés dans notre cadre théorique, nous semblent à ce stade de la recherche, moins présents dans la pratique de cette enseignante.

Tout d'abord, le choix et la régulation des tâches. Nous avons pu constater, jusqu'à présent, que l'enseignante a le souci d'annoncer aux élèves qu'ils vont aborder des tâches complexes lorsque c'est le cas. Mais elle le fait en décomplexifiant les tâches. En effet, elle montre alors aux élèves la progression du travail, du plus simple au plus compliqué. Cependant, nous n'avons pas assez d'éléments pour pouvoir dire si ce processus est récurrent, ni comment les élèves peuvent ainsi garder le contact entre les tâches simples et les tâches plus élaborées, ni encore s'ils auront ainsi la possibilité de réinvestir les connaissances de base dans ces tâches plus complexes.

Le rapport à l'univers familial nous semble peu présent dans la classe. Ce constat ne nous surprend pas, l'enseignante ayant un authentique souci de mobilisation et de maintien des élèves dans l'univers intellectuel.

3.4. « Objectif excellence ». Portrait de madame S.

3.4.1. Axe principal : Les exigences de Madame S.

Madame S. est une institutrice qui exerce son rôle d'une manière relativement directive. C'est elle qui mène les activités, elle est le centre des interactions, elle utilise distance, rigueur et fermeté pour maintenir un climat de travail soutenu dans la classe.

L'axe que nous avons choisi comme porte d'entrée pour dresser le portrait de Madame S. est celui des exigences. Madame S. semble en effet convaincue que ce n'est pas parce qu'ils sont en milieu défavorisé que les élèves ne sont pas capables d'apprendre. A travers sa manière d'être, ses attitudes, ses pratiques, les différentes activités qu'elle mène, on perçoit un souci élevé de maintien d'exigences envers les élèves.

Ce maintien d'exigences élevées se décline de différentes façons, qui participent toutes à la transmission d'un même message : l'école est un lieu d'apprentissage où les élèves doivent travailler et fournir des efforts (en terme de mobilisation cognitive) afin d'atteindre un certain niveau d'excellence. Les exigences élevées de madame S. permettent ainsi de signifier aux élèves ce qui doit être fait à l'école et ce qui est attendu d'eux.

1.1. Exigences et temps de travail : une activité intellectuelle permanente

Les exigences de Madame S. se traduisent notamment par une rigoureuse gestion du temps scolaire.

Cette gestion du temps se marque dans son organisation personnelle : « *Je sais où je vais et dans quels délais* ».

Mais cette gestion du temps concerne surtout les activités avec les élèves : Madame S. fait en sorte qu'il y ait durant ses journées très peu de temps perdu, de manière à ce que le temps de travail effectif des élèves soit le plus important possible : « *Les enfants savent qu'il n'y a pas de temps à perdre* ». Pour rappel, ce temps effectif d'engagement dans les apprentissages est un facteur qui semble particulièrement important au sein de l'effet-maître, selon les travaux de Bressoux (1994).

Ainsi, lorsqu'une activité se déroule de manière collective et qu'un ou plusieurs élèves sont amenés à prendre la parole, Madame S. donne la plupart du temps aux autres élèves une consigne de manière à ce qu'ils ne soient pas un public passif mais qu'ils soient mis en activité intellectuelle.

C'est le cas par exemple lorsque, dans le cadre d'un travail de groupe sur les institutions internationales, chaque groupe vient présenter le résultat de ses recherches à l'ensemble de la classe : madame S. invite alors tous les élèves « spectateurs » à écrire dans leur cahier « *au minimum 2 phrases de ce que vous avez retenu de ce qu'ils ont dit* ».

Autre exemple : deux élèves vont devant la classe réaliser une saynète pour illustrer comment on demande des informations à un bibliothécaire afin de trouver de la documentation. Madame S. invite alors tous les autres élèves à noter dans leur cahier leurs remarques et commentaires, tant à propos du fond (comment obtenir le renseignement voulu) que de la

forme (jeu théâtral et expression orale). Par la suite les élèves sont interrogés afin d'exprimer ces remarques et une discussion collective s'en suit.

Lorsque l'hétérogénéité du groupe classe l'impose, madame S. différencie les activités de manière à ce que tous les élèves soient mis au travail : « *Ils font des dépassements tout seuls avec correctifs. Je les isole, mais toujours en rapport avec ce qu'on fait en classe* ». Et les enfants en redemandent.

1.2. Exigences et conduite de la classe : la reconnaissance du sujet et la mise au travail à partir des événements de la vie de la classe

Ce souci de madame S. de mettre sans cesse les élèves en situation d'apprentissage se marque également lorsqu'elle doit gérer la discipline. Par exemple, le lendemain d'un conflit qui a eu lieu entre plusieurs enfants, comme elle avait prévu de travailler l'écriture de texte, plutôt que de mettre les apprentissages entre parenthèses madame S. demande aux élèves de relater les faits par écrit : « *Comme je vois que c'est difficile, je vous propose de reparler de la situation d'hier. Vous allez l'expliquer à Madame, sans nom. On n'est pas dans un tribunal. Notre but, c'est de comprendre ce qui s'est passé et de le raconter.* »

Elle commence par faire verbaliser les élèves sur les événements de la veille, elle insiste sur l'écoute mutuelle : chacun doit être capable de prêter attention aux autres, de différer ses interventions. Quel que soit le propos, chacun mérite le respect mais est, en retour, appelé à justifier ce qu'il propose.

Ensuite, progressivement, à partir de l'oral, elle détermine avec ses élèves la structure que devrait avoir le texte écrit qui résumerait la situation :

1^{er} paragraphe : Situation initiale - lieu, personnage, temps.

2^{ème} paragraphe : Élément déclencheur pour parler du problème (les aiguilles, la menace, l'incident, le départ à l'hôpital).

3^{ème} paragraphe : Situation finale (réfléchir, prendre des décisions, ...).

Cet exemple illustre comment madame S. fait en sorte que sa fonction de conduite de la classe (partie C.7) ne s'exerce pas au détriment de sa fonction d'instruction : elle parvient à gérer la discipline sans que cela n'empêche d'investir les apprentissages.

1.3. Exigences et projets : recentrer sur les apprentissages

Cette volonté de ne pas perdre son temps signifie aussi, lorsque la classe réalise un projet ou une activité extra-scolaire, que ces activités soient préparées et exploitées de manière approfondie en terme d'apprentissages scolaires : « *Tout est lié à partir de cela : maths, français, arts plastiques, ...* ».

Par exemple, dans le cadre d'un projet de sensibilisation à la problématique du recyclage des déchets, les élèves réalisent une exposition qui est visitée par d'autres classes de l'école, des parents, etc. Dans cette exposition se trouvent notamment des panneaux présentés par les élèves. Parmi les thèmes abordés figure la catégorie « les déchets c'est bon pour les maths » : les élèves présentent toute une série de données chiffrées relatives à la gestion des déchets, sous forme de fractions, de pourcentages, de graphiques, etc.

Dans un autre coin de l'exposition le visiteur peut écouter l'interview d'un spécialiste de l'environnement, réalisée par les élèves. Ces derniers présentent ensuite, panneaux à l'appui, la démarche qu'ils ont suivie pour réaliser cette interview, les règles de construction d'un guide d'entretien qu'ils ont découvertes, etc.

Autrement dit, on remarque que l'institutrice fait en sorte que les apprentissages réalisés à l'occasion de ce projet soient mis au premier plan, au point qu'ils sont présents dans ce qui est présenté dans l'exposition. L'exposition a-t-elle pour seul but de sensibiliser les visiteurs à la problématique des déchets ? Les élèves sont bien forcés de se rendre compte que non, car que feraient alors là ces éléments purement scolaires, qui n'ont rien à voir avec la seule problématique environnementale ? Les élèves sont poussés à comprendre qu'ils doivent porter leur attention sur les savoirs, les compétences développés lors du projet.

A une autre occasion, lors de la préparation des classes de dépaysement (classes vertes), les élèves ont décidé de vendre différentes sortes de collations (gaufres, frangipanes, crêpes, ...) dans la cour de récréation afin de diminuer le prix du voyage. Madame S soutient et coordonne cette initiative, mais elle veille à ce que cela ne se limite pas à une activité gagne-pain : elle fait en sorte que le temps passé à gérer ces ventes soit exploité en terme d'apprentissages. Ainsi, elle apprend aux élèves à formuler les relations entre prix de vente, prix d'achat et bénéfice. Ils effectuent différentes simulations afin de décider du prix de vente des différents produits en fonction du bénéfice voulu. Ils calculent également semaine après semaine le bénéfice réalisé, compte tenu du prix d'achat, du prix de vente et de la quantité de chaque produit vendue.

A travers ces quelques exemples, on voit que dans la classe de madame S., aucune activité n'est « gratuite », la moindre occasion est exploitée pour effectuer des apprentissages cognitifs. Par ailleurs cela permet à madame S. d'éviter la « dérive productiviste » décrite par Meirieu (1991) et d'amener les élèves à se détacher d'un rapport strictement utilitaire au savoir (Charlot, Bautier et Rochex, 1992), car les élèves seraient ainsi amenés à identifier clairement que les projets réalisés ont un but d'apprentissage scolaire.

1.4. Exigences et langage : des liens entre pratiques langagières, écrit et rapport au savoir

Il est un domaine dans lequel la rigueur et la persévérance de madame S. sont particulièrement marquantes : l'apprentissage de la langue.

Madame S. désire que ses élèves maîtrisent la langue française, tant par oral que par écrit, et elle consacre un temps et une énergie très importants à travailler dans ce sens. Cette préoccupation concerne tout d'abord les nombreux moments formels d'apprentissages de la langue : la production d'écrits et l'expression orale, notamment par le biais du théâtre, sont très fréquents. L'apprentissage des outils de base de la langue (orthographe, conjugaison, grammaire, vocabulaire, ...) n'est pas fait de manière cloisonnée, mais systématiquement lié à des activités d'utilisation de la langue orale ou écrite (lecture ou production).

De manière beaucoup plus large, le travail de la langue imprègne l'ensemble des activités réalisées en classe, que ce soit des mathématiques, un projet, de l'éveil, etc. Choisir le terme

le plus approprié en fonction de la situation, construire des phrases correctes, exprimer son avis ou ses idées, sont des apprentissages de chaque instant.

1.4.1. Le langage oral : de l'implicite à l'explicite

L'apprentissage de la langue commence par l'oral : *« J'évolue plus lentement au niveau de la structure de la phrase mais ils s'expriment. Alors je suis contente. Le reste, ils l'apprendront par après. (...) L'important est que l'enfant s'exprime d'abord, mais le plus difficile c'est de corriger sans avoir l'air de corriger et que la fois suivante, il modifie sa façon de faire ».*

Les moments d'expression orale sont nombreux, et d'autant plus que ceux-ci ne sont pas limités aux seules périodes prévues pour le français : l'apprentissage de la langue est entièrement décloisonné, il s'effectue à travers l'ensemble des activités. Par exemple, face à un problème mathématique de calcul de quantités pour une recette de cuisine, madame S. commence par faire un tour de classe afin que chaque élève explique s'il a déjà cuisiné, quoi et comment. Plus tard dans l'activité, madame S. invite quelques élèves à jouer la situation en une petite saynète devant la classe, de manière à clarifier quelques difficultés de compréhension du problème. Ici encore, elle prend le temps d'interrompre l'activité mathématique pour que les autres élèves commentent le jeu théâtral et l'expression orale des élèves, en leur donnant quelques conseils. Les journées dans la classe de madame S. sont ainsi parsemées de courts moments d'expression orale.

Madame S. travaille beaucoup la précision du vocabulaire et de la syntaxe. Il faut que chaque élève soit capable de mettre des mots sur sa pensée et passer des images/du concret à l'abstrait. Elle rectifie (mais sans insister sur l'erreur) tout mot, accord, phrase,... incorrect. Elle demande sans cesse aux élèves de reformuler leurs phrases, elle exige qu'ils forment des phrases complètes, qu'ils soient précis, etc.

Madame S. a de l'empathie pour les élèves et souligne que c'est parfois difficile de trouver les mots exacts, par exemple pour exprimer des sentiments : *« Qu'est ce que tu as senti, toi ? C'est difficile parce qu'on ne parle pas du C.O.D. mais de sentiments, essayons de mettre des mots ».*

Il lui arrive souvent de demander aux élèves de définir, d'expliquer des mots assez compliqués comme « critère », « emblème », « sexiste », etc.

Exemple :

« C'est pas des colonnes, un critère. C'est quoi un critère ? Je vous ai demandé de réfléchir au critère. C'est un mot difficile mais on peut le comprendre d'après le sens de la phrase. C'est ce que vous avez fait. Je vous ai demandé : faites un classement et c'est vous qui choisissez le critère.

(Plusieurs élèves répondent ensemble).

I : C'est en choisissant les colonnes, pourquoi vous le mettez là et pas là, c'est pour quelle raison vous les avez mis comme ça. Attention maintenant, écoutez bien ce que je vais vous demander de faire. Fini ou pas fini, vous allez reclasser ce que vous avez trouvé. Donc, faire un nouveau classement, mais pour votre nouveau classement, vous n'allez pas choisir n'importe quel critère, vous allez vous baser sur les participes passés ».

Madame S. est également très précise sur les termes plus techniques, en grammaire ou en conjugaison par exemple (auxiliaire, temps, participe passé ...), et elle exige de ses élèves qu'ils emploient les termes exacts.

1.4.2. Le langage écrit : écrire pour comprendre le monde

Le langage écrit fait également l'objet d'une grande attention de la part de madame S. Cette attention se marque lors des nombreuses activités de production d'écrits et de l'exploitation de celles-ci, ainsi que lors des apprentissages des outils de base tels que la conjugaison et l'orthographe, etc. (voir plus loin l'exemple de la dictée).

Madame S. est aussi rigoureuse face au langage écrit qu'elle l'est avec le langage oral. Lorsque les élèves écrivent, elle exige qu'ils formulent des phrases complètes et précises. Elle insiste pour qu'ils utilisent le temps adéquat, des adverbes pertinents, des adjectifs appropriés : *« les adjectifs rendent les textes beaucoup plus beaux et beaucoup plus riches, donc n'hésitez pas à utiliser des adjectifs, sinon ce n'est pas un texte, c'est un télégramme »*. Les productions écrites des élèves font souvent l'objet de plusieurs versions, de manière à améliorer les défauts du premier essai et pour parvenir à un résultat aussi satisfaisant que possible. L'écriture fait donc l'objet d'un réel travail d'apprentissage.

Afin de multiplier les occasions d'écriture, madame S. tente de limiter le nombre de photocopies qu'elle distribue : elle préfère souvent prendre le temps de faire écrire les consignes d'une activité ou les données d'un problème par les élèves eux-mêmes.

Mais l'écriture n'est pas considérée comme une simple activité de copie : il s'agit souvent d'une activité de production et de création. Si, au départ, écrire répond aux exigences scolaires (maîtriser des procédures telles que garder trace, communiquer à distance, délimiter, établir...), madame S. amène aussi à se poser deux questions importantes : comment faire pour garder trace, communiquer... sans ambiguïté avec le plus grand nombre (premier pas vers l'institutionnalisation) ; et comment développer, à travers l'écriture un rapport différent (réflexif) au monde. Madame S. utilise souvent l'écriture pour inviter les élèves au retour à soi, pour amener chacun à modifier ses stratégies et à réguler sa conduite ou sa pensée.

1.4.3. Le livre : un outil à la portée de tous

Le livre a une présence particulière et un statut privilégié dans la classe de madame S. C'est un support qui rassemble l'expérience humaine au niveau des mythes et des connaissances. Le livre est une référence extérieure à l'enseignante que les élèves sont invités à consulter à de nombreuses reprises. Le livre peut donner l'occasion à chacun de chercher des réponses aux questions qu'il se pose mais il peut aussi provoquer des interrogations et se trouver au départ d'une nouvelle activité.

1.5. Exigence d'un travail de haut niveau : Mobilisation intellectuelle par des tâches complexes dans toutes les matières

Si les exigences de madame S. sont particulièrement marquées en ce qui concerne l'apprentissage de la langue, les autres domaines scolaires ne sont pas pour autant négligés. Dans l'ensemble des activités qu'elle fait faire aux élèves, madame S. attend de ses élèves un travail relativement complexe : les activités se limitent rarement à de la simple automatisation de procédures, elles sont souvent liées à une production ou la résolution d'un problème.

Elle les invite dans leurs recherches à accepter que la forme ne soit pas plus importante que le fond : « *le but, ce n'est pas de faire un beau tableau (pour classer les instruments) mais de chercher* ». Elle exige toujours de ses élèves, lorsqu'ils fournissent une réponse, qu'ils ne se limitent pas au seul résultat mais qu'ils expliquent leur raisonnement et justifient comment ils ont obtenu cette réponse : « *Donnez-moi une réponse et vous la justifiez* » ; « *Des élèves me donnent une réponse sans calcul, ça ne m'intéresse pas, ce qui m'intéresse c'est de voir comment vous avez calculé* ».

Madame S. tente, dans toutes les disciplines, de faire passer les élèves de l'inventaire de critères à l'établissement de catégories. Elle les amène à nommer les critères, à réfléchir à leur fonction et à passer ainsi d'une pensée par associations d'idées (pensée symbolique des enfants) à une compréhension du complexe. Cette mise en ordre du chaos devrait permettre, selon elle, de mettre en relation différents éléments, de trouver une place à chaque chose, d'organiser un système.

Madame S. veille aussi à amener progressivement ses élèves à être capables de raisonner sur des problèmes ou des situations abstraites, décontextualisées. Elle explique : « *Les élèves ont des difficultés à passer à l'abstraction. Il faut passer par le concret. Mais à la fois il faut les faire progresser donc ne pas faire toujours du concret. Donc parfois j'amène du concret et des manipulations avant l'abstrait, parfois après, parfois pas du tout. Parce qu'ils doivent pouvoir répondre à des questions abstraites.* »

Toutefois, madame S. est également soucieuse que ce qu'elle propose aux élèves soit toujours atteignable : « *Il faut que l'enfant soit mis en sécurité : qu'il voit à quoi on veut arriver, mais ça ne veut pas dire qu'il va trouver les réponses* ». La complexité des tâches proposées reste donc mesurée, elle évite de présenter aux élèves une tâche qui risquerait de les amener à baisser les bras. Madame S. tente de n'être ni dans un « sous-ajustement » ni dans un « sur-ajustement didactique » (partie C.4).

1. 6. Exigences et erreurs des élèves : mieux reconnaître et plus exiger

1.6.1. L'erreur est permise

Madame S. passe beaucoup de temps à élaborer des repères, à structurer l'espace et le temps scolaires pour développer le sentiment de sécurité chez ses élèves. Ce cadre lui permettra de changer le rapport à l'erreur des élèves tout en maintenant ses exigences.

Les exigences élevées de madame S. et la rigueur qu'elle attend des élèves n'empêche pas qu'elle permette aux élèves de se tromper : « *C'est une chose à laquelle je tiens beaucoup. Je leur dis que madame se trompe aussi. Les enfants attendent la bonne réponse, « sinon je ne dois pas parler* ». Alors on a que les exubérants et les bons élèves qui parlent, et les autres il faut faire attention, non pas qu'ils n'aient rien à dire mais ils n'osent pas ».

Madame S. possède une vision évolutive de l'intelligence des élèves (Doudin, 1997) : elle considère leurs erreurs comme des étapes qu'ils peuvent dépasser en travaillant. Elle dit par exemple à un élève : « *Ce n'est pas à moi que tu montres que tu t'es trompé, c'est à toi : comme ça quand tu vas étudier, tu verras que là tu avais fait une erreur et que tu dois faire attention* ».

Lorsqu'une erreur survient, madame S. tente de la traiter sans décourager l'élève : « *Si on dit à un enfant : « ta phrase n'est pas correcte », puis qu'on passe à un autre, alors l'enfant croit qu'il ne sait pas et ne saura pas* ». Face à une activité, elle accepte que les approximations, les imprécisions des élèves fassent partie du processus de recherche. Ces approximations sont provisoires car plus tard elle invitera les élèves, s'ils ne le font pas d'eux-mêmes, à ajuster leur réponse.

Exemples :

Pendant une activité de classement d'instruments de musique, un enfant se trouve face à une difficulté de vocabulaire. Il ne reconnaît pas l'instrument montré. L'institutrice accepte un mot provisoire :

E : Comment s'appelle le gros violon ?

I : Je ne sais pas, tu écris « gros violon ».

Pendant la même activité, un autre groupe d'élèves se trouve face à un obstacle de vocabulaire. Madame S. invite les élèves à chercher des alternatives tels que le dessin, la recherche via les gestes du corps : « *Vous discutez avec votre co-équipier. Si vous écoutez un instrument que vous ne connaissez pas, vous cherchez un adjectif et après on le cherchera. Ce n'est pas grave si vous ne connaissez pas le nom précis. C'est très bien que vous écoutiez avec attention. (...) On peut le dessiner aussi. Je veux qu'on regarde Omar (qui pianote et est en mouvement avec son corps). Quel geste fait-il ?* »

1.6.2. L'erreur est utilisée

Madame S. accepte les erreurs des élèves, mais elle tente également d'en tirer profit pour progresser : « *S'il y a une mauvaise réponse, c'est rare que je dise « ce n'est pas juste », mais j'essaie de voir où le bât blesse, où est la faille* ».

Une attitude fréquente de madame S. face à une erreur d'élève est de demander à l'élève de se justifier, d'argumenter sa réponse, de manière à ce qu'il aille au bout de son raisonnement. Par la suite, elle demande l'avis des autres élèves. Ce genre d'attitude permet très vite aux élèves d'identifier qu'ils se trompent lorsqu'un enseignant ne le fait que face à une réponse incorrecte. Mais dans le cas de madame S., elle réagit souvent de manière identique lorsque les élèves ne se trompent pas, ce qui fait qu'ils ne peuvent identifier à partir de l'attitude de l'institutrice s'ils se trompent ou non. Dans le doute, ils sont forcés de mettre leur propre raisonnement à l'épreuve afin de déterminer s'ils sont certains de ce qu'ils avancent.

Par exemple, lors d'une activité qui fait suite aux classes de dépaysement, les élèves effectuent un classement des mots qui caractérisent l'environnement urbain d'une part et l'environnement rural d'autre part. Cependant certains élèves se trompent, ils inversent la signification des deux adjectifs. Madame S. n'intervient pas et elle attend que d'autres élèves expriment leur désaccord. Les élèves ressentent alors la nécessité de définir les deux adjectifs pour déterminer qui a raison : on se rend compte à cette occasion que les élèves qui ont classé les mots dans les bonnes colonnes ne sont pas beaucoup plus sûrs d'eux. Finalement le recours au dictionnaire permettra de trancher.

Autre exemple, lors d'une leçon portant sur les pourcentages, dans le contexte des soldes :

« I : Par exemple, 150 euros avec une remise de 20%.

E : C'est le tiers de 150 euros.

I : Comment tu sais ?

E : non, c'est pas... je sais pas.

I : Comment on va réfléchir, c'est ça qui m'intéresse. Souvent on se trouve dans la situation où ce n'est pas écrit.

E : On doit couper en 4.

I : Couper quoi en 4 ?

E : 150 euros.

I : Pourquoi ?

E : Non, on diminue de 20 euros.

I : Comment tu as trouvé 20 euros ?

Etc.»

Et ainsi de suite durant toute l'activité : madame S. fait comme si elle ne savait rien, elle oblige les élèves à formuler leur raisonnement, à lui démontrer ce qu'ils avancent.

Madame S. prête beaucoup d'attention à la correction des dictées. Il faut que chacun soit capable de repérer ses erreurs, de les classer, d'être responsable face à ses propres difficultés.

Afin d'exploiter une dictée réalisée précédemment, elle leur donne un travail à réaliser à domicile. Les élèves doivent suivre les consignes suivantes :

- Je corrige ma dictée en vert.
- J'ai fait beaucoup de fautes dans : ...
- Maintenant, je fais beaucoup moins de fautes dans : ...

Elle commente :

« Je ne vais pas corriger la dictée, vous allez la prendre à la maison et vous allez la corriger. Vous avez des exercices pour la préparer. Vous allez la corriger au bic vert. Les élèves qui la corrigeront au bic bleu, c'est leur problème. Prenez vos responsabilités. Vous allez essayer de voir où vous avez fait le plus de fautes : l'accord des verbes, la fin des noms ou les fautes (deux s à la place d'un seul s, -ain à la place de -in, etc.). On en discutera puis on va reprendre la dictée, partie par partie en la re-préparant ensemble et on la refera pour de bon. Vous devrez expliquer pourquoi, là, on met -s et là -t ou -ent, (...)

Je ne vous demande pas de faire la liste des fautes que vous faites, ça ne m'intéresse pas. Je vous demande de réfléchir, je dois pouvoir dire, moi Christina, je suis en guerre avec les verbes, par exemple... Je ne vais pas regarder le nombre de lignes que vous allez écrire. Le but c'est de voir que vous avez réfléchi et que vous avez remarqué que vous faites tel genre de fautes. Je n'ai pas écrit « je ne fais plus de fautes » mais vous pouvez écrire : maintenant, je fais moins de fautes dans l'accord des verbes, dans l'imparfait. C'est un exercice difficile. »

3.4.2. Autres axes : la levée des malentendus qui pèsent sur la nature du travail intellectuel

2.1. Explicitation

Madame S. propose régulièrement des échanges collectifs sur le sens de la présence des élèves à l'école, ce qu'on vient y faire, ce qu'on sait déjà faire et ce qu'on ne sait pas encore faire. Elle pose aussi fréquemment la question du sens de l'apprentissage de telle ou telle matière.

Très vite, l'accent est mis ensuite sur l'activité elle-même avec le but à atteindre. Chaque problème est posé le plus clairement possible. Madame S. clarifie souvent ses attentes. Elle donne l'enjeu, le but de l'activité, les consignes, la forme. Elle insiste aussi pour que chacun soit capable d'écouter les autres, de différer ses interventions, probablement pour donner une valeur à la parole : quel que soit le propos, chacun mérite le respect mais, en retour, il est appelé à justifier ce qu'il propose.

Avant de commencer une tâche, les élèves de la classe de madame S. savent la plupart du temps ce qu'ils doivent faire et comment ils doivent le faire : « *Prenez votre cahier, nous allons...* ».

Exemple lors d'une activité d'écriture :

« I : A quoi je dois faire attention ?

E : Majuscule, point, orthographe.

I : Qu'est-ce que j'utilise ?

E : Bescherelle, dico, Eureka

I : Je veux des enfants qui se lèvent et qui aillent chercher des outils de travail

(...)

I : Je voudrais que vous réfléchissiez d'abord, ne pas écrire tout de suite. Vous pouvez même faire un petit plan, comme le plan d'une maison : 1^{er} paragraphe pour ne rien oublier. Au travail, je veux voir des cerveaux qui bouillonnent. Les adjectifs, n'oubliez pas, ça enrichit les textes. Si on a besoin de dictionnaires, on se lève. »

Autre exemple, dans le cadre de la résolution d'un problème de quantités, madame S. explique aux élèves : « *Quand vous devez résoudre un problème, il faut souvent revenir aux données, ne jamais donner une réponse comme ça, en l'air, toujours vérifier dans les données ce qu'on vous dit. C'est très important, sinon c'est une catastrophe* ».

Madame S. explicite également très souvent tout ce qui relève de l'utilisation d'outils écrits (livres, manuels, ressources documentaires, fardes des élèves, ...). Elle fait découvrir aux élèves ce qu'est une table des matières, un index, et comment les utiliser ; comment se présente une page de couverture et les informations que l'on peut y trouver ; comment chercher efficacement une information dans tel ou tel type de document ; qu'est-ce qu'une maison d'édition ; comment est organisée une bibliothèque, etc.

Elle explique : « *Pour nous, c'est tellement évident mais pas pour eux. (...) Au début, je croyais que les enfants se moquaient de moi. Chercher dans un livre, le sommaire, l'index, parfois on ne l'apprend même plus. Chercher dans un dictionnaire, on croit que s'ils connaissent l'alphabet ça suffit, mais non.* »

2.2. Institutionnalisation

Il semble que madame S. prépare à l'institutionnalisation sans vraiment y entrer. Elle situe la matière et les connaissances et donne le sens de l'activité.

Par exemple, lors d'une activité de classement des différentes sortes d'instruments de musique classique, elle aborde :

- la continuité : rappel que cette activité est la suite d'un travail d'écoute et de découvertes de premières informations sur les instruments/familles d'instruments de musique. L'activité a un lien avec hier et demain (la visite du musée des instruments de musique).
- le probable effet de surprise/la déstabilisation que les élèves rencontreront à découvrir la musique classique. Elle n'émet pas de jugement et accepte même qu'ils s'ennuient pendant cette découverte. Un élève dit « *Ce n'est pas ce qu'on écoute tous les jours* » et elle répond « *donc tu vas beaucoup t'ennuyer aujourd'hui, tu peux, c'est ton droit..* »
- la demande de mettre des mots, de décoder le pourquoi de cette déstabilisation. D'abord au niveau affectif et en laissant émerger ce qu'ils connaissent déjà : le rythme, les instruments, ...). Elle les rassure aussi : « *c'est normal, on n'est pas habitué. Petit à petit, on va s'habituer...* »

A travers ces différentes étapes, madame S. prépare ses élèves à comprendre qu'il y a un aller-retour permanent entre un savoir formel et ponctuel et un travail sur le sens, les étapes et les déstabilisations provenant de tout apprentissage. Elle prend beaucoup de temps à faire remarquer ces mouvements par ses élèves, à élaborer des repères et à structurer l'espace scolaire pour développer pour chacun d'entre eux un sentiment de sécurité et de confiance en eux.

3.5. « Structuration et cohérence ». Portrait de madame D.

3.5.1. La structuration : axe principal

Ce qui semble remarquable, chez madame D., ce sont les moyens mis en place dans la conduite de la classe pour permettre la structuration des apprentissages. *«Au début, je n'en avais pas assez. J'avais l'impression que les élèves n'imprimaient rien et en côtoyant ma collègue, j'ai appris que en structurant, ça devient clair dans leur tête. Mais c'est important aussi de ne pas structurer trop vite.»*

Globalement, les pratiques d'institutionnalisation des connaissances de madame D recouvrent tous les critères que nous avons évoqués dans notre cadre théorique (partie C.2) : les liens avec la continuité des apprentissages dans le temps, la présence d'une phase de dévolution, les expositions multiples et différenciées au savoir avant son institutionnalisation, une forme d'institutionnalisation très organisée qui permet d'en saisir le sens et les enjeux, une ritualisation systématique des moments d'institutionnalisation.

Les pratiques d'institutionnalisation de madame D. semblent propices à lever le malentendu qui consiste, pour l'élève, à percevoir les différents moments d'apprentissages comme discontinus, sans lien entre eux. Car pour accéder au savoir il est nécessaire de saisir la cohérence entre les différentes phases de l'apprentissage d'une notion, de saisir la place que prend cette notion dans le cadre plus large de la discipline, etc. (voir partie C du cadre théorique). Grâce à une omniprésente structure de l'organisation des apprentissages (par exemple, dans la farde de synthèse grâce à une table des matières), madame D. peut permettre à ses élèves d'éviter une vision morcelée des apprentissages, d'accéder à une appréhension globale de ceux-ci.

L'institutionnalisation pratiquée par madame D. se développe surtout autour d'un moment clé de la construction des apprentissages : celui de la structuration (voir ci-dessous). Mais cette structuration prend elle-même place dans une démarche d'enseignement beaucoup plus large, dont le trait le plus marquant est le haut degré d'organisation.

Tout d'abord, en lien avec ce que nous avons appelé la phase de dévolution qui permet à l'élève de se mobiliser sur le « bon problème », madame D. propose la plupart du temps aux élèves différents problèmes ou situations complexes dans lesquels un même savoir, une même compétence est en jeu. A titre d'exemple, en ce qui concerne la compétence «Résoudre des problèmes simples de proportionnalité directe» (*Socles, p.31*), les élèves ont d'abord eu l'occasion de construire un plan de la classe pour découvrir la nécessité de réduire de la même manière tous les objets.

Ensuite, ils ont découvert, à partir d'une recherche dans des atlas, l'écriture de l'échelle et son usage. Ils ont alors dû trouver la taille réelle de voitures miniatures et réaliser divers exercices liés à ces notions. Finalement, une leçon de structuration de l'apprentissage est annoncée aux élèves et clôture le processus *« Reprenez votre feuille sur l'échelle. On va terminer la correction puis faire la structuration »*

Les synthèses, des moments importants, qui rythment l'année scolaire.

Les élèves peuvent construire progressivement le savoir et découvrir qu'il peut être utilisé dans différents contextes.

La construction des synthèses est fortement ritualisée, dans la mesure où cette étape occupe une place systématique au terme de tous les apprentissages réalisés et prend, à chaque reprise, une forme qui n'est pas strictement identique mais qui comprend les mêmes principes élémentaires, énoncés ci-dessous (participation des élèves à la formulation et au choix des éléments qui s'y retrouvent, liens avec le programme et avec la table des matières, etc.). La ritualisation est également appuyée par le fait que Madame D. efface le tableau, structure bien ce qu'elle y écrit au moyen de titres et sous-titres, couleurs, etc. Cet ensemble de petits gestes rituels permet de faire comprendre aux élèves que ce moment de synthèse est un moment qui ne fait pas partie de la phase de recherche, il s'agit d'un moment à part, et durant lequel l'attention et la participation de tous est requise. Les synthèses, de par leur côté rituel et leur forme plus abstraite, permettent donc de marquer le passage du savoir vers un statut différent, plus général.

Les moments de synthèses suivent généralement l'organisation suivante :

... Des synthèses élaborées par les élèves qui commencent chaque fois par une invitation aux élèves qui peut prendre différentes formes mais dont l'intention reste la même : « *Alors, comment vais-je commencer ?* » « *Qu'est-ce qu'on va écrire ? On a quand même fait beaucoup de choses en classe, on doit en faire un petit compte rendu.* » « *C'est vous qui me dictez* ». Une élève parlant de la farde de synthèse dira, d'ailleurs, qu'elle y a très souvent recours quand elle a un problème parce que tout y est compréhensible « *parce que c'est nous qui avons écrit tout.* »

... Des synthèses guidées par l'enseignant qui conduit les élèves vers la généralisation : « *Oui, donc vous voyez qu'il y a parfois des caractéristiques communes [pour différents types de textes]* ». Elle rappelle aux élèves qu'il s'agit, par exemple, de « *trouver et de pouvoir utiliser une formule pour tous les rectangles qui existent* » ou encore qu' « *il ne faut pas donner un exemple mais une phrase valable pour tous les textes* ».

... Parfois des synthèses intermédiaires : « *Prenez le cahier de brouillon, on va prendre note pour ne pas oublier ce qu'on a fait ce matin, comme ça la prochaine fois...* »

... Des synthèses où toutes les phases de contextualisation sont indiquées. Les élèves sont amenés à se rappeler les différentes étapes, les différents contextes où le savoir a été concrétisé et à les noter avant la partie de synthèse plus générale. Ces différentes étapes sont parfois illustrées, par les exemples de figures rencontrés au fil du travail, en géométrie par exemple.

... Des synthèses sous forme de classement. Les élèves sont invités, selon les cas, à trouver des critères de classement pour des textes, des formes géométriques, des animaux, etc. « *Vous allez effectuer des classements, trouver des critères pour les classer* » « *Vous allez tous pouvoir expliquer votre classement (...) il n'y a pas de bons et de mauvais classements mais il faut qu'un animal soit dans un seul groupe et je n'accepte pas les critères subjectifs comme 'grands' et 'petits' par exemple* ». Une autre consigne est « *classer les textes par rapport à*

l'intention de l'auteur ». Pour ce classement aussi, il s'agit que les catégories ne se recouvrent pas mais là, on va se rendre compte qu'il est très difficile, parfois impossible de classer un texte dans une seule colonne. Les élèves de cette classe sont donc amenés à construire des classements et à comprendre la manière dont ils fonctionnent. On passe petit à petit de l'anecdotique vers le général, du concret à des catégories plus abstraites.

... Des synthèses qui comprennent une dimension textuelle importante. Pour que le savoir soit institutionnalisé, pour qu'il puisse servir d'objet de réflexion, il est nécessaire qu'il prenne une forme textuelle et réponde à un certain nombre de règles (voir cadre théorique partie C.2.). Madame D. accorde de l'importance à la forme que prennent les structurations : on y retrouve un titre, souvent une définition ou une loi, ainsi que des illustrations. Les mots choisis doivent être univoques et compréhensibles par tous : on vérifie éventuellement dans le dictionnaire le sens d'un mot pour s'assurer qu'il dit bien ce que l'on veut lui faire dire et on recherche si nécessaire un mot plus approprié. Tous ces principes d'écriture des synthèses constituent un mode de présentation de l'écrit formalisé qui permet aux élèves d'accéder à la dimension textuelle du savoir.

... Des synthèses clairement en lien avec les compétences et le programme. Le lien entre les synthèses et les compétences à acquérir est explicité aux élèves : « *Je vous rappelle. Je lis ce que vous devez savoir en ce qui concerne les fractions, ça fait partie des nombres : Ecrire des nombres sous une forme adaptée, entière, décimale, sous forme de fractions, Vous devez pouvoir les comparer et les utiliser, c'est-à-dire savoir faire toutes sortes de défis. Ce sont les titres de ce qu'on a vu et que vous avez travaillé en synthèse.* ». Pour madame D, « *le programme, ça limite dans le temps.* ». La référence au programme permet donc, selon elle, aux élèves de se situer dans le temps, d'être acteurs, de se rendre compte de ce qui est vu et reste à voir. Parfois, selon l'institutrice, cela les « stresse » même, ils sont concernés par le fait d'arriver au bout du programme.

... Des fardes de synthèses dont la table des matières est affichée sur les murs de la classe. L'institutrice souhaite structurer cette table des matières par rapport au programme et aux socles de compétence et l'explique aux élèves. « *Moi ce que j'ai pensé, c'est de prendre ça [elle montre aux élèves le programme], c'est quoi encore ça ?* » Les élèves répondent « *Tout ce qu'on doit savoir à la fin de l'année, Les compétences* » L'institutrice reprend : « *Donc, toutes les compétences, tout ce que vous devez pouvoir faire à la fin de cette année. Souvent, quand on commence une leçon, je vous dis, et bien par exemple, vous devez pouvoir vérifier le résultat d'une opération. Tout ce qui est ici dedans, vous devez pouvoir le faire et moi, j'ai pensé qu'on choisisse simplement les chapitres qu'il y a ici dedans. Ça, c'est le programme, c'est tout ce que vous devez connaître (...) C'est pas des exercices (...) Donc, les instituteurs ne font pas n'importe quoi, hein. Ils ne décident pas : tiens, je vais une fois faire ça (...) vous êtes d'accord, vous comprenez ? Je vais vous mettre au tableau tous les chapitres et on va expliquer ce que c'est.* »

... Des synthèses, enfin, qui permettent aux élèves de comprendre que ce qui est appris à l'école est généralisable à partir de situations particulières. Un élève après une synthèse à propos des fractions exprime spontanément cette prise de conscience d'un savoir plus « universel » au-delà d'éléments ponctuels et dispersés d'apprentissage : « *Madame, quand on voit ça, on croit qu'il y a beaucoup de choses, mais il n'y a pas beaucoup de choses* ».

Structuration et explicitation des enjeux d'apprentissage

Dans ce contexte de structuration et de lien avec le programme et les compétences à acquérir, l'explicitation sera avant tout dirigée vers les enjeux d'apprentissage des différentes activités proposées aux élèves.

Madame D. a l'habitude d'annoncer le contenu du savoir avant l'activité proposée aux élèves. Cette pratique, semble-t-il, contribue au fait que les élèves restent centrés sur ce savoir, le côté parfois utilitaire, ou affectif de l'activité ne contamine pas la réflexion et la mobilisation sur le savoir à apprendre. L'explicitation est dans ce cas « préventive » (partie C.3).

A titre d'illustration, lors d'une activité en mathématique, après avoir en quelques minutes sollicité les élèves sur ce qu'ils connaissent déjà des pourcentages et avoir établi un lien avec les fractions, l'institutrice conclut ce rappel et introduit l'activité – calculer des pourcentages à partir d'une courte enquête réalisée en classe - par ces mots : « *Et bien aujourd'hui on va travailler les pourcentages. Alors, on va faire une petite enquête et je vais vous donner des questions.* ». Souvent, elle explicite l'objectif des activités proposées en classe : « *Le but c'est que ...* ».

De même, au cours même de l'activité, l'institutrice rappelle aux élèves sur quoi leur attention doit être dirigée. L'explicitation n'est donc plus préventive mais elle se fait « en réaction » à un malentendu qu'elle semble déceler chez un élève (*Ibid.*). Par exemple, dans le cas d'une expression écrite, elle s'adresse ainsi aux élèves : « *Dites quand je vous dis pas mal, c'est comment vous écrivez le texte, moi c'est ça que je regarde, ce n'est pas vos idées par rapport aux conseils, ça moi j'ai mon opinion sur ce sujet, ce n'est peut-être pas la même que vous. Quand je vous dis c'est bien, tu peux recopier, c'est comment vous avez construit le texte, comment vous avez écrit* ».

Parfois, dans cette classe, on peut avoir l'impression au premier abord que les choses se passent de manière implicite. Cependant, il semble que les règles de la vie en commun, les règles de mise au travail ainsi que les liens entre activités proposées en classe et enjeux d'apprentissage ont été mis en place progressivement et donc compris petit à petit par les élèves. Quand, en fin d'année, madame D. parle des limites imposées dans la classe pour permettre aux élèves de se responsabiliser, quand elle dit son souci que chaque élève soit constamment au travail ou encore quand elle fait le lien entre les projets et les apprentissages, elle dit que les élèves ont appris et « savent cela ». Cela ne signifie pas que c'est évident et qu'ils le savent depuis toujours, mais bien que l'institutrice a souhaité le leur apprendre et qu'elle pense qu'ils l'ont assimilé.

Structuration et régulation des tâches : du complexe vers le simple, dans la mesure du possible

Madame D. aide les élèves à saisir que ce qu'elle attend d'eux concernant l'utilisation, le réinvestissement des différents apprentissages élémentaires. D'une part, elle commence les activités en confrontant les élèves à une tâche complexe, d'autre part elle leur fait comprendre que les enjeux de cette tâche complexe ne se situent pas au niveau de la résolution du problème ou la production en elle-même, mais bien au niveau des apprentissages que cette réalisation permet de mettre en œuvre.

Madame D. tente, quand cela est possible, de partir de tâches complexes pour aller vers des tâches simples. L'inverse est possible aussi, dit-elle : « *alors c'est plus artificiel* ».

Choisir de commencer par ces activités plus complexes avant de cibler des besoins plus spécifiques, à l'inverse de la position qui consiste à n'aborder les tâches complexes qu'une fois les procédures élémentaires parfaitement maîtrisées, aide les élèves à identifier les enjeux cognitifs de l'activité car, comme nous le soulevions dans le cadre théorique, les tâches minuscules rendent moins identifiables les savoirs à acquérir (partie C4).

Mais le risque existe que les tâches complexes, souvent construites autour de situations en lien avec la vie quotidienne, génèrent également un malentendu qui consisterait à renforcer une approche pragmatique ou utilitariste masquant le savoir visé (*Ibid.*). Madame D. semble parvenir à contourner cette difficulté grâce à des pratiques d'explicitation et des exigences qui permettent de préciser par exemple les critères d'évaluation de la résolution de la tâche par les élèves.

Ainsi, lors des tâches d'expression écrite, les élèves disposent habituellement d'une fiche qui comporte différents items ou critères d'évaluation. La plupart du temps, l'ensemble des critères doivent être respectés par les élèves lorsqu'ils écrivent un texte. Par la suite, en fonction des difficultés rencontrées par les élèves, l'un ou l'autre de ces critères seront travaillés spécifiquement (ponctuation, conjugaison, répétition, etc.).

A l'occasion d'une telle activité d'écriture, madame D. veille à rappeler tous ces critères aux élèves : « *On va évaluer quoi quand on écrit un texte ?* ». Les élèves énumèrent un grand nombre de critères d'évaluation, cette énumération est ponctuée par les précisions de l'institutrice.

Les élèves : l'écriture, le soin, la ponctuation, le vocabulaire...

I : Le vocabulaire c'est-à-dire les mots, est-ce que les mots ont du sens, est-ce que les termes que vous choisissez sont appropriés ?

Les élèves (continuent à lister les critères) : Un mot de politesse, la présentation, ne pas utiliser les mêmes mots...

I : Chercher des synonymes, éviter les répétitions, évidemment l'orthographe, la conjugaison.

Un élève (ajoute encore un critère) : l'accord

L'institutrice conclut ainsi : « *Il faut faire attention à tout ça. Et puis évidemment il faut que votre texte ait du sens et que ce soit un réel conseil (ici dans le cas d'une lettre de réponse à une demande de conseil)* ».

Cet axe illustre une fois de plus le haut degré d'organisation de la pratique de madame D. : sa manière de travailler, de planifier les apprentissages est réfléchie et structurée de façon très rigoureuse.

Des projets et activités extrascolaires pour apprendre avant tout

Pour madame D., il est clair que les projets sont au service des apprentissages même si « *ce n'est pas toujours facile quand un projet est imposé de l'extérieur et qu'il ne permet pas toujours une intégration harmonieuse avec toutes les matières du programme* ». Elle se limite généralement à un projet par an et pour s'y tenir elle doit parfois refuser certaines propositions. Elle veille à ne pas être débordée par des projets dévoreurs de temps et d'énergie, elle prend le temps de réfléchir avant de s'engager.

Elle pense que les élèves savent que le projet sert à apprendre. De fait, il semble que ce soit le cas pour certains d'entre eux qui disent que à l'occasion du projet, ils ont cherché des informations, qu'ils ont écrit des textes, et qu'ils ont fait cela « *pour apprendre* ».

Par exemple, avant une visite d'une exposition sur « les quatre éléments », les élèves sont invités par l'enseignante à émettre les questions qui les préoccupent sur les thèmes de l'exposition. L'institutrice n'a pas de réponse à leur donner, ils les chercheront lors de la visite du musée prévue le jour suivant. S'amorce ainsi une tentative de lien entre le scolaire et l'extrascolaire ainsi qu'une tentative de mobilisation cognitive des élèves en organisant leur regard puisqu'ils vont chercher des réponses à leurs questions durant leur visite de l'exposition. : « *Ecoutez ce que vous allez faire. Vous allez réfléchir à tout ce que vous avez envie de savoir sur les quatre éléments. Vous savez déjà sûrement beaucoup de choses mais vous avez aussi, comme moi, des choses que vous ne connaissez pas. Et donc demain on essayera de trouver les réponses à vos questions dans le musée.* ». L'institutrice reformule les questions des élèves avec eux et en prend note. Un peu plus tard, elle conclut la préparation par « *Donc, on ne va pas faire des expériences qui ne nous serviront à rien mais qui vont nous apprendre des choses* ».

Une organisation très structurée des apprentissages

Ses pratiques d'institutionnalisation et d'explicitation, sa façon de se positionner face à l'univers familial des élèves et face aux activités de type projets, sa manière d'articuler procédures de base et tâches complexes, sont autant d'aspects qui semblent prendre place dans une organisation cohérente, très structurée et tout à fait réfléchie de la pratique enseignante de madame D.

Il apparaît nettement que madame D. possède une grande conscience des objectifs qu'elle poursuit à moyen et à long terme. Comme le souligne Durand (1996 – partie B.3. du cadre théorique), une perte de temps apparente pour favoriser la compréhension ou la généralisation des acquis n'a bien souvent pas beaucoup d'effet perceptible à court terme, mais s'avère nécessaire pour parvenir à construire de réels apprentissages à long terme. Madame D. n'hésite pas à faire de tels détours, par exemple lorsqu'elle multiplie les situations de découverte et de manipulation de la notion d'échelle avant d'en arriver à une structuration, ou bien qu'elle prend le temps de faire formuler et reformuler par les élèves les phrases qui figureront dans une synthèse.

3.5.2. Autres axes

3.5.2.1. Une attitude neutre par rapport à l'univers familial des élèves

Les convictions religieuses sont, pour l'enfant de l'école primaire, acquises dans la famille. Par conséquent, toute parole émise contre les convictions religieuses est susceptible de mettre l'enfant en difficulté : il peut l'interpréter comme une critique de sa famille. Madame D., à propos de questions ou d'affirmations de certains élèves dans la classe conserve une certaine neutralité : « *ça c'est une question de religion* » ou encore « *ça c'est chacun ce qu'il pense* ».

Parfois, dans d'autres contextes, elle amène l'élève à se questionner. A propos d'un appel d'aide à un enfant malade pris en charge par l'école, un élève demande de quelle nationalité

est l'enfant malade. L'institutrice répond alors qu'elle ne sait pas et ajoute : « *La nationalité, est-ce que c'est important pour toi ?* »

Madame D. souhaite que les élèves expriment leurs opinions en étant consciente qu'exprimer la sienne peut parfois être dangereux à propos de certains sujets liés à l'univers familial des élèves : « *Je veux qu'ils donnent leur opinion parce que pour un enseignant, c'est dangereux, on peut manipuler facilement les élèves.* »

3.5.2.2. Le maintien des exigences

Des exigences pour tous, particulièrement pour les élèves en difficulté

Madame D. est attentive aux élèves en difficulté. Elle intervient de différentes manières selon les moments.

Lors d'une activité collective, une élève est interrogée et reste muette. De nombreux doigts levés de la part des autres élèves sollicitent de manière pressante l'institutrice, celle-ci s'adressent alors à eux : « *Laissez là parce qu'elle en a besoin* ». L'élève pourra ainsi prendre le temps de répondre. A d'autres moments, c'est à l'ensemble de la classe qu'elle s'adresse « *Il vous reste 35 minutes, je veux vous voir tous au travail.* »

L'institutrice est soucieuse que les élèves expriment leurs difficultés : « *Parfois quand ils ne savent pas, ils n'ont pas toujours l'automatisme de le dire, il faut parfois aller les chercher.* » On voit ainsi, lors d'exercices individuels, l'institutrice s'adresser discrètement à une élève « *S., quand tu ne comprends pas, tu le dis, tu dis que tu n'as pas compris.* » ou encore à une autre élève « *A., tu as tout compris ?* » A l'élève qui dit ce qu'elle n'a pas compris un point de la matière, l'institutrice répond alors « *Il faut le dire, il faut le dire, il ne faut pas attendre chaque fois que je te le demande. Viens près de moi avant qu'il ne sonne.* »

Lors de la remise d'un devoir fait à domicile, après une remarque générale à l'ensemble de la classe, l'institutrice s'adresse plus spécifiquement aux élèves selon leurs difficultés « *Ici, tu n'as pas compris, je vais te réexpliquer* » et au suivant « *toi aussi, là, ça ne va pas* » et plus loin « *là, tu dois revoir* ».

Des exigences par rapport à la compréhension des consignes

Madame D. souhaite que les élèves comprennent seuls les consignes. Cependant, quelquefois, les élèves, ou certains élèves, n'y arrivent pas. Dans ce cas, par une mise en commun intermédiaire, l'institutrice a invité les élèves à reformuler la question. Après quelques mises au point successives via un jeu de questions-réponses avec l'ensemble de la classe, la question est formulée correctement par un élève. Un élève dit alors « *facile !* ». Alors, l'institutrice s'adresse à toute la classe de manière à être bien entendue : « *ça aurait été facile si vous aviez su le faire tout seul, mais là vous avez eu besoin de mon aide* ». Ainsi, elle ne laisse pas croire aux élèves qu'il est normal de reformuler ensemble les consignes, elle leur dit son exigence qu'ils arrivent tous à comprendre seul ces consignes.

Des exigences : défis et questions « pièges »

Assez souvent, madame D. propose des défis sous forme de tâches assez complexes aux élèves, par exemple un problème où les élèves doivent mobiliser à la fois leurs compétences et savoirs sur les notions de périmètre et d'échelle, des tâches de classification, d'invention, d'expression écrite.

Mais au cours même des leçons, elle insère aussi de temps à autre des questions « pièges ». Elle n'hésite pas à bousculer de temps à autre les idées « qui vont de soi » des élèves.

Ainsi, lors d'une leçon sur les fractions, elle vérifie que les élèves peuvent prendre le recul nécessaire pour se rendre compte que, à l'inverse de la suite logique de la numération, dans les fractions, c'est lorsque le dénominateur est le plus petit que la fraction est plus grande. Elle demande donc à partir d'exemples donnés par les élèves « *Quelle est la fraction la plus grande des deux ? $2/6$ ou $2/8$?* » Un élève ayant répondu correctement. Elle attire l'attention des autres sur le « piège » que pouvait comporter cette question.

Lors d'une autre leçon, à la suite d'une classification des triangles d'après les caractéristiques des angles et des côtés, elle demande aux élèves de dessiner, entre autres, un triangle rectangle équilatéral. Les élèves cherchent individuellement. Finalement, l'institutrice conclut ainsi « (...) *Le « 5 » [triangle rectangle équilatéral] aucun élève n'a réussi à le faire, c'est impossible. Un triangle ne peut être à la fois rectangle et équilatéral. Le « 6 », vous l'avez tous fait, c'était bien.* »

Des exigences de mobilisation cognitive et d'autonomie

Madame D. demande une mobilisation de la part des élèves, mobilisation cognitive, responsabilisation et autonomie dans la mise en place de stratégies pour avancer.

Au niveau cognitif, elle interpelle souvent les élèves : « *Comment je vais faire pour... ?* » « *Comment faire pour ... ?* » « *Comment est-ce que vous réfléchissez dans votre tête ?* » « *Vous le savez, vous le voyez, mais comment le savez-vous ?* » « *Alors, réfléchissez bien* » « *Vous allez réfléchir à tout ce que ...* » « *Et vous essayez déjà de réfléchir à ce qui va manquer* » « *Réfléchissez, comment vont-ils devoir être ?* » « *C'est bien parce que vous avez tous cherché, vous vous êtes tous impliqués* » « *Montrez, expliquez-moi* »

Elle les interpelle aussi pour les responsabiliser quant à leurs démarches de recherche : différentes stratégies sont attendues des élèves selon les contextes. Il faut non seulement avoir le réflexe d'utiliser les outils (dictionnaire, manuels) mais il faut le faire à bon escient et de manière efficace.

En effet, elle rappelle l'importance d'utiliser les outils : « *Quand c'est une recherche, vous pouvez utiliser tous vos outils.* » « *Je vois tous les élèves qui cherchent dans leur tête mais personne n'a pensé à chercher dans un livre. Ça devrait être un réflexe.* » ou encore « *Si on ne sait pas, on cherche au dictionnaire. Ça fait dix minutes que vous êtes coincés sur une question (...) si on ne vous dit pas de chercher, vous ne le faites pas. Ce n'est pas normal. Vous devez y penser par vous-mêmes* ».

Cependant, à d'autres moments, elle fait prendre conscience aux élèves que le recours à ces outils n'est pas la manière la plus « ajustée » : « *C., est-ce que tu crois – mais tu peux bien –*

que tu as vraiment besoin d'un dictionnaire après tout ce qu'on a dit et ce qui est au tableau ? »

Quelquefois aussi, les réponses ne se trouvent pas dans ces outils, les élèves sont alors guidés par l'institutrice vers une autre démarche *« Il n'y a pas, vous devez réfléchir par vous-mêmes »*.

La plupart du temps, elle demande de l'efficacité aux élèves pour une recherche par la table des matières : *« Ça, c'est quand on sait bien chercher, qu'on ne feuillette pas, qu'on regarde la table des matières. » « Comment on cherche dans un livre M. ? On va voir dans la table des matières, oui, on ne feuillette pas tout le livre, ce n'est certainement pas une recherche efficace. »*

Des exigences dans le traitement des erreurs

Madame D. est consciente des différents enjeux liés au statut de l'erreur (partie C1). Tout d'abord, en ce qui concerne le point de vue didactique *« On sait ce qu'on doit faire : ils doivent apprendre de leurs erreurs. Mais ... »*, elle exprime sa connaissance et son accord par rapport à cet enjeu mais aussi la difficulté à le réaliser. Ensuite, par rapport à la composante affective, elle exprime l'importance pour les élèves de ne pas être stigmatisés par leurs erreurs *« ce sont des élèves qui ne se moquent pas entre eux, ils acceptent les erreurs des autres, c'est une classe qui le permet, je n'ai jamais eu de classe difficile »*. Sans doute l'attitude de la classe est-elle calquée sur celle de l'institutrice.

Cependant, madame D. est exigeante dans l'analyse des erreurs qu'elle fait avec les élèves et le dépassement de celles-ci qu'elle exige d'eux. En effet, particulièrement lorsque les élèves travaillent individuellement, l'enseignante va loin dans le raisonnement avec les élèves, la rectification d'une erreur se fait parfois en plusieurs étapes, l'élève retourne à sa place, tente de comprendre et de corriger son erreur, revient auprès de l'institutrice, reçoit ou non un indice qui lui permet d'avancer, retourne à sa place, et ainsi de suite jusqu'à ce que l'élève ait compris l'origine de son erreur et ait pu la dépasser.

4. EVALUATIONS ET ENTRETIENS AVEC LES ELEVES

4.1. Introduction

Les élèves : évaluations de compétences et entretiens

Cette recherche s'intéresse essentiellement aux pratiques enseignantes et aux malentendus qu'elles sont susceptibles de lever ou non. Après de nombreuses observations dans les classes, nous avons dressé le portrait de quelques enseignants observés. Mais à l'autre bout des pratiques enseignantes, se trouvent les élèves. Ce sont ceux d'ailleurs auxquelles elles sont prioritairement destinées. Par conséquent, malgré les limites matérielles et temporelles que nous a imposées la recherche, il nous semblait important de tenter de repérer ce que semblent provoquer les pratiques enseignantes chez les élèves qui y sont soumis. Pour cela, nous avons décidé d'explorer deux dimensions : une dimension proprement cognitive en soumettant les élèves à des évaluations de compétences en trois phases, une dimension que nous qualifierions plus socio-cognitive en menant des entretiens semi-directifs avec les élèves autour de scénarii illustrant des situations scolaires susceptibles de produire des malentendus.

4.2. Evaluations de compétences

4.2.1. Finalité des évaluations de compétences

Comme nous l'avons déjà évoqué, les évaluations de compétences ont pour objectif de contribuer à l'appréciation de l'effet des pratiques enseignantes sur les apprentissages des élèves. Une évaluation de compétences a été effectuée auprès des élèves à deux reprises, à environ un an d'intervalle.

Cette double passation devait permettre de voir s'il y a eu progrès des élèves par rapport à eux-mêmes. Ceci n'a pu être fait pour la totalité des élèves de chaque classe de l'échantillon mais seulement pour quelques-uns d'entre eux vu l'ampleur de la tâche à accomplir et la priorité donnée à l'observation et la compréhension directes des pratiques enseignantes.

Par ailleurs, l'évaluation de compétences semblait également intéressante dans la mesure où la construction de compétences complexes possède des liens étroits avec la thématique centrale de cette recherche, à savoir la compréhension par les élèves des règles implicites qui sous-tendent le fonctionnement de l'école et du savoir.

En effet, les précédentes recherches menées au sein de notre service (Rey et al., 2004, pp. 123-126) ont mis en évidence qu'une des difficultés essentielles qui empêchent certains élèves de mobiliser les procédures pour résoudre des tâches complexes consiste en l'adoption du « cadrage » approprié : face à une situation complexe, que doivent-ils prendre en compte ? Doivent-ils agir comme s'ils étaient dans la vie réelle ou bien doivent-ils prendre cette situation comme un prétexte à activités scolaires ?

Une des règles implicite du fonctionnement de l'école et du savoir est que le « cadrage » attendu des élèves consiste à se représenter la situation dans sa réalité, avec un investissement systématique des instruments appris à l'école dans cette représentation, la tentative de

procéder de manière systématique et exhaustive et enfin, la justification correcte de la réponse donnée (Ibidem). Ce cadrage est appelé cadrage « instruit » et il s'oppose à deux autres cadrages, non adéquats, qui sont le cadrage « hyper pragmatique » et le cadrage « hyper scolaire » (voir la partie sur les tâches minuscules ou complexes dans le cadre théorique).

On voit bien ici à quel point une meilleure compréhension du fonctionnement de l'école et de ce qui est attendu des élèves est directement susceptible d'améliorer la résolution de tâches complexes par les élèves.

Cependant, rappelons-le, les résultats des évaluations effectuées ne seront qu'indicatifs, car une utilisation valide de ceux-ci nécessiterait l'adoption d'un échantillon beaucoup plus large. C'est pourquoi l'appréciation des pratiques reposera également sur d'autres éléments tels que des observations d'élèves et des entretiens avec ceux-ci ainsi qu'une analyse de la cohérence entre les différentes pratiques d'un enseignant.

4.2.2. Vers une méthodologie d'analyse qualitative des évaluations de compétence

Pour rappel, les épreuves d'évaluation de compétences élaborées et « étalonnées » par le service des Sciences de l'éducation de l'ULB (Rey et al., 2003) sont constituées de trois phases. Dans le cadre de la présente recherche, même si nous avons soumis les élèves à l'intégralité de l'évaluation, c'est-à-dire les trois phases, nous avons principalement procédé à l'analyse des phases 1 et 2. La phase 3 a servi principalement à comprendre ce qui, dans un premier temps, semblait incohérent par rapport à ce que nous cherchons. Par exemple, lorsque certains indices font penser que l'élève a compris la situation, mais qu'il n'arrive pas à résoudre le problème, nous sommes alors allés voir dans la phase 3 si cet élève maîtrisait ou non les procédures de base susceptibles de lui permettre de résoudre le problème. Ainsi, lorsque nous remarquons que ces procédures n'étaient pas maîtrisées, nous pouvions présumer que l'élève était, pour une partie, proche du cadrage instruit car il pouvait se représenter le problème dans la réalité, mais qu'il n'avait pu investir dans cette représentation les instruments nécessaires car il semblait ne pas les maîtriser. Par exemple encore, quand un élève a pu effectuer correctement à l'intérieur des situations complexes de la phase 1 ou 2, un certain nombre de tâches simples, qu'il n'a cependant pas su réinvestir dans la situation, il est loisible de s'interroger sur d'éventuelles difficultés de lecture et écriture qu'aurait cet élève et qui l'aurait conduit à ne pas parvenir à investir le ou les instrument(s) appris à l'école dans une situation plus complexe. C'est le cas lorsqu'un élève a su, dans les épreuves d'évaluation « La cour de récréation » et/ou « Chef coq », mettre en fractions certaines données numériques, pour ensuite les réduire au même dénominateur et établir un classement correct mais que ce même élève ne tient pas compte du classement effectué lorsqu'il rédige la lettre qui constitue la troisième partie de l'épreuve.

4.2.3. Analyse des évaluations de compétence

Les travaux de Rey et al. (2004) montraient que le regard instruit se constitue de plusieurs aspects que nous pouvons regrouper en quatre catégories.

Catégorie 1 : se représenter la situation dans la réalité.

Rappelons que dans la situation d'évaluation à laquelle ils sont soumis, les élèves sont face à une situation complexe et inédite. Contrairement à ce qu'ils vivent dans les situations de classe habituelles, ils sont complètement seuls face à leur copie : pas de travail de coopération ou de groupe, pas d'aide ou de guidage d'un adulte enseignant ou autre. Pour qu'ils puissent venir à bout de la complexité, il apparaît comme un préalable nécessaire qu'ils puissent « se représenter la situation dans la réalité ». Mais cela ne suffit pas, ils sont dans une situation scolaire, ils ne peuvent pas prendre des pelles et des pioches pour aller installer eux-mêmes un terrain de sport dans la cour de récréation de l'école citée dans l'épreuve, par exemple. Ils doivent adopter un regard instruit, c'est-à-dire, à la fois, comprendre la situation dans toute sa réalité matérielle et, à la fois, adopter une distance nécessaire pour savoir que « ce n'est pas pour de vrai ». Cette situation peut même les conduire à une forme de « dédoublement » puisqu'ils peuvent aller jusqu'à signer une lettre d'un autre nom que le leur, si la situation didactique le demande. C'est ce que nous avons vu dans la situation d'évaluation de 2006, « Chef coq ».

Ainsi, nous avons retenu comme indices pertinents pour cette catégorie :

1. la signature.
2. lettre en rapport avec la situation : sujet en rapport avec la situation, arguments ou critères de choix du problème

Catégorie 2 : investir systématiquement les instruments appris à l'école.

Les instruments considérés font partie des compétences listées dans les *Socles* et dont la mobilisation est nécessaire pour mener à bien les différentes tâches nécessaires à la résolution des problèmes posés dans les épreuves d'évaluation « La cour de récréation » et « Chef coq ».

Parmi les compétences requises par les épreuves, deux nous ont paru pouvoir constituer des indices pertinents pour notre recherche. L'une appartient au domaine mathématique (réduction de fraction au même dénominateur, comparaison et classement de fractions), l'autre appartient au domaine de la langue écrite (construction d'un texte).

Certes, nous avons montré par ailleurs (Rey et al., 2003) que les élèves doivent nécessairement connaître les procédures de base pour pouvoir les mobiliser dans les situations où elles s'avèrent nécessaires. Certes si les élèves doivent comparer des fractions, il est nécessaire qu'ils sachent que leur réduction au même dénominateur est non seulement possible mais encore la condition nécessaire à leur comparaison. Certes pour construire un écrit qui fait texte les élèves doivent connaître un certain nombre d'outils d'écriture, tel que la notion de pronom (leur usage, le type de mots de cette catégorie grammaticale), mais en plus de la maîtrise totale de ces procédures, leur mobilisation est essentielle et témoigne, le cas échéant, de l'adoption au moins partielle du regard instruit. C'est pourquoi il est loisible de considérer ici la seule mobilisation de la compétence même si par ailleurs elle ne fait pas l'objet d'une maîtrise totale de la part de l'élève qui la met en jeu.

Les indices retenus sont donc :

1. réduction au même dénominateur et classement.
2. lettre faisant « texte » (clarté du message et aspect formel)

Catégorie 3 : procéder de manière systématique et exhaustive.

Dans les situations d'évaluation proposés aux élèves, se retrouvent en 2005 comme en 2006 plusieurs contraintes à considérer pour résoudre le problème posé : prise en compte des résultats de sondage, de dimensions de terrain de sport ou d'ustensiles de cuisine, etc. La considération de ces différentes contraintes est un signe de la présence du regard instruit dans

le chef de l'élève. Mais leur repérage ne suffit pas, il faut encore que l'élève les prenne et les traite avec opiniâtreté jusqu'à la fin de son travail.

C'est pourquoi nous avons retenu comme indice la prise en compte d'une ou plusieurs contraintes jusqu'à la fin du travail, c'est-à-dire jusque dans la lettre.

Catégorie 4 : justifier la réponse.

L'école est le lieu de la justification rationnelle et un lieu où l'élève apprend à se faire comprendre de quelqu'un qui n'est pas co-présent comme l'implique la scripturalité (Rey, 1996). Entrer dans le regard instruit consiste donc aussi à adopter un souci de justification et de clarté à l'égard du ou des lecteurs.

C'est pourquoi nous avons considéré cette catégorie « justification de la réponse » et retenu comme indices :

1. Echelle et/ou mesures réelles de l'objet indiquées ainsi que l'utilisation de certains codes mathématiques.

2. Commentaire pour le lecteur.

Bien entendu, aucun des indices de ces quatre catégories, pris isolément ne peut être probant mais leur cumul constitue une constellation qui devient signe de l'entrée de l'élève dans le regard instruit.

Catégorie C1 : se représenter la situation dans la réalité

Premier indice : la signature de la lettre.

Rappelons que l'élaboration d'une lettre constituait la tâche n°3 des épreuves d'évaluation aussi bien en 2005 qu'en 2006. Comme toute lettre, elle exigeait la signature d'un scripteur. Mais dans le cadre d'une activité scolaire, activité d'évaluation de surcroît, quel doit être le signataire : le scripteur authentique, en l'occurrence l'élève ? Le scripteur didactique, en l'occurrence le personnage du problème, au nom duquel est censé écrire l'élève ? C'est bien entendu, le concepteur de l'épreuve qui en décide. Il est important que l'élève sache repérer ce qui est exigé de lui et nous avons considéré que la pertinence de la signature apposée au bas de la lettre constituait un indice entrant dans une constellation probante pour indiquer que l'élève était dans le regard instruit. Ainsi, l'épreuve « La cour de récréation » soumise aux élèves en 2005, supposait une réponse de l'élève comme s'il était dans la classe de 8-10 évoquée dans le texte du problème. Il ne lui était suggéré aucun prénom d'élève, simplement la consigne suivante : " Imagine que tu sois dans cette classe, réfléchis à la situation, dessine, calcule, ... Ensuite, écris une lettre de réponse à l'Association des parents et explique ta proposition. » L'élève est donc invité à mettre ses compétences au service de la résolution d'un problème censé être authentique (par opposition à didactique), problème authentique pour une autre classe que la sienne. C'est donc en son propre nom qu'il doit écrire ; par conséquent le concepteur de l'épreuve d'évaluation attend de l'élève qu'il signe de son propre nom ou prénom. Au contraire l'épreuve de 2006, « Chef-coq » fonctionne différemment. D'abord, le texte du problème de « Chef-coq » est rédigé à la première personne : « *Super ! Je peux inviter toute la classe à la maison pour mon anniversaire. [...] Je dois aussi rédiger une lettre de demande de prêt à la cuisinière pour le plat de l'école qu'elle va me prêter.* » Le concepteur de l'épreuve invite ainsi l'élève « à se mettre dans la peau » du personnage locuteur du problème, en l'occurrence un élève prénommé Martin. Ensuite, l'élève est convié à rédiger un modèle de lettre de demande de prêt à la place de Martin et donc à signer Martin.

En substance, on peut dire qu'en 2005, il était pertinent que l'élève signe de son propre prénom ; en 2006, il était pertinent qu'il signe « Martin ». Dans les deux cas, nous avons considéré que l'élève avait su se décentrer pour signer de la façon attendue. Mais d'autres alternatives, pas toujours pertinentes, ont été imaginées par les élèves ; par souci d'éclaircissement et de compréhension, nous avons tenté de regrouper certaines réponses des élèves.

Tableau 1 : signature de la lettre.

		él. 1.1	él. 1.2	él. 1.3	él. 1.4	él. 2.1	él. 2.2	él. 2.3	él. 3.1	él. 3.2	él. 3.3	él. 3.4	él. 4.1	él. 4.2	él. 4.3	él. 5.1	él. 5.2	él. 5.3
05	Ph.1	Ps	-	A	OK	A	OK	-	OK	-	A	-	-	-	-	-	-	OK
	Ph.2	Ps	-	OK	OK	-	-	A	OK	-	A	A	-	OK	-	OK	-	-
06	Ph.1	Ps	-	A	Ps	OK	A	-	OK	OK	OK	OK	Ps	-	-	Ps	OK	OK
	Ph.2	Ps	-	A	OK	-	A	Abs.	OK	OK	OK	OK	-	OK	-	OK	A	Ps

- : absence de lettre ou de signature

Ps : Pseudo : parape illisible, paraphrase de la lettre modèle, invention d'un prénom

OK : signature pertinente car prénom de l'élève en 2005 ou « Martin » en 2006

A : Autres – « nom de l'école » ou « collectif du problème » (école du centre, association des enfants), ainsi que les signatures prénom de l'élève en 2006.

Dans tous les tableaux de cette partie, les élèves sont regroupés par classe et ont reçu chacun un numéro particulier. Ainsi l'élève « él. 1.1. » est l'élève « 1 » de l'enseignant « 1 », « él. 1.2. » est l'élève « 2 » de l'enseignant « 1 » et ainsi de suite. A noter que l'enseignant 1 correspond, dans les portraits, à Madame D., l'enseignant 2 est Madame S., l'enseignant 3 Monsieur D. et l'enseignant 5, Madame C. Rappelons qu'il n'a pas été dressé de portrait de l'enseignant 4.

Pour une lecture plus ciblée des réponses des élèves, nous n'avons gardé dans le tableau 2 que les signatures pertinentes, à savoir le prénom de l'élève en 2005 et « Martin » en 2006.

Tableau 2 : signature et enseignants en 2006.

		él. 1.1	él. 1.2	él. 1.3	él. 1.4	él. 2.1	él. 2.2	él. 2.3	él. 3.1	él. 3.2	él. 3.3	él. 3.4	él. 4.1	él. 4.2	él. 4.3	él. 5.1	él. 5.2	él. 5.3	Total
05	Ph.1				OK		OK		OK									OK	4/17
	Ph.2	OK		OK	OK				OK					OK		OK			6/17
06	Ph.1					OK			OK	OK	OK	OK					OK	OK	7/17
	Ph.2				OK			Abs.	OK	OK	OK	OK		OK		OK			7/16

Dans un premier temps, nous avons simplement évalué le nombre de signatures pertinentes. Au total, nous constatons en 2005, que dix occurrences de signatures pertinentes apparaissent, tandis qu'il y en a 14 en 2006.

Dans un second temps, nous avons tenté de voir si cet indice pouvait être lié aux pratiques enseignantes. Nous avons pour cela regardé plus précisément les résultats de 2006. En effet, puisqu'en 2006 les élèves devaient apposer une signature proprement didactique en bas de la lettre, nous pouvons attribuer essentiellement l'occurrence de ce comportement à la seule pratique scolaire. En 2005, ce n'était pas le cas puisqu'ils devaient signer de leur propre prénom. Il semble, ici, que des différences apparaissent entre les classes des enseignants de notre étude et la lecture du tableau mène à deux constats :

- Excepté pour les élèves de l'enseignant 3, ce ne sont systématiquement pas les mêmes élèves qui ont signé de façon adéquate en phase 1 et en phase 2. Autrement dit, et cela paraît étonnant, quand un élève a signé Martin en phase 1, il ne l'a plus fait en phase 2. Par contre, d'autres élèves qui n'ont pas pratiqué la signature attendue en phase 1, l'ont fait en phase 2.
- Nous remarquons que les quatre élèves de l'enseignant 3 ont, en 2006, signé « Martin » aussi bien pour la phase 1 que la phase 2. La stabilité de leur réponse est d'autant plus notable qu'ils sont les seuls élèves de notre petit panel (n=17) à l'avoir eu. Rappelons que six autres élèves ont signé « Martin », mais d'une part, ils sont répartis chez les quatre autres enseignants et d'autre part, il n'ont pas eu de stabilité : aucun de ces élèves n'a signé « Martin » dans les deux phases.

On peut donc voir que 10 élèves ont, au moins une fois au cours du travail, identifié qu'il s'agissait bien de Martin. Quatre seulement chez l'enseignant 3 sont restés cohérents, sur ce plan, dans les deux phases de l'évaluation.

Qu'en est-il de ceux qui ont signé une seule fois « Martin » ?

On aurait pu s'attendre à ce que certains ne signent pas « Martin » à la phase 1 (situation plus complexe) et « aidé » dans la phase 2, le fassent. C'est le cas de trois élèves (en phase 1 : un n'avait pas signé (él. 1.4.), et deux avaient écrit une lettre sans rapport avec la tâche et avaient signé soit par un prénom inventé (él. 4.2.), soit par le nom de la directrice (él. 5.1.).

Pour les trois autres – qui ont signé « Martin » en phase 1 et plus en phase 2 –, l'un a signé par son prénom, l'autre par un prénom inventé et le troisième n'a pas signé.

De notre tentative de mise en rapport de l'indice « signature » et d'un certain « effet-maître », nous pouvons provisoirement retenir que chez l'enseignant 3, tous les élèves considérés dans cette étude ont signé « Martin » dans les deux phases ; par ailleurs chez l'enseignant 5, tous les élèves considérés ont au moins une fois signé « Martin », signe d'une non-stabilité, mais signe également que les élèves ont déjà une bonne représentation de la situation.

Deuxième indice : lettre en rapport avec la situation et choix d'un terrain ou d'un plat précis

Un autre indice permettant de voir la manière dont les élèves se représentent la situation du problème, tient au contenu de la lettre. Rappelons que, dans cette double soumission d'épreuves, chaque élève se trouvait en situation de faire quatre lettres : en 2005, une lettre en phase 1 et une lettre en phase 2 ; en 2006, une lettre en phase 1 et une lettre en phase 2. Nous avons procédé ici à une double lecture. D'une part, nous avons vérifié que la lettre ait été réalisée et qu'elle soit en rapport avec la situation. Ensuite, nous avons observé plus particulièrement la précision du choix des élèves, soit d'un terrain de sport en 2005 ou d'un plat en 2006.

Lettre en rapport avec la situation

Tableau 3 : production de lettre et lettre en rapport avec la situation (destinataire correct, sujet en rapport avec la situation)

		él 1.1	él 1.2	él 1.3	él 1.4	él 2.1	él 2.2	él 2.3	él 3.1	él 3.2	él 3.3	él 3.4	él 4.1	él 4.2	él 4.3	él 5.1	él 5.2	él 5.3
05	Ph.1												p.l.		HS			
	Ph.2												p.l.		HS			
06	Ph.1		p.l.		HS										p.l.	HS		
	Ph.2		p.l.		HS			Abs.							p.l.			

p.l. = pas de lettre

HS = Hors sujet

On constate tout d'abord que tous les élèves, hormis trois d'entre eux, ont produit une lettre lors des quatre occurrences rencontrées (on fait abstraction de l'élève 2.3 absent lors de la dernière passation). Parmi les trois élèves n'ayant pas fourni de lettre, on peut remarquer qu'un élève l'a fait pour les deux phases de l'épreuve 2005, tandis que les deux autres l'ont fait pour les deux phases de l'épreuve 2006. Ces trois élèves sont répartis chez trois enseignants différents.

Ensuite, l'analyse des copies d'élèves impose aussi un autre constat : si quelques lettres hors situation (hors sujet) ont été rencontrées dans les copies que nous avons analysées, aucun élève n'a produit systématiquement de lettre « hors sujet » dans les quatre situations. Autrement dit, tous les élèves ont été en mesure de produire au moins deux lettres en « rapport avec la situation » sur les quatre lettres demandées.

Choix d'un terrain ou d'un plat précis

Le choix d'un terrain ou d'un plat précis constituait le second type d'indice que nous avons arrêté dans la catégorie C1 (se représenter la situation dans la réalité).

Dans un premier temps, les résultats bruts, en fonction de l'indice « choix d'un terrain ou d'un plat précis » sont consignés dans le tableau suivant.

Tableau 4 : choix d'un terrain ou d'un plat précis (données brutes).

		él 1.1	él 1.2	él 1.3	él 1.4	él 2.1	él 2.2	él 2.3	él 3.1	él 3.2	él 3.3	él 3.4	él 4.1	él 4.2	él 4.3	él 5.1	él 5.2	él 5.3
05	Ph.1	P	-	P	P	P	P	P	-	P ₃	P	P	p.l.	P	-	P	P	P ₃
	Ph.2	P ₂	-	P	P	P	P	P	P	P ₃	P	P ₂	p.l.	P	-	-	P	P
06	Ph.1	P	p.l.	(P)	-	P	P	-	P	P	(P)	P	P	P	p.l.	-	P	P
	Ph.2	-	p.l.	(P)	P	P	P	Abs.	P	P	P	P	P	P	p.l.	P	P	(P)

P = choix d'un terrain de sport (2005) ou d'un plat (2006) précis.

P_n = choix de plusieurs terrains de sport (2005).

p.l. = Pas de lettre – pas de choix hors lettre non plus.

(P) = Pas de choix précis d'un plat dans la lettre mais indication précise sur le dessin qui accompagne cette lettre.

- = pas de choix précis

L'analyse des travaux montre qu'une fois le choix effectué par l'élève, et que le choix soit exact ou non, deux types de possibilités se rencontrent :

- dans un premier cas, l'élève manifeste le choix effectué dans sa lettre (P et P_n),

- dans un second cas, l'élève manifeste son choix non dans la lettre mais dans les documents annexes à la lettre ((P)). Nous pouvons cependant considérer, que même partielle (puisque non rapportée dans la lettre) la réponse donnée dans le second cas tend à être adéquate et sera considérée comme telle.

C'est pourquoi nous considérons comme indices pertinents P, P_n mais aussi (P). Ainsi par souci de simplification, nous pouvons établir un tableau de données simplifiées et considérer comme OK : P, P_n mais aussi (P).

Tableau 5 : choix d'un terrain ou d'un plat précis (données simplifiées).

		él 1.1	él 1.2	él 1.3	él 1.4	él 2.1	él 2.2	él 2.3	él 3.1	él 3.2	él 3.3	él 3.4	él 4.1	él 4.2	él 4.3	él 5.1	él 5.2	él 5.3	Total
05	Ph.1	OK		OK	OK	OK	OK	OK		OK	OK	OK		OK		OK	OK	OK	13/17
	Ph.2	OK		OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK		OK			OK	OK	13/17
06	Ph.1	OK		OK		OK	OK		OK	OK	OK	OK	OK	OK			OK	OK	12/17
	Ph.2			OK	OK	OK	OK	Abs.	OK	OK	OK	OK	OK	OK		OK	OK	OK	13/16

Il ressort de ce tableau que 15 élèves, sur les 17 considérés, se sont suffisamment bien représenté la situation qui leur était proposée pour opérer un choix au moins deux fois sur les quatre opportunités qui leur étaient données.

On remarque, que les élèves de l'enseignant 3 ont opéré un choix dans au moins trois des quatre situations possibles. Chez l'enseignant 2, la situation pourrait être sensiblement identique, mais l'absence, en phase 2, du seul élève qui n'a pas su effectuer le choix en phase 1 autorise à penser qu'il n'aurait peut-être pas su l'effectuer également en phase 2.

Evolution 2005-2006

Le choix d'un terrain ou d'un plat a manifestement pu être effectué par les élèves, excepté pour trois d'entre eux, en 2005. Parmi ces trois élèves, deux n'ont toujours pas pu le faire en 2006. Au total, on trouve sensiblement le même nombre d'élèves qui ont fait un choix précis pour les deux années.

Catégorie 2 : investir systématiquement les instruments appris à l'école

Indice 1 : Réduction au même dénominateur et classement.

Indice 2 : Lettre faisant « texte »

Indice 1 : Réduction au même dénominateur et classement

Tableau 6 : Réduction au même dénominateur et classement (données brutes).

		él 1.1	él 1.2	él 1.3	él 1.4	él 2.1	él 2.2	él 2.3	él 3.1	él 3.2	él 3.3	él 3.4	él 4.1	él 4.2	él 4.3	él 5.1	él 5.2	él 5.3
05	Ph.1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	-	4	-	-	-
	Ph.2	4	-	-	ess	Cl	-	-	ess	Cl	Cl	-	ok	ok	4	-	ess	ok
06	Ph.1	Er	Er	Er	-	Er	ess	-	-	-	-	-	-	(ok)	(ok)	-	ess	-
	Ph.2	Er	Er	ok	Cl	ok	ok	abs	-	ess	ok	ess	ok	ok*	ok*	ess	ess	ok

Ok = réduction au même dénominateur et classement correct

Ok* = réduction au même dénominateur, seul le premier du classement est indiqué (le seul nécessaire au problème)

(Ok) = réduction au même dénominateur et classement correct mais oubli d'un élément du problème (« le quart » écrit en toutes lettres alors que les autres apparaissent en pourcentages ou en fractions)

4 = réduction au même dénominateur pour 4 éléments sans classement

Er = réduction au même dénominateur mais erreur(s)

Ess = essai sans réduction au même dénominateur

Cl = classement sans réduction au même dénominateur et faux

- = rien

Tableau 7 : Réduction au même dénominateur et classement (données simplifiées).

		él 1.1	él 1.2	él 1.3	él 1.4	él 2.1	él 2.2	él 2.3	él 3.1	él 3.2	él 3.3	él 3.4	él 4.1	él 4.2	él 4.3	él 5.1	él 5.2	él 5.3	Total
05	Ph.1												OK		OK				2 / 17
	Ph.2	OK											OK	OK	OK			OK	5 / 17
06	Ph.1	OK	OK	OK		OK								OK	OK				6 / 17
	Ph.2	OK	OK	OK		OK	OK	abs			OK		OK	OK	OK			OK	10 / 17

Mobilisation de l'instrument = Ok + Ok*+(Ok) + Er = OK

Non mobilisation : Cl + - + Ess

Pour 2005, seuls les élèves de l'enseignant 4 semblent savoir réduire au même dénominateur. (classe multi-degrés, matière vue)

Pour 2006, les élèves de l'enseignant 4 et de l'enseignant 1 ont pu réaliser, au moins en partie, cette tâche. Tous les élèves testés de l'enseignant 4 ont mobilisé, soit trois élèves. Trois des élèves de l'enseignant 1 ont mobilisé sur les quatre testés.

On note, dans l'ensemble, un plus fort score de mobilisation en 2006 qu'en 2005 sauf chez l'enseignant 4 pour lequel le score était déjà élevé en 2005 (classe multi-degrés).

Indice 2 : Lettre faisant « texte »

Entrent dans cet indice le respect de la syntaxe (construction grammaticale et ponctuation) et les aspects orthographiques (80 % des formes correctes). Ils constituent de bien pauvres indicateurs de textualité, mais dans les textes des élèves, ils sont apparus comme les seuls possibles.

Tableau 8 : Lettre faisant « texte » (données brutes).

		él 1.1	él 1.2	él 1.3	él 1.4	él 2.1	él 2.2	él 2.3	él 3.1	él 3.2	él 3.3	él 3.4	él 4.1	él 4.2	él 4.3	él 5.1	él 5.2	él 5.3
05	Ph.1	SO	-	SO	SO	SO	O	-	-	-	SO	SO	p.l.	O	SO*	S	-	SO
	Ph.2	SO	-	-	O	SO	SO	-	-	-	SO	SO	p.l.	O	O*	-	-	SO
06	Ph.1	SO	p.l.	SO	SO	SO	SO	SO	SO	SO	SO	SO	SO	SO	p.l.	SO	SO	SO
	Ph.2	SO	p.l.	SO	SO	SO	SO	Abs.	SO	SO	SO	SO	SO	SO	p.l.	SO	SO	SO

S = aspects syntaxiques

O = Orthographe

p.l. = pas de lettre

SO* (a recopié les données du problème au lieu de faire une lettre) et O* (seulement 7 mots)

- = syntaxe et orthographe non satisfaisants.

Pour simplifier, nous n'avons plus considéré, dans le tableau suivant, que les textes qui présentaient une syntaxe et une orthographe correctes. Nous pouvons cependant, d'ores et déjà constater que les élèves qui n'avait qu'un critère (S ou O) en 2005, soit trois élèves, ont tous présentés les deux critères dans leur texte de 2006.

Tableau 9 : Lettre fait texte (données simplifiées).

		él 1.1	él 1.2	él 1.3	él 1.4	él 2.1	él 2.2	él 2.3	él 3.1	él 3.2	él 3.3	él 3.4	él 4.1	él 4.2	él 4.3	él 5.1	él 5.2	él 5.3	Total
05	Ph.1	OK		OK	OK	OK					OK	OK						OK	7 / 17
	Ph.2	OK				OK	OK				OK	OK						OK	6 / 17
06	Ph.1	OK		OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK		OK	OK	OK	15 / 17
	Ph.2	OK		OK	OK	OK	OK	Abs.	OK	OK	OK	OK	OK	OK	.	OK	OK	OK	14 / 17

On constate tout d'abord que tous les élèves, hormis deux, ont produit au moins deux lettres constituant un texte, avec une syntaxe et/ou une orthographe correcte, lors des quatre occurrences rencontrées (on fait abstraction de l'élève 2.3 absent lors de la dernière passation).

Ensuite, l'analyse des copies d'élèves, selon cet indice de la catégorie 2, impose aussi un autre constat : celui d'une nette évolution pour cet indice. En 2006, 14 élèves sur 15 ayant écrit une lettre, pour les deux phases de l'évaluation, l'ont écrite avec une syntaxe correcte et avec un minimum de 80 % de mots correctement orthographiés alors qu'en 2005, seulement cinq d'entre eux avaient rempli ces deux critères dans les deux phases.

Catégorie 3 : essai de procéder de manière systématique et exhaustive

Nous avons pris pour indice, de cette catégorie, la prise en compte d'une ou plusieurs contraintes du début à la fin du travail. Ainsi, il semblait adéquat et pertinent que, dans les deux évaluations, un élève fasse non seulement un classement en fonction des desiderata des

enfants évoqués dans les deux problèmes ainsi que les calculs nécessaires pour savoir quel terrain de sport entrainait dans la cour et quel plat entrainait dans le cartable, mais que de surcroît il tienne compte de ces deux démarches qu'il venait d'opérer pour formuler une demande dans sa lettre.

Remarque : le travail d'analyse de ce cet indice n'a été réalisé que sur les phases 2 des deux années. En effet, étant donné que lors de la phase 1, aucune justification n'était explicitement demandée aux élèves, une interprétation des réponses en phase 1 a été jugée trop subjective par les chercheurs pour la majorité des copies des élèves.

Tableau 10 : suivi d'une ou de plusieurs contraintes (données brutes)

		él 1.1	él 1.2	él 1.3	él 1.4	él 2.1	él 2.2	él 2.3	él 3.1	él 3.2	él 3.3	él 3.4	él 4.1	él 4.2	él 4.3	él 5.1	él 5.2	él 5.3
05	Ph.1																	
	Ph.2	-	-	1	-	OK	1	1	OK	OK	1	1	OK	OK		-	-	OK
06	Ph.1																	
	Ph.2	-	-	Ok*	OK	OK	OK	abs	Ok*	-	OK	1	OK	OK		Ok*	-	OK

OK = élèves qui, à partir d'une réduction au même dénominateur et d'un classement correct, ont suivi les deux contraintes et ont fait un choix correct.

OK = élèves qui ont suivi deux contraintes à partir d'erreurs dans le classement et/ou dans les dimensions.

Ok* = élèves qui ont suivi deux contraintes à partir d'erreurs dans le classement et/ou dans les dimensions mais sans l'inscrire explicitement dans la lettre.

1 = élèves qui ont suivi une seule contrainte.

- = élèves qui n'ont pas suivi de contrainte.

Signalons, que ce qui nous occupe essentiellement ici est la préoccupation qu'a pu avoir l'élève de tenir compte, du début à la fin, des contraintes qui lui étaient imposées par le problème. Les erreurs (de calcul ou autre) qu'il a pu faire ont été prises en compte dans la catégorie 2. Par conséquent, nous ne les reprenons pas dans la version simplifiée suivante.

Tableau 11 : Suivi des deux contraintes (données simplifiées)

		él 1.1	él 1.2	él 1.3	él 1.4	él 2.1	él 2.2	él 2.3	él 3.1	él 3.2	él 3.3	él 3.4	él 4.1	él 4.2	él 4.3	él 5.1	él 5.2	él 5.3	Total
05	Ph.1																		
	Ph.2	-	-	-	-	OK	-	-	OK	OK	-	-	OK	OK	-	-	-	OK	6/17
06	Ph.1																		
	Ph.2	-	-	OK	OK	OK	OK	abs	OK	-	OK	-	OK	OK	-	OK	-	OK	10/16

En 2005

Dans le tableau ci-dessus, on peut voir qu'en 2005, six élèves ont pu suivre les deux contraintes liées à la situation, du début à la fin de leur travail. Il s'agit de deux élèves de l'enseignant 3, deux élèves de l'enseignant 4, un élève de l'enseignant 2 et un élève de l'enseignant 5.

A signaler, même s'il ne s'agit pas du cœur de cette catégorie, un seul de ces élèves (él. 3.1.), ayant suivi les deux contraintes, a fait le choix correct du terrain de sport (terrain de volley-ball). Les cinq autres, ayant fait une erreur dans le classement ou les mesures des terrains n'ont pu faire ce choix correctement.

En 2006

En 2006, dix élèves ont pu suivre tout au long de leur travail les deux contraintes (voir tableau 12 ci-dessus). Ces élèves sont répartis de manière uniforme entre les enseignants : deux élèves par classe ont pu suivre les deux contraintes.

Parmi ces dix élèves, six (OK) ont suivi les deux contraintes, mais n'ont pu faire le choix correct du plat car ils ont fait des erreurs dans le classement et/ou dans les dimensions. Les quatre autres (**OK**) ont suivi les deux contraintes en faisant le choix correct du plat à emprunter (plat n°6)

Un de ces élèves (él 2.1.) à partir d'une réduction au même dénominateur et d'un classement correct a suivi les deux contraintes (classement correct des résultats du sondage et prise en compte dans la lettre), les a explicitées dans la lettre et a fait un choix correct à partir de celles-ci en phase 2 en 2006.

Trois autres élèves (él 2.2, él 4.2, él 5.3), à partir d'une réduction au même dénominateur et d'un classement correct, ont suivi les deux contraintes et ont fait un choix correct à partir de celles-ci en phase 2 en 2006, mais n'ont pas explicité ces contraintes dans la lettre.

Evolution 2005-2006

Un plus grand nombre d'élèves ont suivi les deux contraintes de la situation complexe proposée jusqu'au bout de la tâche en 2006 par rapport à 2005.

Catégorie C4 : justification de la réponse.

Dans cette catégorie, sont retenus comme indices :

1. La mention de l'échelle et/ou des mesures réelles de l'objet indiquées.
2. La présence d'un commentaire à destination du lecteur.

La liste, de ce que nous avons trouvé à ce propos dans les travaux, comporte des éclaircissements sur ces deux indices. Elle est dressée après le tableau 12.

Tableau 12 : justification de la réponse (version brute)

		él 1.1	él 1.2	él 1.3	él 1.4	él 2.1	él 2.2	él 2.3	él 3.1	él 3.2	él 3.3	él 3.4	él 4.1	él 4.2	él 4.3	él 5.1	él 5.2	él 5.3
05	Ph.1	C	C	E	C	-	C	-	C	-	C	-	-	-	C	-	-	-
	Ph.2	CG	C	-	C	-	-	CG	C	-	-	CG	-	C	C	-	-	-
06	Ph.1	CE	CE	CE	CEG	C	C	-	-	C	CEG	-	CE	(C)	C	-	-	E
	Ph.2	E	E	E	CE	C	C	Abs.	EG	-	CEG	CE	E	-	-	-	C	E

Voici ce que nous avons répertorié, à partir des travaux d'élèves, à propos de chacun de ces indices :

Indices 1

E = Echelle c'est-à-dire l'échelle proprement dite « 1/10 » ou « 45 cm : 10 = 4,5 cm » ou encore les dimensions réelles à côté du dessin à l'échelle. Ne sont pas prises en compte les mentions des dimensions du dessin.

G = Eléments de Géométrie : marquage des angles droits, des côtés parallèles par les signes conventionnels.

Indice 2

C = Commentaires hors lettre pour justifier un choix « *c'est la mousse au chocolat qui l'emporte* », pour expliquer un dessin « *c'est un terrain de tennis* », « *plat1* », mais aussi des commentaires beaucoup plus longs, par exemple : « *j'ai divisé 1 cm en deux sa faisait 0,5 cm, après j'ai regardé combien y'avait-il de carré il y en avait pile 40, après j'ai converti 1 cm en 0,5 cm* » ou encore « *on ne s'est pas les mesures de la plaine de jeux et en plus l'association des parents de l'école du centre ont dit que c'était trop cher.* ». Ne sont pas repris les commentaires expliquant les détails du dessin « *goals* », « *poteau* », etc.

Puis dans un second temps et dans une visée d'exploration et de compréhension, nous avons tenté de simplifier les résultats en codant les réponses. Les codes 1 et 2 correspondent respectivement aux indices de même numéro.

Tableau 13 : justification de la réponse (version simplifiée)

		él 1.1	él 1.2	él 1.3	él 1.4	él 2.1	él 2.2	él 2.3	él 3.1	él 3.2	él 3.3	él 3.4	él 4.1	él 4.2	él 4.3	él 5.1	él 5.2	él 5.3
05	Ph.1	2	2	1	2	-	2	-	2	-	2	-	-	-	2	-	-	-
	Ph.2	1,2	2	-	2	-	-	1,2	2	-	-	1,2	-	2	2	-	-	-
06	Ph.1	1,2	1,2	1,2	1,2	2	2	-	-	2	1,2	-	1,2	2	2	-	-	2
	Ph.2	1	2	1	1,2	2	2	Abs.	1,2	-	1,2	1,2	1	-	-	-	2	2

1 = indices de type 1 (usage d'outils strictement scolaire ou utilisation d'un code spécifiquement scolaire, c'est-à-dire échelle ou marquages géométriques),

2 = indices de type 2 (communication sans nécessairement usage d'un code strictement scolaire).

A l'évidence, l'opération qui consiste à se décentrer pour justifier ses réponses, en utilisant des outils proprement scolaires, reste difficile à mener pour des élèves de fin de primaire (indice 1). Seuls quatre élèves (éls. 1.1, 1.3, 2.3 et 3.4) ont su le faire en 2005. Ils sont huit à l'avoir fait, pour au moins une des phases, en 2006.

On peut remarquer que les élèves de l'enseignant 1 et les élèves de l'enseignant 3 sont ceux qui ont le plus de résultats à cet égard.

4.2.4. Synthèse de l'analyse des évaluations de compétences

Cette synthèse est constituée de deux parties. La première traite de l'évolution des travaux des élèves entre l'évaluation de 2005 et celle de 2006, autrement dit la progression des élèves vers le « regard instruit » ; la deuxième tente de repérer ce qui distingue particulièrement les

travaux des élèves d'une classe par rapport à ceux des autres classes, autrement dit ce qui pourrait être imputable à un « effet-maître ». »

Evolution 2005-2006 : bilan général

Dans ce bilan, nous reprenons chaque indice, dans chaque catégorie.

Catégorie 1 : se représenter la situation dans la réalité.

Dans cette catégorie, l'indice 1 (signature) a connu une légère progression puisque, pour au moins une des deux phases, en 2005, huit élèves ont signé leur lettre, en 2006 dix élèves l'ont signé.

L'indice 2 ne nous apporte pas beaucoup d'éléments quant à une évolution possible entre les deux années, mais il nous permet de constater que la majorité des élèves (au moins 12/17) est capable de produire un texte adapté à une situation donnée et d'orienter son action en fonction de cette situation, c'est-à-dire faire un choix.

Catégorie 2 : investir systématiquement les instruments appris à l'école.

Pour l'indice 1 (mobiliser l'instrument réduction de fractions au même dénominateur), seuls deux élèves ont essayé de réduire au même dénominateur lors de la phase 1 en 2005, ils ont été six à la faire en 2006. En phase 2, ils étaient cinq en 2005, dix en 2006.

On voit une évolution massive sur le deuxième indice (lettre « fait texte », syntaxe et orthographe) de cette catégorie. Si en 2005, seulement 8 élèves sur 17 ayant écrit une lettre, avaient une syntaxe et une orthographe adéquates lors de l'écriture de la lettre dans au moins une des deux phases, en 2006, 15 sur 17 ont une syntaxe et une orthographe satisfaisantes dans les deux phases.

Catégorie 3 : procéder de manière systématique et exhaustive.

On peut voir, pour l'indice retenu dans cette catégorie (tenir compte de et suivre plusieurs contraintes), une certaine évolution. Sur la phase 2 uniquement, puisque c'est la seule qui paraît intéressante pour cet indice, on constate que 6 élèves sur 17 ont suivi les deux contraintes prévues en 2005, ils sont 10 sur 16 à l'avoir fait en 2006.

Catégorie 4 : justifier la réponse.

Pour les indices de type 1 de cette catégorie (mention de l'échelle et/ou des mesures réelles de l'objet indiquées), on remarque que l'opération qui consiste à se décentrer pour justifier ses réponses, en utilisant les outils proprement scolaires, reste difficile à mener pour des élèves de fin de primaire. Seuls quatre élèves l'ont fait en 2005. Ils sont huit à l'avoir fait, pour au moins une des phases, en 2006.

Globalement, même si on le voit davantage pour certains critères que pour d'autres, il semble que les élèves aient évolué vers le regard « instruit ». En effet, si pratiquement tous les élèves

avaient déjà compris qu'on leur demandait de réaliser un choix précis en 2005, on remarque une évolution pour les autres indices entre 2005 et 2006. Que ce soit pour la possibilité de se représenter la situation en se mettant à la place du personnage du problème (signature), au niveau de la mobilisation des outils scolaires (fractions, syntaxe et orthographe), dans la manière de suivre les contraintes du problème jusqu'au bout (résultats des sondages et dimensions des objets), et même dans la justification strictement scolaire de leurs réponses (échelle et éléments de géométrie), on remarque une évolution des élèves vers le regard « instruit ».

Evolution 2005-2006 : «effets-maître »

Bien évidemment, nous ne pouvons pas tirer de conclusions certaines et définitives à partir des quelques travaux d'élèves analysés dans chaque classe. Notre intention est avant tout exploratoire (tenter d'utiliser le modèle d'évaluation en trois phases pour mieux comprendre l'avancée des élèves vers le regard instruit) et compréhensive (tenter de comprendre ce que peuvent provoquer les pratiques des enseignants observés chez leurs élèves). Nous exposons donc ci-dessous les quelques traits qui émergent de notre analyse.

Ce qui ressort chez chaque enseignant selon les indices :

Les élèves de l'enseignant 1 semblent avoir, plus que les autres, le souci de justifier leur réponse pour le lecteur. La notion d'échelle est particulièrement présente dans leurs évaluations, ainsi que les commentaires dans la phase 1 qui, par sa conception même, en appelle davantage (indice de catégorie 4). Ils ont également massivement mobilisé les instruments scolaires qu'appelait la situation (réduction de fractions au même dénominateur) ; sur cet indice de catégorie 2, leur progression est particulièrement remarquable, en quantité et en stabilité, puisque trois élèves sur les quatre retenus sont parvenus à mobiliser les instruments scolaires sur les deux phases de l'épreuve 2006.

Les élèves de l'enseignant 2 se sont montrés en mesure d'écrire un texte en rapport avec la situation et d'opérer un choix mais seuls deux d'entre eux ont signé la lettre et ne l'ont fait qu'une seule fois sur les quatre occurrences possibles, donc de façon non stabilisée (indices de catégorie 1). On peut remarquer que les trois élèves échantillonnés dans cette classe sont parvenus à écrire un texte en respectant les règles de syntaxe et d'orthographe (indices de catégorie 2).

Les élèves de l'enseignant 3 ont un résultat remarquable en ce qui concerne la signature « Martin » et d'une façon générale tous les indices de la catégorie 1. A l'évidence, ils sont capables de se représenter les deux situations complexes que nous leur avons proposées.

Les élèves de l'enseignant 4 ont su dès 2005 mobiliser l'instrument « réduction de fractions au même dénominateur » (catégorie 2). Ils ont gardé cette capacité en 2006 (catégorie 2) prouvant par là sa stabilité.

Les élèves de l'enseignant 5 se sont montrés en mesure d'écrire un texte en rapport avec la situation et d'opérer un choix. S'ils ont su tous les trois signer adéquatement la lettre en 2006, aucun ne l'a fait de manière stable (indices de catégorie 1). On peut remarquer que les trois élèves échantillonnés dans cette classe sont parvenus à écrire un texte en respectant les règles de syntaxe et d'orthographe (indices de catégorie 2).

4.3. Entretiens auprès des élèves

4.3.1. Introduction

Rappelons qu'un des postulats de notre recherche est que certains élèves ne comprennent pas ce qui est attendu d'eux à l'école. Cette incompréhension n'est pas liée à un manque d'intelligence, de don ou de travail chez les élèves qui en sont victimes, mais au fait que l'école ne rend pas explicite ce qui est attendu des élèves. Par conséquent, les élèves qui n'ont pas décrypté ce qui est apprécié par l'institution ont des réponses inadaptées et inadéquates que l'école sanctionne parfois immédiatement, parfois de façon différée quand il s'agit de passer de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire par exemple. Ils sont typiquement dans une situation de malentendu.

Pour mieux comprendre sur quoi et comment peuvent se concrétiser les malentendus, nous avons réalisé des entretiens semi-directifs auprès de trois ou quatre élèves choisis, dans chaque classe de notre échantillon. Il s'agit des élèves qui ont été par ailleurs soumis à une double évaluation de compétence. Les entretiens semi-directifs ont été conduits selon une méthodologie particulière puisque nous avons fait s'exprimer les élèves sur des situations ou scénarii incarnant les malentendus qui peuvent se construire dans le cadre des axes que nous avons créés. Rappelons que nous avons préalablement testé les scénarii auprès d'élèves n'appartenant pas aux classes sélectionnées. Chaque scénario a été testé auprès d'un minimum de dix élèves : cinq qui semblaient proches du regard instruit, cinq qui en semblaient éloignés.

Au total, neuf situations avaient été testées auprès d'enfants extérieurs à la recherche. Après ces tests, nous avons retenu cinq de ces scénarii, car le matériau qu'ils nous permettaient de récolter était riche d'enseignement quant au positionnement des élèves autour de ce qui nous paraissait être source de malentendus. Ce pré-test fait avec les scénarii a permis de vérifier d'une part, que chaque scénario retenu est un outil intéressant, mais également que les axes théoriques choisis au départ de la recherche concernent effectivement des possibilités de malentendus.

Les cinq situations retenues se trouvent ci-après précédées du malentendu et de l'axe d'observation auxquels elles font référence. Ensuite, un commentaire montre pourquoi cette situation a été retenue pour les entretiens auprès des élèves des classes participant à la recherche. Certaines situations ont été précisées après quelques entretiens : certaines sous-questions ont été ajoutées ou supprimées, certaines données ont été modifiées... afin que ces situations puissent clairement faire apparaître le malentendu sans que celui-ci soit induit par nos questions. Ces cinq situations illustrent chacune un des axes choisis parmi les sept que nous avons établis pour l'observation des pratiques.

Ces cinq situations ont été proposées, durant les mois de mars et avril, à quelques élèves des classes des enseignants retenus pour la recherche. Ces élèves ont été choisis en fonction de leurs réponses aux évaluations de compétence passées en mai-juin 2005. Ces choix ont été confirmés par une attention plus spécifique à ces quelques élèves lors de nos observations dans les classes.

En soumettant les scénarii à ces élèves, nous avons voulu vérifier si les perceptions des élèves corroboraient nos observations dans les classes. Par ailleurs, quelques questions spécifiques ont été posées aux élèves pour recueillir leurs perceptions sur les pratiques enseignantes en cours dans leur classe. Ces questions avaient essentiellement pour objectif de vérifier ce que nous avançons dans nos portraits réalisés au départ par les seules observations de classe. Les entretiens avec les enseignants avaient le même objectif de confrontation des paroles de l'enseignant sur sa pratique avec les portraits que nous en avons réalisés. Par ailleurs, nous avons choisi de relater les réponses plus précisément pour une seule de ces questions car celle-ci avait un lien assez direct avec la situation 3 (projets). Cette question était : « Faites-vous des projets en classe ? Lesquels ? Pourquoi ? »

4.3.2. Scénarii testés

Situation 1 : Statut de l'erreur

Malentendu : Les attentes de l'école envers les élèves ne sont pas uniquement comportementales, l'accession au savoir requiert une **mobilisation de l'ordre du cognitif**.

Axe d'observation : Statut de l'erreur. Certains élèves risquent de croire que ce qui est important et attendu à l'école, c'est le comportement « ne pas se tromper » aussi bien dans l'apprentissage que dans l'évaluation. Or, dans les phases d'apprentissage, l'accession au savoir requiert avant tout une mobilisation de l'ordre du cognitif et l'erreur peut être une étape utile à dépasser grâce à cette mobilisation.

Scénario testé

Les élèves d'une classe ont reçu une feuille d'exercices sur les fractions qu'ils doivent résoudre. Ensuite, ils doivent prendre l'auto-correctif sur une table et corriger leurs réponses. Dans l'auto-correctif, il y avait une explication des démarches à suivre pour résoudre des fractions ainsi que des résultats à obtenir. Les résultats de cette auto-correction sont pour les élèves. L'institutrice n'ira pas voir s'ils ont bien corrigé, et ne mettra pas de points à ce travail d'auto-correction. L'institutrice leur dit qu'ils peuvent corriger en rouge et/ou avec le bic ou le crayon avec lequel ils ont travaillé.

Un élève corrige certaines fautes en rouge et d'autres avec le bic avec lequel il a travaillé. Pourquoi ?

A quoi sert un auto-correctif ?

Après ce travail, que pensez-vous que les élèves auront appris ?

Pour certains élèves, le malentendu par rapport au statut de l'erreur est encore très présent. Ce sont les comportements qui priment. Pourquoi corriger son exercice avec le bic ou le crayon utilisé pour le réaliser ou bien avec un bic rouge ? Certains élèves répondent que c'est pour avoir un cahier sans rature, pour ne pas tricher. Un autre élément est apparu, la honte par rapport aux autres élèves, même par rapport à soi-même peut-être. On voit bien ici la difficulté propre à ces élèves : s'il est vrai, d'une part, que l'erreur permet d'apprendre, de se situer par rapport à ses propres apprentissages, d'évaluer l'importance de ses erreurs, il est sans doute difficile, d'autre part, de pouvoir faire cela quand on a une image négative de soi-même en tant qu'élève (Duru-Bellat, 2001 ; Bressoux 1994, Rey et al., 2005).

La totalité des élèves, qu'ils soient ou non dans le malentendu, veulent comprendre leurs erreurs. Pour cela, l'autocorrectif ne leur semble pas approprié. Parmi eux, certains élèves pensent que la compréhension de leurs erreurs viendra avant tout des explications de l'enseignant. Ces derniers ne sont pas dans une attitude de mobilisation cognitive.

Pour d'autres élèves, cette mobilisation semble plus présente puisqu'il s'agit, pour eux, d'essayer de « voir où on en est », de comprendre ses erreurs, d'en débattre, etc. Certains ajoutent qu'on apprend par ses erreurs.

Situation 2 : Institutionnalisation

Malentendu : Les attentes de l'école envers les élèves ne sont pas uniquement comportementales, l'accession au savoir requiert une **mobilisation de l'ordre du cognitif**.

Axe d'observation : Institutionnalisation. Une synthèse trop rapide, menée par l'enseignant seul, ne provoque pas chez les élèves la mobilisation cognitive nécessaire à la construction de savoir. Dès lors, les enfants croient que ce qui importe, c'est de pouvoir utiliser des formules, des trucs plutôt que de comprendre en profondeur pour véritablement s'appropriier le savoir.

Scénario testé

Au tableau, Madame a dessiné un rectangle. Elle interroge les élèves sur ce qu'est l'aire du rectangle, ce qu'est la longueur, la largeur puis elle écrit en-dessous, la formule mathématique : Aire du rectangle = $L. \times l.$ Les enfants copient cette synthèse dans leur cahier. La leçon s'est déroulée dans le calme.

Aux exercices de calcul de l'aire des rectangles proposés par Madame, la plupart des élèves échouent. Quand on demande à plusieurs élèves pourquoi ils ont échoué,

Paul dit qu'il ne comprend pas la formule et que pour mieux réussir, il devrait effectuer de nouvelles mesures et essayer lui-même de trouver une formule ;

Luc dit qu'il ne sait pas appliquer la formule et que pour mieux réussir, il devrait recevoir de Madame des explications complémentaires sur la façon d'utiliser la formule.

Jean dit qu'il n'y arrive pas parce qu'il n'a pas bien écouté et que pour mieux réussir, il devrait être plus attentif en classe ;

Jules dit que c'est trop difficile et qu'il n'y arrivera jamais.

Selon toi, quel élève a le mieux compris ce que Madame attend de lui ?

Qu'est-ce que Madame attend de ses élèves ?

Quel élève a le mieux compris ce qu'il faut faire pour bien apprendre ?

On voit apparaître le malentendu chez certains élèves. Ces élèves devant la difficulté causée ici par une synthèse trop rapide, pensent qu'ils n'ont pas bien écouté ou attendent de nouvelles explications sans se mettre en route par eux-mêmes.

Pour d'autres élèves, le malentendu semble levé. En effet, ces élèves disent que Paul a compris ce qu'on attend de lui parce qu'il essaye, tente d'y arriver de manière autonome « il a essayé, il se débrouille tout seul, ... ». Ils pensent aussi que ce que l'institutrice attend, c'est avant tout que les élèves apprennent et comprennent.

Situation 3 : Projet et activités à dimension extrascolaire

Malentendus : Les attentes de l'école envers les élèves ne sont pas uniquement comportementales, l'accès au savoir requiert une **mobilisation de l'ordre du cognitif**.

La croyance que la finalité des apprentissages scolaires est exclusivement utilitaire, c'est-à-dire que les savoirs appris ont une utilité sociale, alors que ce n'est pas toujours le cas et que même quand ce l'est, ce qui est visé à l'école est aussi, voire surtout, **la dimension universelle** de ces savoirs et le fait qu'ils permettent de rendre le monde intelligible.

Axe d'observation – Projet. La démarche de projet comporte des dérives ou risques en matière d'entrée dans le « regard instruit ».

- Risque de s'arrêter à l'objectif de réalisation (production) sans se rendre compte que le projet est un prétexte pour réaliser des apprentissages et accéder à des savoirs universels. –

- Risque de survaloriser les comportements au détriment des apprentissages cognitifs, car l'activité de production devient le centre d'attention des élèves.

- Risque que les élèves n'aient leur travail que sur ce qu'ils savent déjà faire (logique productiviste), ce qui peut même les conduire, dans les situations de travail de groupe à se spécialiser sur les tâches pour lesquelles ils sont déjà experts sans tenter de faire partager leur expertise aux coéquipiers qui ne savent pas encore et sans tenter d'opérer de nouveaux apprentissages.

Scénario initial testé

Un groupe de quatre élèves doit réaliser une petite maquette à partir d'un long mode d'emploi. Dans le groupe, il y a deux élèves qui ne lisent pas très vite et deux autres qui ne font pas vite les calculs mais « madame » a dit que chacun devait lire à son tour et puis faire ensemble ce qui était indiqué.

Comment vont-ils s'organiser ?

Quand la sonnerie retentit, le groupe n'a pas fini. Ils ne sont pas contents. Ils vont voir l'institutrice. Que lui disent-ils ? Que répond-elle ?

Plusieurs élèves ont clairement exprimé le malentendu. A la question « Comment vont-ils s'organiser ? », les élèves ont répondu : « Ceux qui ne calculent pas vite, ils lisent. Et ceux qui ne lisent pas vite, ils calculent. ». Ils ont imaginé un partage des tâches en fonction des compétences acquises des élèves, et non en fonction des compétences à acquérir par ceux-ci.

D'autres élèves, peu nombreux, mettent en avant soit la solidarité entre élèves pour apprendre, soit le souci, chez l'enseignante, de l'apprentissage des élèves et non du produit fini (ici, la réalisation de la maquette).

Situation 4 : Le rapport à l'univers familial

Malentendu : Un des aspects du savoir scolaire qui n'est pas directement accessible aux élèves de milieux défavorisés concerne sa **dimension universelle**. A l'école, le savoir est à certains moments considéré en tant qu'objet de réflexion sur lui-même, qui possède une cohérence interne et qui représente donc aussi un intérêt intellectuel en soi. Ce qui est appris à l'école ne vise pas uniquement une dimension utilitaire, mais aussi le fait que les savoirs permettent de rendre le monde intelligible.

Axe d'observation : Univers familial. Dans le rapport des enseignants au milieu familial des élèves, il s'agit de rester dans l'univers intellectuel. Car tenter de s'adapter aux jeunes, à ce qui fait sens pour eux, les références à la vie quotidienne, la famille, les relations affectives, l'utilité, ... est une façon de s'adapter aux élèves qui les empêche d'accéder à des savoirs qui ont du sens en eux-mêmes.

Scénario testé

L'institutrice étudie les différents groupes alimentaires. Elle demande aux élèves de faire une recherche sur les bonnes et mauvaises collations. Maïté apporte depuis le début de l'année une énorme boîte de bonbons pour toutes ses collations. Elle continue après cette recherche. Qu'en penses-tu ? Que devrait faire l'institutrice ?

On voit le malentendu dans la plupart des réponses des élèves. Pour eux, il est évident qu'il n'y a pas de rapport avec le cours de sciences. L'objectif de l'institutrice est bien d'apprendre à mieux manger aux élèves.

Quelques élèves, très peu nombreux, donnent l'impression que ce malentendu est levé pour eux. Un de ceux-ci propose que l'institutrice s'informe auprès de l'élève afin de vérifier si elle a bien compris la leçon. Un autre différencie nettement les apprentissages faits en classe des problèmes de collation, mais il est difficile de savoir si cette réponse est induite par une sorte de rébellion contre l'autorité ou par une compréhension réelle de l'enjeu.

Situation 5 : Maintien des exigences

Malentendu : Les attentes de l'école envers les élèves ne sont pas uniquement comportementales, l'accession au savoir requiert une **mobilisation de l'ordre du cognitif**.

Axe d'observation : Maintien des exigences. Le maintien des exigences de la part de l'enseignant évitera aux élèves de penser que les exigences de l'école se limitent aux conduites à adopter et les incitera plutôt à comprendre que c'est une certaine implication intellectuelle qu'on attend d'eux.

Scénario testé

Madame a donné aux élèves un problème (défi, situation complexe). C'est une histoire de terrain de sport à choisir pour une école en fonction de la grandeur de la cour. Les élèves ne comprennent pas ce qu'il faut faire.

Alors, un premier élève se souvient que l'on vient d'apprendre les divisions en classe et il prend tous les nombres du problème pour les diviser. Il faut écrire une lettre, il ne sait pas comment faire. Alors, il recopie le texte du problème.

Un deuxième élève est complètement dégoûté car il apprend par cœur toutes ses leçons. Il est sérieux en classe et fait tout ce que Madame lui demande. Qu'est-ce que tu en penses ?

Face à une situation complexe, certains élèves pensent qu'il vaut quand même mieux écrire quelque chose avant d'aller demander à l'enseignante même si ce n'est pas ce qui est demandé (sinon risque de ne pas avoir d'explication ?). Un élève est tout à fait dans l'utilitaire, il ne s'agit pas d'un exercice scolaire à réaliser mais bien d'un réel projet de l'école. Une autre élève est indécise, copier un texte, c'est quand même écrire, on est « entre les deux ». Pour ces élèves, bien étudier et bien écouter semblent l'attitude à avoir pour réussir.

Par contre, le malentendu est levé pour les élèves qui ont répondu que, même face à une situation difficile, il ne sert à rien de répondre n'importe quoi pour répondre quelque chose, que ce n'est pas cela qui est attendu par l'enseignant, qu'il faut avant tout réfléchir et en tirer les conséquences en matière d'apprentissage.

4.3.3. Analyse des scenarii auprès de l'échantillon.

Remarque préliminaire : Nous nous sommes rendus compte par les réponses des élèves que la situation 4 n'était pas suffisamment appropriée. Les matériaux recueillis présentant peu d'intérêt, nous avons choisi de ne pas les exploiter.

Tableau 14 : récapitulation quantifiée des levées de malentendus

	Ens1	Ens1	Ens1	Ens1	Ens2	Ens2	Ens2	Ens3	Ens3	Ens3	Ens3	Ens4	Ens4	Ens4	Ens5	Ens5	Ens5	Total + et ±
Sit.1	±	±	±	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	±	±	±	+	16
Sit.2	±	±	±	+	+	+	+	±	-	±	±	+	+	+	±	±	+	16
Sit.3	+	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	±	±	±	5
Sit.5	+	+	+	+	±	+	±	+	±	±	-	+	±	x	-	-	+	13

+ = malentendu levé

- = malentendu présent

± = malentendu plus ou moins levé (Pour chaque situation, les élèves ont répondu à plusieurs questions. Le malentendu a été considéré comme « plus ou moins levé » lorsqu'il est levé pour certaines sous-questions mais pas pour l'ensemble de la situation)

x = pas de réponse

Situation 1 : analyse

Pour rappel, la situation 1 tente d'éclairer notre compréhension du malentendu qui peut exister à l'école concernant les attentes de celle-ci par rapport au statut de l'erreur. En effet, certains élèves risquent de croire que ce qui est important et attendu à l'école, c'est le comportement « ne pas se tromper » aussi bien dans l'apprentissage que dans l'évaluation. Or, dans les phases d'apprentissage, l'accession au savoir requiert avant tout une mobilisation de l'ordre du cognitif et l'erreur peut être une étape utile à dépasser grâce à cette mobilisation.

D'une manière générale, ce malentendu semble levé pour la plupart des élèves (voir tableau ci-dessus).

En effet, à la première question, « Un élève corrige certaines fautes en rouge et d'autres avec le bic avec lequel il a travaillé. Pourquoi ? », ceux-ci ont répondu de la même manière qu'au pré-test : pour certains, si l'élève a fait cela, c'est pour faire la différence entre les fautes graves (en rouge) et les fautes moins graves (en bleu), pour d'autres il s'agit de bien voir ses fautes, les retenir. Un assez grand nombre d'élèves aussi pensent qu'un auto-correctif permet d'apprendre à corriger tout seul, de voir ses fautes et de comprendre afin de ne plus se tromper. A la question de savoir ce que les élèves auront appris, certains ont répondu ce que nous attendions lors du pré-test « apprendre des matières, des compétences ou encore comprendre pourquoi on s'est trompé » et que nous n'avions pas trouvé.

Pour certains élèves, peu nombreux, le malentendu semble encore présent lorsqu'ils répondent que l'élève voulait ne pas montrer trop de fautes à madame, « faire croire à madame ». On peut penser que ces élèves n'ont peut-être pas intégré l'idée que l'erreur sert

avant tout à apprendre, pour eux-mêmes et qu'elle peut servir d'indice à l'enseignant pour les aider dans leurs apprentissages.

Des réponses apparues dans le pré-test n'apparaissent plus ici : aucun des élèves de l'échantillon ne cite le sentiment de honte ni la peur des moqueries évoquées par certains élèves lors du pré-test, corroborant ainsi nos observations qui n'ont à aucun moment perçu ce type d'attitude dans les classes sélectionnées.

Conclusion situation 1 :

Nous avons élaboré cette situation afin de vérifier le risque que les élèves pensent que ce qui est important et attendu à l'école, c'est le comportement « ne pas se tromper ». D'une part, d'un point de vue socio-affectif, aucun sentiment de honte n'apparaît dans les réactions et propos des élèves de notre échantillon alors que ces éléments étaient apparus dans le pré-test. D'autre part, d'un point de vue didactique, la plupart des élèves semblent avoir compris l'importance pour eux de prendre conscience de leurs erreurs et la possibilité d'apprendre et de comprendre que celles-ci offrent.

Situation 2 : analyse

Pour rappel, la situation 2 tente d'éclairer notre compréhension du malentendu qui peut exister à l'école concernant les attentes de celle-ci en rapport avec l'institutionnalisation. En effet, une synthèse trop rapide, menée par l'enseignant seul, risque de ne pas provoquer chez les élèves la mobilisation cognitive nécessaire à la construction de savoir. Dès lors, les enfants croient que ce qui importe, c'est de pouvoir utiliser des formules, des trucs plutôt que de comprendre en profondeur pour véritablement s'approprier le savoir.

D'une manière générale, le malentendu semble levé dans cette situation illustrant l'axe « institutionnalisation » (16 élèves sur 17)

En ce qui concerne particulièrement la seconde question posée aux élèves « qu'est-ce que Madame attend de ses élèves ? », il semble que les enseignants de notre échantillon soient explicites à ce sujet et que le message soit compris par les élèves. En effet, 11 élèves sur 12 ayant répondu à cette question, disent que l'enseignante, de la situation 2, attend qu'ils comprennent et/ou essaient de comprendre par eux-mêmes et ensuite, pour certains, qu'ils utilisent ce qu'ils ont appris. Un seul élève dit que si l'élève avait écouté, il aurait compris.

En ce qui concerne cette dernière réponse, une ambiguïté est apparue dans le scénario lors des entretiens, ambiguïté non décelée lors des pré-tests. En effet, plusieurs élèves ont répondu que « Jean a le mieux compris ce qu'il faut faire ou ce que madame attend de lui » en justifiant par le fait que cet élève est honnête, « qu'il dit la vérité », « qu'il admet ». Il semble que les élèves aient imaginé le cas d'un élève fictif inattentif en classe. Un autre biais a été révélé par une élève, celle-ci a aussi choisi l'élève « Jean qui dit n'avoir pas bien écouté » car dit-elle, je ne connais pas de formules difficiles à apprendre. Nous ne tenons donc pas compte de ces réponses dans notre analyse.

On peut aussi remarquer que, dans le pré-test, les élèves qui avaient répondu que « Luc a le mieux compris ce qu'on attend de lui », avaient argumenté leurs réponses en disant « parce qu'il attend que madame lui re-explique », les élèves étaient donc dans une attitude passive.

Tandis que lorsque les élèves de l'échantillon ont répondu « Luc », ils ont justifié en disant « Luc, parce qu'il demande à madame ». Le fait de demander une explication plutôt que de l'attendre paraît relever d'une attitude plus positive, plus « mobilisée ».

Conclusion situation 2 :

Il semble que les élèves interrogés savent pratiquement tous que ce que les instituteurs attendent d'eux c'est qu'ils comprennent et apprennent, ici plus particulièrement dans une situation d'institutionnalisation. Un grand nombre d'entre eux ajoutent même qu'il s'agit de comprendre par soi-même, de réfléchir, autrement dit dans les termes de notre recherche « d'une mobilisation de l'ordre du cognitif » et non seulement d'une application ou utilisation des formules sans les avoir comprises. Même les élèves qui ont recours aux explications du professeur, le font d'une manière proactive et non en attendant de nouvelles explications.

Situation 3 : analyse

Pour rappel, la situation 3 tente d'éclairer notre compréhension des malentendus qui peuvent exister à l'école concernant les attentes de celle-ci aussi bien en ce qui concerne la dimension universelle des savoirs que la mobilisation cognitive. En effet, la démarche de projet comporte des dérives ou risques en matière d'entrée dans le « regard instruit » : Risque de s'arrêter à l'objectif de réalisation, risque de survaloriser les comportements au détriment des apprentissages cognitifs, risque de logique productiviste.

D'une manière générale, le malentendu par rapport à la finalité d'un projet semble bien présent encore chez les élèves de notre échantillon.

A la question de savoir comment vont s'organiser les élèves, la plupart répondent que ceux qui savent bien lire, vont lire et ceux qui savent bien calculer, vont calculer ». Cette réponse est quasi générale bien que nous ayons bien précisé dans la situation que l'institutrice avait donnée comme consigne que « chacun devait lire à son tour ». Seuls, trois élèves donnent une autre réponse : « ceux qui ne lisent pas vite, vont lire pour apprendre », « ceux qui ne savent pas lire lisent, c'est un entraînement pour eux », « ceux qui savent expliquent aux autres ».

Ensuite, la plupart des élèves disent que le groupe va demander à l'institutrice de continuer plus tard et que l'institutrice répond positivement, parfois à certaines conditions. Pour ces réponses aussi, deux élèves ont répondu différemment : un élève dit que le groupe va expliquer à l'institutrice comment ça s'est déroulé et que celle-ci va alors donner des explications en plus pour faire mieux ; un autre dit que les élèves expliquent à l'institutrice qu'ils ont des problèmes dans la lecture et les calculs et que celle-ci leur conseille de s'entraîner.

Comme nous l'avons annoncé dans l'introduction de cette partie, nous avons aussi posé quelques questions aux élèves concernant plus particulièrement les pratiques dans leur classe. A la question « Faites-vous des projets en classe ? Lesquels ? Pourquoi ? », les réponses des élèves montrent que très peu d'entre eux font spontanément le lien entre projets et apprentissages (6 élèves sur 17). Ceci confirme les réponses des élèves face à la situation que nous leur avons proposée.

Conclusion situation 3 :

Le risque que nous pensions lié au projet s'avère bien réel. En effet, il semble que la logique productiviste (dans ce cas terminer une maquette) amène les élèves à se spécialiser dans les tâches qu'ils savent déjà faire sans saisir l'occasion de réaliser de nouveaux apprentissages. Le projet, prétexte à apprendre, n'est pas perçu comme tel par la plupart des élèves, dans cette situation particulière, malgré la consigne explicite de l'enseignante. Il semble que cela se confirme dans la perception qu'ils ont des projets réalisés dans leur classe.

Situation 4 : analyse

Pour les raisons indiquées plus haut, la situation 4 n'a pas été analysée.

Situation 5 : analyse

Pour rappel, la situation 5 tente d'éclairer notre compréhension du malentendu qui peut exister à l'école concernant les attentes de celle-ci. En effet, le maintien des exigences de la part de l'enseignant évitera aux élèves de penser que les exigences de l'école se limitent aux conduites à adopter (être « sage », attentif, docile, etc.) et les incitera plutôt à comprendre que c'est une certaine implication intellectuelle qu'on attend d'eux.

D'une manière générale (13 élèves sur 16), le malentendu semble levé ou partiellement levé chez les élèves interrogés.

Face à cette situation complexe, certains élèves, peu nombreux, pensent que les deux élèves de la situation auraient dû mieux écouter, être plus concentrés. Par contre, la majorité d'entre eux, disent que ces élèves doivent ne pas recopier parce que ce sera faux, plutôt ne rien écrire que faire des choses qu'on ne comprend pas, ne pas faire n'importe quoi, ne pas étudier par cœur mais tenter de comprendre, réfléchir, tenter de se rappeler, faire des recherches, comprendre mieux, demander des explications, continuer à apprendre, mieux étudier (d'une autre façon), demander à son voisin s'il a compris et le faire ensemble, ne pas se décourager et continuer à apprendre.

Conclusion situation 5 :

Il semble que la majorité des élèves de l'échantillon ont compris que l'école attend d'eux une implication dans leurs apprentissages même (et surtout sans doute) quand elle leur propose des tâches plus complexes.

4.3.4. Conclusion pour les entretiens

Les situations proposées aux élèves avaient comme objectif principal, outre de concrétiser les malentendus que nous supposons exister parfois entre les élèves et l'école, de vérifier que les perceptions des élèves corroboraient nos observations dans les classes. Les questions plus spécifiques posées aux élèves à propos des pratiques dans leur classe ainsi que les entretiens avec les enseignants avaient le même but.

Pour la plupart des situations et des questions aux élèves ainsi que pour l'entretien avec les enseignants, leurs réponses renforcent nos observations. En effet, de manière générale, le malentendu semble « levé » pour les situations 1 (statut de l'erreur), 2 (institutionnalisation) et 4 (maintien des exigences).

Cependant, pour un de nos axes (projet), le malentendu semble encore bien présent chez la plupart des élèves. Il semble, en effet, qu'en dépit des pratiques observées en classe et du discours concernant ces pratiques de la part des enseignants, la plupart des élèves ne perçoivent pas les projets comme porteurs d'apprentissage avant tout. Il faut aussi remarquer que chez les enseignants de notre échantillon, ce que recouvre un « projet » est assez différent : pour l'un, le cours d'éveil est entièrement programmé à partir de « projets », pour un autre, il s'agit d'un « projet » imposé par le pouvoir organisateur à un ensemble d'écoles auquel il s'agit d'accrocher des apprentissages dans la mesure du possible et pour un autre encore, les « projets » ou plutôt dans ce cas, les activités à dimension extrascolaire apparaissent incidemment dans les pratiques de classe.

4.4. Conclusion

A l'analyse des évaluations de compétence et des entretiens réalisés auprès d'un échantillon d'élèves des cinq classes concernées par notre étude, nous pouvons constater que ceux-ci sont tous capables de répondre à une consigne donnée et d'écrire une lettre en rapport avec une situation précise en utilisant une syntaxe et une orthographe correctes. Les entretiens montrent que, dans l'ensemble, ces élèves ont une attitude décomplexée face à l'erreur qu'ils considèrent comme une source d'apprentissage. Ils semblent avoir compris que l'école attend d'eux une véritable mobilisation cognitive et que le savoir abordé en classe a d'autres dimensions que celles liées au présent de la situation. Par contre, il semblerait que la situation de projet, contrairement à ce que pensent les enseignants de notre échantillon, continue à être source de malentendus. Les élèves pensent que ce qui importe dans un projet, c'est la réalisation concrète à laquelle il aboutit plutôt que les apprentissages qu'il permet de réaliser. Pourtant les enseignants de notre échantillon font beaucoup d'efforts pour qu'il n'en soit pas ainsi.

Nous constatons également que certaines difficultés sont communes aux différents groupes concernés :

- Beaucoup d'élèves n'arrivent pas à signer de manière appropriée leur lettre (voir différence entre scripteur didactique et scripteur réel). Seuls les élèves de la classe 3 y parviennent en 2006.
- La majorité des élèves n'arrive pas à tenir compte de plusieurs contraintes simultanées.
- La majorité des élèves ne justifie pas leurs réponses avec des outils scolaires, excepté certains élèves de la classe 1 qui ont des meilleurs résultats à cet égard.

Nous pouvons également remarquer quelques éléments étonnants :

- Les élèves de la classe 5 sont le plus en déficit de justification de leur travail alors que cette enseignante explicite beaucoup elle-même et a beaucoup d'exigences à ce niveau là.
- Les élèves de la classe 4 sont les seuls à être tous capables, dès l'évaluation de fin 2005 de mobiliser les instruments scolaires. Or ils sont dans une classe multi-degrés.

Cela nous invite à nous demander si, à côté de « l'effet maître », il n'y aurait pas un « effet classe multi-degrés ».

En conclusion et d'après l'observation de l'ensemble des catégories, ce sont les élèves des classes 1 et 3 qui réussissent le mieux les évaluations. Pour en comprendre les raisons, nous pouvons nous référer aux observations réalisées dans les classes et aux portraits des enseignants.

- Dans la classe 3, les élèves sont capables de se représenter une situation, ce qui nous paraît justifié par les longs moments et la qualité de la dévolution proposés par l'enseignant. Par contre, on peut s'étonner des difficultés des élèves devant la réduction des fractions au même dénominateur, au vu des heures passées en classe à utiliser cet outil.

- Dans la classe 1, les élèves s'illustrent par leur souci de justifier leurs réponses au lecteur, ce qui ne semblait pas évident dans le portrait de l'enseignante. Celle-ci nous semblait passer beaucoup de temps à structurer, mettre en cohérence, situer, contextualiser les apprentissages plutôt qu'à expliciter sa démarche.

Rappelons que ces conclusions ne sont basées que sur l'observation plus précise de trois ou quatre élèves par classe et qu'elles devraient être confirmées par des analyses complémentaires.

5. CONCLUSION

L'effet-maître existe, d'autres avant nous l'ont montré et quantifié. L'effet-maître est-il le même dans les écoles en discrimination positive que dans les autres écoles ? Il est probable que non car la distance entre l'univers familial et l'univers scolaire est dans ces écoles beaucoup plus grande que partout ailleurs. L'importance de cette distance est propice aux malentendus, les élèves n'ayant appris dans leur socialisation première ni les comportements attendus à l'École, ni le sens « pertinent » à donner aux apprentissages scolaires et à l'École en général. Si l'École ne le fait pas comprendre aux élèves, il est peu probable qu'ils le comprennent ailleurs. Autrement dit, certains élèves interprètent les moments de classes et d'école autrement que les enseignants ne l'espèrent : ils l'interprètent d'une manière qui ne leur donnent pas accès au savoir. La répétition de telles divergences d'interprétations peut conduire à leur mise à l'écart.

Par conséquent, dans la présente recherche, nous avons voulu être attentifs à ce qui, dans les écoles en discriminations positives, pouvait être en mesure d'amener les élèves à percevoir ce que veut dire réussir à l'École et apprendre. Pour guider nos observations et notre recherche des pratiques d'enseignement favorables, nous avons choisi sept axes :

- 1- l'attitude de l'enseignant vis-à-vis des erreurs des élèves,
- 2- la manière dont l'enseignant institutionnalise le savoir,
- 3- le degré et la forme de l'explicitation des consignes et des attentes par l'enseignant,
- 4- le choix et la régulation des tâches dévolues aux élèves (choix des tâches complexes ou segmentaires),
- 5 – la place que l'enseignant accorde aux « projets » et aux activités à dimension extrascolaire, ainsi que les précautions qu'il prend ou non afin que ces activités restent des occasions d'apprentissages scolaires,
- 6 – la manière dont il gère le rapport entre les activités scolaires et les habitudes, façon de faire, manières de penser et croyances que les élèves possèdent spontanément de par leur appartenance familiale,
- 7 – le degré d'exigences intellectuelles que le maître maintient à l'égard des élèves, quel que soit leur niveau scolaire préalable.

A partir de ces axes, nous avons tenté de comprendre comment les enseignants composaient pour éviter ou lever les malentendus possibles. Nos regards de chercheurs se sont donc particulièrement portés sur les pratiques qui touchent ces axes.

Une première conclusion s'impose. Certains axes se sont montrés plus pertinents et plus riches que d'autres. Ainsi, par exemple, en ce qui concerne l'axe « relation école-famille », les enseignants choisis ont montré la plus apparente neutralité, rien n'émanait de leurs pratiques concernant cet axe. Nous n'avons donc rien à en dire sinon cela. D'autres axes ont permis de remonter des matériaux plus différenciés (explicitation, projet, institutionnalisation) qui nous ont permis de dresser des portraits contrastés d'enseignants.

Le grand nombre de pratiques d'un même enseignant nous imposait d'en saisir la cohérence. Une des possibilités était d'articuler cette cohérence autour d'un des sept axes initiaux. Cela fut possible et semble confirmer l'idée que la configuration de pratiques est un angle d'analyse particulièrement opportun pour cerner la complexité des pratiques enseignantes. Notamment la profondeur d'analyse qu'autorise l'agencement en configuration permet de montrer que des enseignants confrontés à des situations comparables ont tous des configurations singulières de pratiques qui permettent à chacun d'avoir sa propre manière de lever les malentendus des élèves. On peut effectivement soutenir que certaines convergences d'actes, de paroles, de pratiques répétées et cohérentes, parviennent à faire passer aux élèves

des messages assez clairs sur ce que l'école attend d'eux, ce qu'ils ont à y faire. Il faut cependant reconnaître que chaque configuration possède ses « points faibles » et ses « revers ».

Si l'on veut établir maintenant un bilan de ce qu'apporte cette recherche, il est commode de distinguer les apports pratiques utilisables par les enseignants en discrimination positive et les contributions à la compréhension scientifique des phénomènes.

Du point de vue de la pratique enseignante, nous ne sommes pas en mesure, comme on pouvait s'y attendre, de livrer aux enseignants du primaire la recette miraculeuse qui leur permettrait de conduire tous les élèves des zones de discrimination positive à la maîtrise des compétences scolaires attendues. Au terme de la présente recherche, nous pouvons même affirmer qu'il n'y a certainement pas UNE manière favorable de faire. Il faut plutôt penser que différentes configurations d'attitudes et de pratiques peuvent avoir différents effets positifs, pour réduire les malentendus dont peuvent être victimes les enfants de milieux populaires dans leur interprétation des activités scolaires ; et aussi que chacune de ces configurations favorables peut avoir aussi, sur quelques points, des contreparties négatives.

Or nous pensons que la présentation de quelques unes de ces configurations et la description de certaines attitudes et manières de faire d'enseignants peuvent être utiles à tous les praticiens de terrain. Nous sommes convaincus, en effet, que ce ne sont ni les exposés théoriques, ni les injonctions, ni les recommandations qui sont les plus susceptibles d'amener les enseignants à faire évoluer leurs pratiques ; mais que ce sont plutôt les exemples décrits ou montrés qui peuvent, dans ce domaine, avoir le plus d'effet. C'est en voyant un collègue s'y prendre d'une certaine manière à laquelle l'enseignant n'avait pas pensé ou qu'il n'avait pas osé mettre en pratique, qu'il éprouve le désir de l'adopter ou de s'en inspirer. Il peut se convaincre ainsi que telle attitude, tel dispositif, telle consigne donnée aux élèves, telle organisation des activités, etc., est faisable et qu'elle ne contraint pas nécessairement à abandonner du tout au tout ce que l'on sait faire.

C'est dans cette optique que la présente recherche débouche sur un module de formation et sur le DVD qui l'accompagne et qui montre, avec des commentaires, différentes scènes de classe.

Du point de vue de l'avancement des recherches en sciences de l'éducation, le présent travail touche à deux sujets qui sont parmi les questions vives les plus essentielles en sciences de l'éducation aujourd'hui : d'une part la question de savoir comment on peut analyser les pratiques d'enseignement et comprendre les phénomènes de l'effet-maître ; d'autre part, le repérage de la manière dont les élèves comprennent le sens des activités auxquelles ils sont conviés à l'école et la saisie des mécanismes par lesquels certains (notamment ceux qui viennent de milieux socio-culturellement défavorisés) peuvent donner à ces activités un sens qui ne les conduit pas à apprendre.

Dans ces deux registres, on peut mettre à l'actif de la présente recherche les points suivants :

- Ce travail confirme que si l'on veut analyser les pratiques d'enseignement d'une manière utile (c'est-à-dire de manière à comprendre les effets différenciés qu'elles peuvent avoir sur l'apprentissage des élèves), on ne peut en rester à une description macroscopique. Les grands choix didactiques de l'enseignant, les méthodes pédagogiques qu'il affectionne, les situations de travail dans lesquelles il place le plus fréquemment les élèves, la place plus ou moins importante qu'il laisse à leur parole, le caractère plus ou moins directif de la gestion de la classe, etc., sont des éléments dont le repérage ne suffit pas pour déterminer l'effet de la pratique d'un enseignant sur les apprentissages des élèves.

Pour avoir une chance d'y arriver, il faut repérer des éléments plus fins et subtils tenant par exemple à la manière dont il réagit aux erreurs des élèves, tenant aux consignes qu'il donne

ou ne donne pas, à la fréquence avec laquelle il les répète, aux rappels qu'il fait (ou ne fait pas) de ce qui a été vu en classe précédemment et aux termes dans lesquels il formule ces rappels, à l'attention qu'il porte à ce que disent les élèves et qui signalent le sens qu'ils donnent à la tâche qui leur a été dévolue, à toutes ces paroles à première vue insignifiantes par lesquelles il donne (ou ne donne pas) aux élèves le droit et le devoir d'argumenter, de justifier ce qu'ils avancent, etc.

Les sept axes que nous avons établis lors de notre cadrage théorique et dont notre recherche empirique confirme la pertinence, constituent un instrument, certainement non définitif, mais déjà opérationnel pour approcher les éléments subtils que nous venons d'évoquer.

- La présente recherche fait apparaître qu'un élément isolé, pris parmi ceux dont nous venons de parler, ne saurait avoir en lui-même un effet positif ou négatif sur le sens que donnent les élèves aux tâches scolaires, sur les malentendus dont ils peuvent être victimes ni sur leurs apprentissages. Ce sont des assemblages plus ou moins cohérents de ces éléments ou, comme nous l'avons dit, des « configurations » qui peuvent avoir des portées favorables ou non.

- Dans des recherches précédentes, le Service des sciences de l'éducation de l'ULB (Rey, 1996 et Rey et al., 2001) a souligné l'importance, dans la mise en œuvre d'une compétence, de la mobilisation de procédures et donc de l'interprétation (le « cadrage ») des situations. Or tous les élèves ne possèdent pas le « regard instruit » qui caractérise l'interprétation scolairement attendue des situations. La recherche faite de 2002 à 2004 à propos des effets du travail en petits groupes sur l'acquisition de compétences (Rey et al., 2004) a permis de faire apparaître différentes dimensions de ce cadrage des situations (mobilisation, prise en compte de la totalité des contraintes de la situation, justification de la solution avancée, etc.). Ce qu'apporte la présente recherche, ce sont des exemples d'utilisation de ces dimensions pour analyser les réponses d'élèves à des tâches complexes et surtout pour déceler, à travers ces réponses, les indices éventuels de malentendus. Ainsi, nous complétons les possibilités d'exploitation des épreuves en trois phases comme instrument de recherche et nous commençons à poser des jalons pour comprendre le lien entre le sens que donnent les élèves aux activités scolaires (avec les éventuels malentendus) et leur réussite ou non à des épreuves évaluant des compétences.

- Dans la même perspective, cette recherche nous a permis d'ébaucher des hypothèses sur le rapport entre certaines configurations de pratiques propres à certains enseignants et la forme de cadrage des situations que leurs élèves manifestent quand ils sont confrontés à des tâches complexes. Les analyses qui conduisent à ces hypothèses (cf. ci-dessus partie 4) ne sont ici qu'ébauchées, à la fois parce que le petit nombre d'enseignants observés et d'élèves évalués ne nous permet guère de poser avec certitude de telles hypothèses et parce que le temps nous a manqué pour poursuivre les analyses aussi loin qu'il était possible.

- Enfin, nous avons tenté de mettre au point et d'exploiter, dans cette recherche, la technique qui consiste à demander aux élèves, au cours d'entretiens, de réagir à des scénarii spécialement construits pour faire apparaître les éventuels malentendus. Cet outil méthodologique s'est avéré un instrument puissant pour repérer directement la manière dont les élèves se positionnent par rapport aux tâches scolaires. Il nous semble qu'il y a là un apport méthodologique tout à fait essentiel pour la saisie des malentendus et plus généralement pour la saisie du rapport au savoir.

Les remarques qui précèdent indiquent également les directions dans lesquelles la présente recherche pourrait être prolongée. D'autres seraient encore possibles. Comprendre, à l'aide

d'entretiens cliniques (voire d'histoires de vie), comment les enseignants sont arrivés à construire les configurations de pratiques qu'ils incarnent, paraît une dimension susceptible d'intéresser ceux qui sont préoccupés par la formation des enseignants. Aller plus avant dans l'exploration des mécanismes d'entrée des élèves dans le regard instruit, au regard des configurations de pratiques enseignantes, présente un grand intérêt pour qui se sent concerné par les apprentissages et la lutte contre l'échec scolaire. Nul doute que le travail se poursuivra, c'est ce que nous espérons.

6. ANNEXE : Evaluations de compétences

Les compétences évaluées dans les épreuves

Compétences certifiées selon les socles et certifiables grâce à leur mise en œuvre dans cette épreuve d'évaluation (fin du cycle 10/12).

En ce qui concerne **les mathématiques**, nous évaluons les compétences :

DANS L'UNIVERS DES NOMBRES

- Classer (situer, ordonner, comparer) des nombres naturels et des décimaux limités au millième.
- Ecrire des nombres sous une forme adaptée (entière, décimale ou fractionnaire) en vue de les comparer, de les organiser, de les utiliser.

DANS LE DOMAINE DES SOLIDES ET DES FIGURES

- Tracer des figures simples en lien avec les propriétés des figures et au moyen de la règle graduée.
- Connaître les propriétés de côtés et d'angles utiles dans la construction de quadrilatère.
- Construire des réductions de figures en s'appuyant sur un quadrillage.
- Comprendre dans leur contexte les termes usuels propres à la géométrie.

DANS LE DOMAINE DES GRANDEURS

- Additionner des grandeurs fractionnées.
- Opérer sur des grandeurs : déterminer le rapport entre deux grandeurs, passer d'un rapport au rapport inverse.
- Faire des estimations en utilisant des étalons conventionnels.
- Etablir des relations dans un système pour donner du sens à la lecture et à l'écriture d'une mesure.
- (Construire et utiliser des démarches pour calculer des aires.)

En ce qui concerne **le français**, nous évaluons les compétences :

DANS LE DOMAINE DE LA LECTURE

- Gérer la compréhension du document pour
- ✓ Dégager les informations explicites, déterminer les informations essentielles et secondaires.
- ✓ Découvrir les informations implicites, construire une information à partir d'éléments rapprochés.
- ✓ Vérifier des hypothèses émises personnellement en tenant compte d'un plus grand nombre d'indices.
- ✓ Percevoir le sens global afin de pouvoir
 - Exécuter un enchaînement de consignes simples pour réaliser une tâche plus complexe.
 - Utiliser des informations d'un texte structuré.

DANS LE DOMAINE DE L'ECRIT

- Orienter son écrit en fonction de la situation de communication, en tenant compte de
 - ✓ l'intention poursuivie
 - ✓ du statut du scripteur
 - ✓ du destinataire
 - ✓ du projet
 - ✓ des procédures connues et du modèle observé
- Elaborer des contenus
 - ✓ Réagir à des documents écrits en exprimant une opinion personnelle et en la justifiant d'une manière cohérente.
- Assurer l'organisation et la cohérence du texte
 - ✓ Planifier l'organisation générale par le choix d'un modèle d'organisation adéquat au texte à produire.
 - ✓ Contribuer à la cohérence du texte en créant judicieusement des paragraphes en s'aidant d'un modèle.
 - ✓ Employer les facteurs de cohérence usuels.
- Utiliser les unités grammaticales et lexicales de manière appropriée.
 - ✓ Les structures de phrases
 - ✓ Les signes de ponctuation
 - ✓ Un vocabulaire précis et adapté
 - ✓ Orthographier la production personnelle à 80% de formes correctes en ayant recours à des référentiels d'orthographe d'usage et grammaticale.
- Assurer la présentation
 - ✓ Au niveau graphique : mise en page, écriture soignée et lisible.

Première année : PHASE 1

Association des parents de l'école du Centre
13-15, rue de Bruxelles
B. 5000 Namur.

Namur, le 15 novembre 2002.

Chers enfants,

Vous n'êtes pas sans savoir que l'Association des parents a décidé d'aménager la cour de l'école. L'enquête «Votre rêve pour la cour de récré », réalisée par le cycle 8-10, a donné les résultats suivants :

25/100 rêve d'un terrain de volley, 1/20 voudrait un terrain de handball, 20 % y verrait un terrain de basket, 21 des 300 enfants interrogés préféreraient un terrain de tennis, un tiers des enfants de l'école désire un terrain de football et le reste souhaiterait qu'on installe une plaine de jeux.

Très heureux de constater que les élèves aiment beaucoup le sport, nous voudrions que l'aménagement de la cour tienne compte des dimensions officielles des terrains de sport.

Nous devons maintenant choisir l'aménagement qui plairait au maximum des enfants en tenant compte des désirs des élèves, de la taille des terrains de sport et de la cour ainsi que du coût. Nous vous demandons à vous de faire cette étude et de nous dire quel aménagement est le plus souhaitable.

D'ores et déjà nous vous informons que l'installation d'une plaine de jeux est trop coûteuse et que cela dépasse le budget.

En vous remerciant d'avance pour votre collaboration, nous vous souhaitons un excellent travail.

Pour l'Association des Parents de l'école du Centre,

P.S. : Pour information : la cour de l'école a la forme d'un quadrilatère avec deux côtés parallèles et deux angles droits. Les côtés parallèles mesurent 18 m et 40 m. Le côté perpendiculaire aux bases mesure 30 m.

Nom et prénom :
Ecole :
Classe :
Date :/...../.....

Ton numéro d'ordre :

Epreuve d'environ 1 heure
Cycle 10-12

PHASE 1 : LA COUR DE RECRE

Imagine que tu sois dans cette classe, réfléchis à la situation, dessine, calcule, ...

Ensuite, écris une lettre de réponse à l'Association des parents et explique ta proposition.

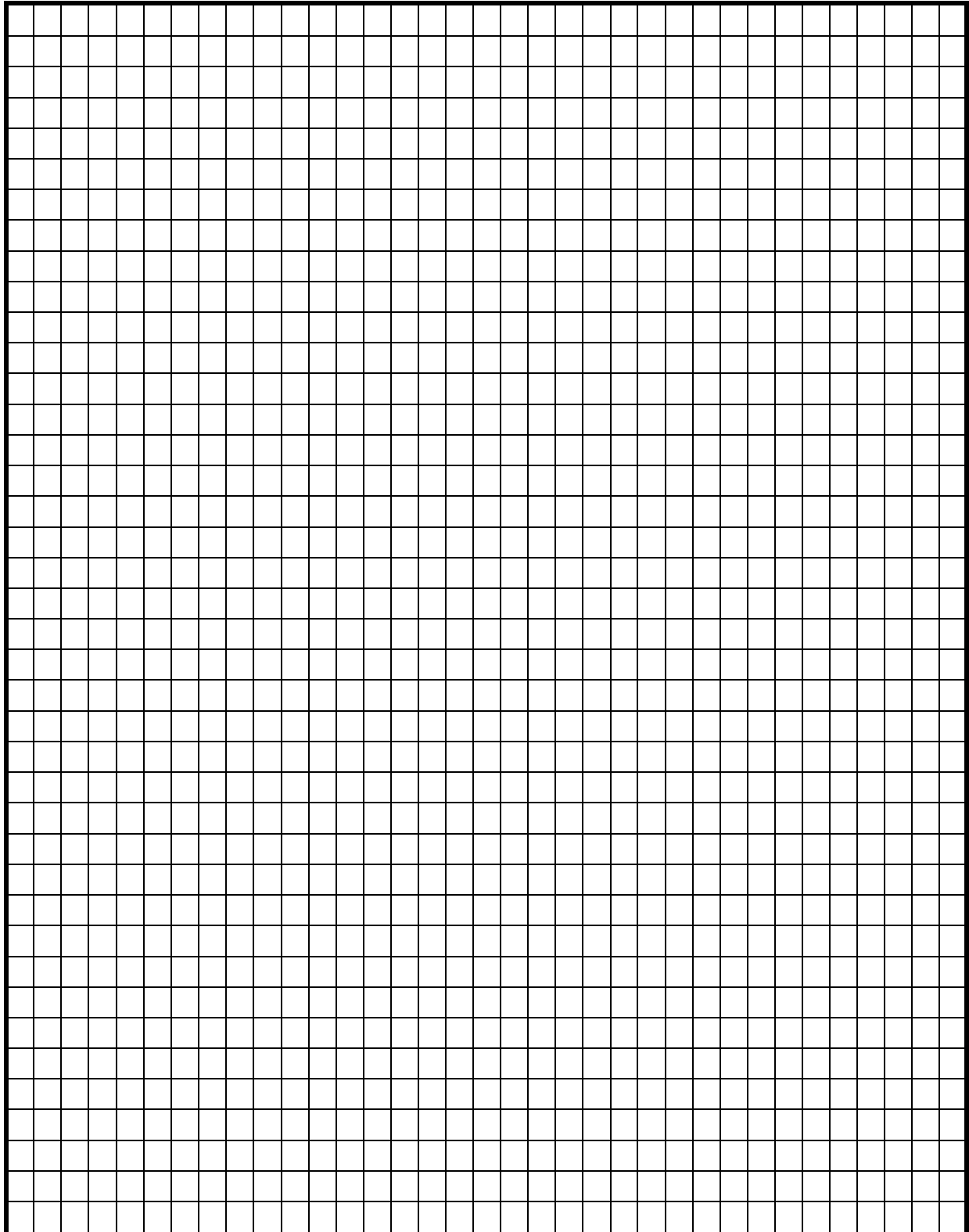
Joins à ta lettre un plan de la cour et de son aménagement sur la feuille quadrillée.

Tu peux faire tes calculs ici

Nom et prénom :
Ecole :
Classe :
Date :/...../.....

Ton numéro d'ordre :

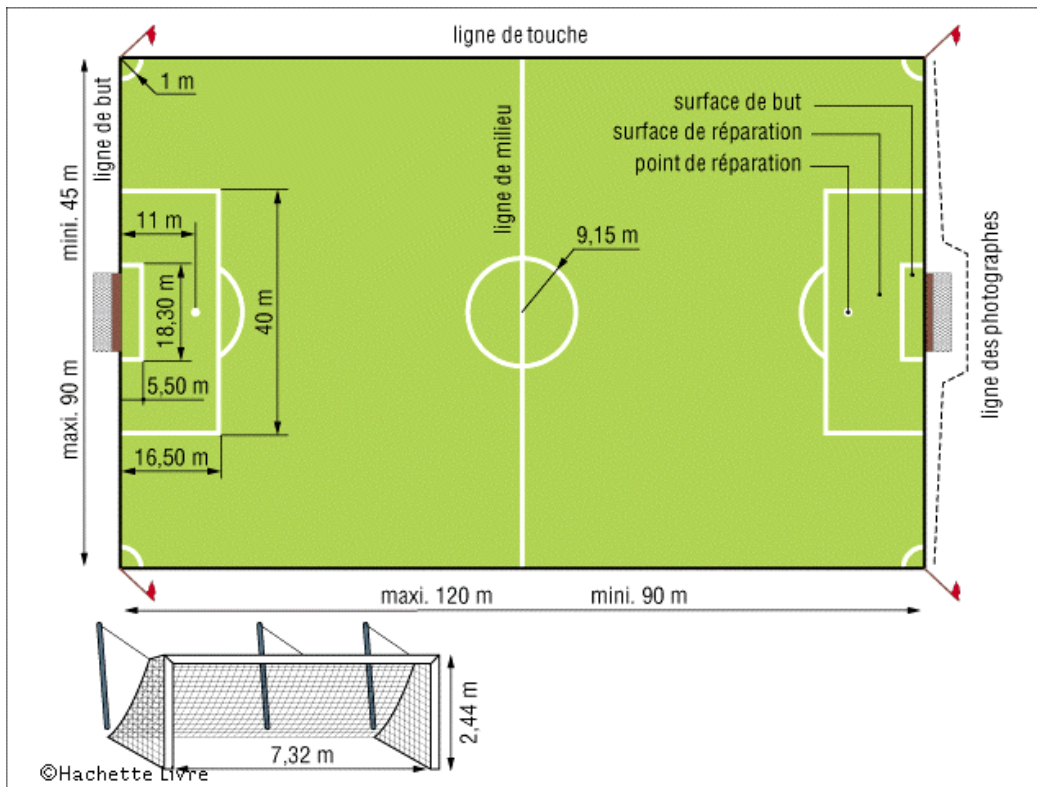
Epreuve d'environ 1 heure 30
Cycle 10-12



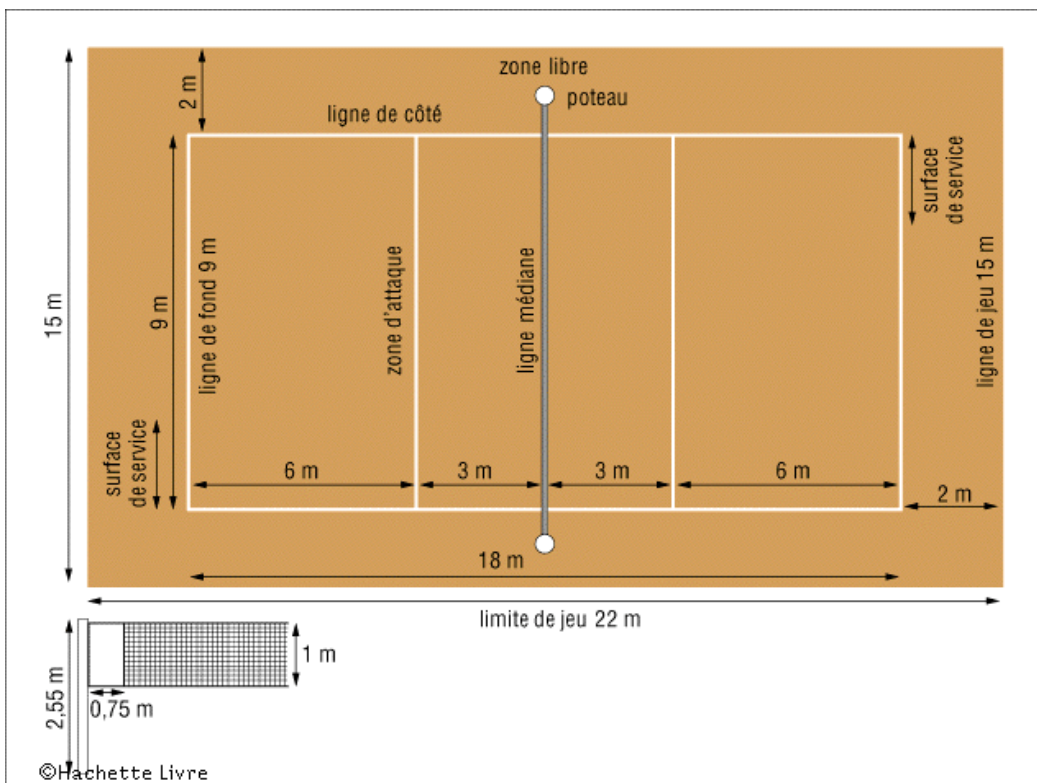
Lettre

Les dimensions officielles des terrains de sport

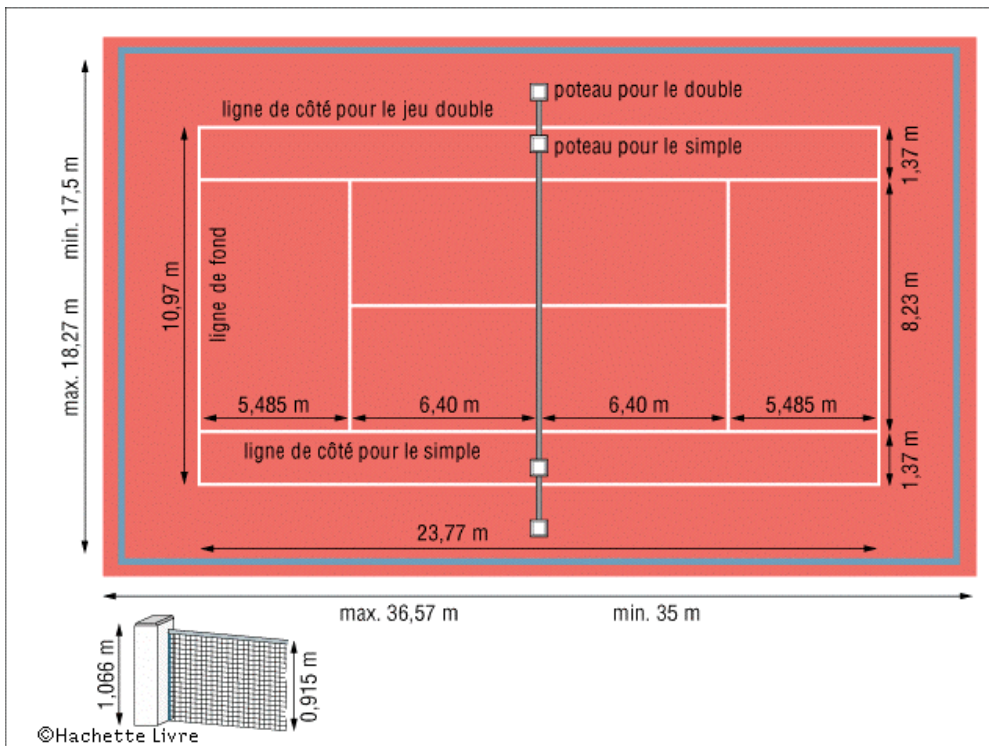
Terrain de football



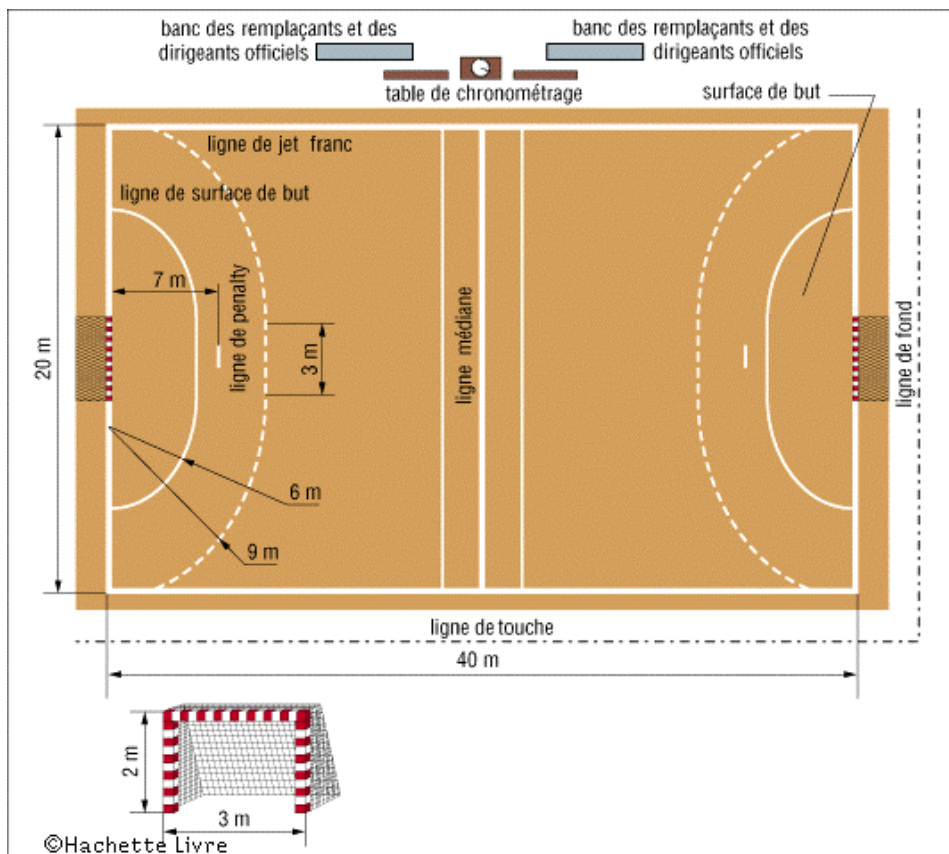
Terrain de Volley-ball



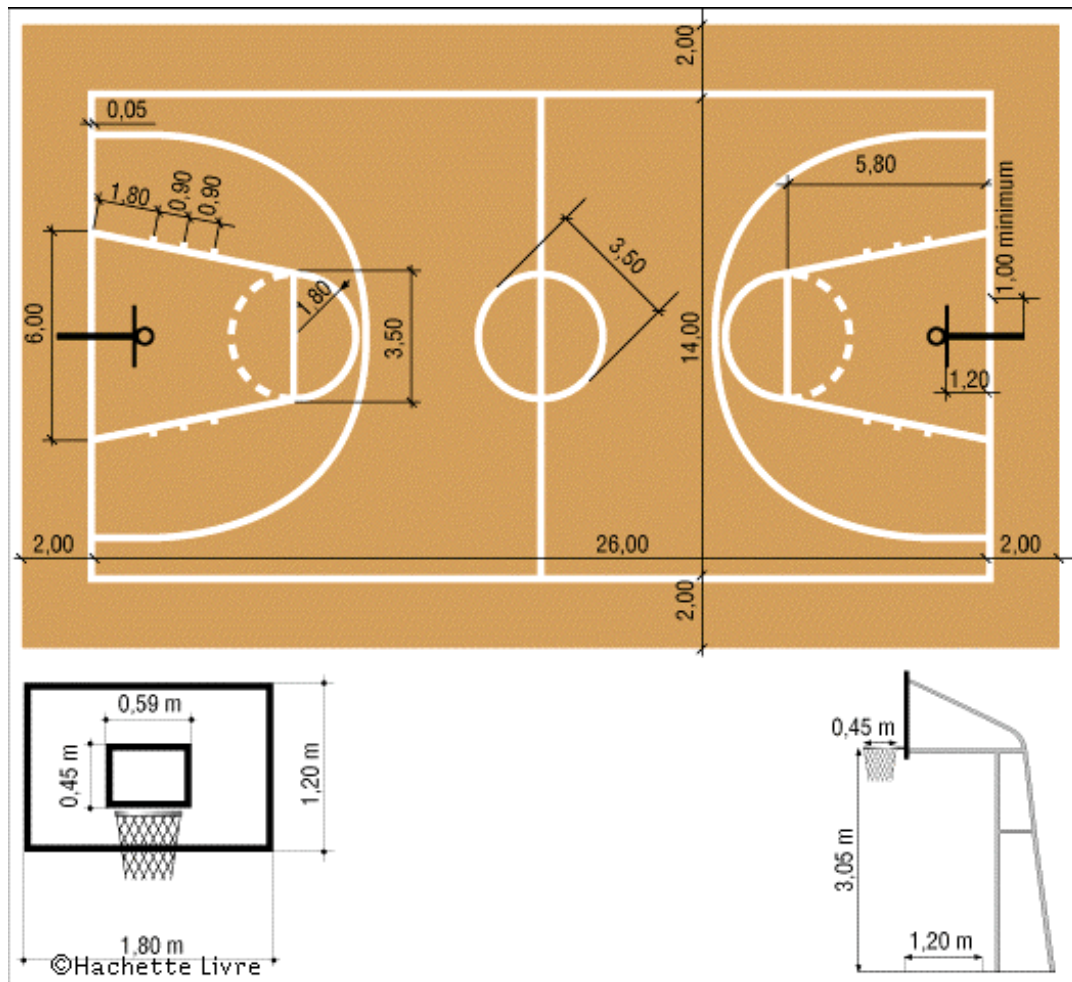
Terrain de tennis



Terrain de handball



Terrain de basket-ball



Première année : PHASE 2

Nom et prénom :
Ecole :
Classe :
Date :/...../.....

Ton numéro d'ordre : ...

PHASE 2 : LA COUR DE RECRE (page 1)

Pour pouvoir donner une réponse précise à l'Association des parents, tu dois effectuer différentes tâches.

1. La première tâche consiste à déterminer quels sont les principaux désirs des élèves de l'école. Pour cela, réduis les différentes fractions au même dénominateur et classe les résultats de l'enquête en ordre décroissant.

Résultats et classement :

- Un terrain de volley-ball : $25/100 = \dots$
- Un terrain de handball : $1/20 = \dots$
- Un terrain de basket-ball : $20 \% = \dots$
- Un terrain de tennis : $21/300 = \dots$
- Un terrain de football : un tiers des enfants =
- Une plaine de jeux : le reste =

2. La deuxième tâche consiste à prendre en compte la forme et les dimensions réelles de la cour de récréation. Pour t'aider, tu pourrais la dessiner. Fais bien attention aux proportions.

A. La cour est en forme de quadrilatère. Quels quadrilatères connais-tu ? Donne des noms :

.....
.....

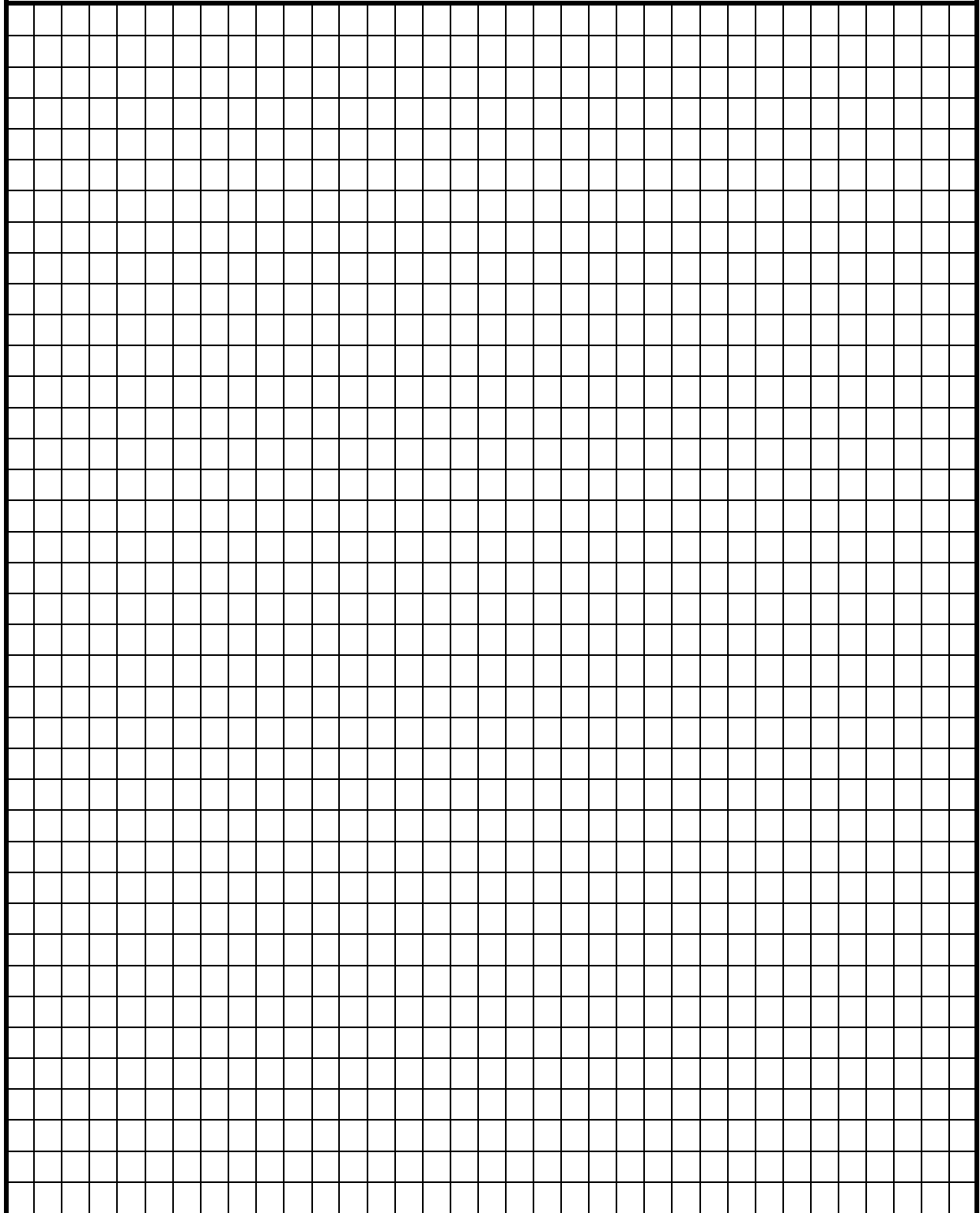
B. La cour a la forme d'un quadrilatère avec 2 côtés parallèles et 2 angles droits. Dessine une forme qui pourrait être la cour de récréation.

C. Trace maintenant la bonne forme avec les bonnes mesures. Peux-tu tracer un côté de 18 m sur ta feuille ? Comment feras-tu ? (dessine-le à l'échelle)

Nom et prénom :
Ecole :
Classe :
Date :/...../.....

Ton numéro d'ordre :

Epreuve d'environ 1 heure 30
Cycle 10-12



lettre

Deuxième année : PHASE 1

Nom et prénom :
Ecole :
Classe :
Date :/...../.....

Ton numéro d'ordre : ...

Epreuve d'environ 1 heure
Cycle 10-12

PHASE 1 : CHEF COQ

Super ! Je peux inviter toute la classe à la maison pour mon anniversaire.

Je vais leur préparer moi-même un bon goûter et puis nous jouerons à des jeux de société.

Michaël me demande ce que je compte préparer comme goûter. Je lui réponds de se renseigner auprès des autres et que je ferai ce qui plaira à la majorité.

Après enquête, il me dit que 3 élèves sur les 25 aiment le cake aux pommes, 7 % préfèrent le Tiramisu, un quart adore la mousse au chocolat, 10/100 ont choisi une tarte aux cerises, 3/20 ont voté pour la salade de fruits et le reste voudrait un gâteau au chocolat.

Comme il n'y a pas de plat assez grand à la maison, la cuisinière de l'école va me prêter un plat.

Je dois choisir le plat qui convient en fonction des goûts de mes amis et de la taille de mon cartable pour pouvoir le transporter.

Mon cartable mesure 45 cm de large et 31 cm de profondeur.

Je dois aussi rédiger une lettre de demande de prêt à la cuisinière pour le plat de l'école qu'elle va me prêter.

Imagine que tu sois dans cette classe, réfléchis, calcule, dessine, ...

Ensuite, donne une réponse précise à cet élève et rédige un modèle de lettre de demande de prêt.

Joins le dessin précis du plat à la demande. Dessine-le sur une feuille quadrillée.

Ecole du Centre
13-15, rue de Bruxelles
B. 5000 Namur.

Namur, le 15 novembre 2002.

Cher Martin,

Madame Toubon m'a informée de ta demande de prêt de matériel de la cuisine pour ton anniversaire.

Comme je le lui ai déjà dit, je t'autorise à emprunter un plat de l'école à condition que tu fasses une demande écrite qui précise quel plat tu désires.

Tu pourras venir chercher le plat à la cuisine de l'école deux jours avant ton anniversaire et tu le rendras propre le lendemain.

En espérant que cette fête soit parfaitement réussie, je te souhaite d'ores et déjà un excellent anniversaire,

Madame G. Renchaif
Directrice de l'Ecole du
Centre

Nom et prénom :

Ton numéro d'ordre :

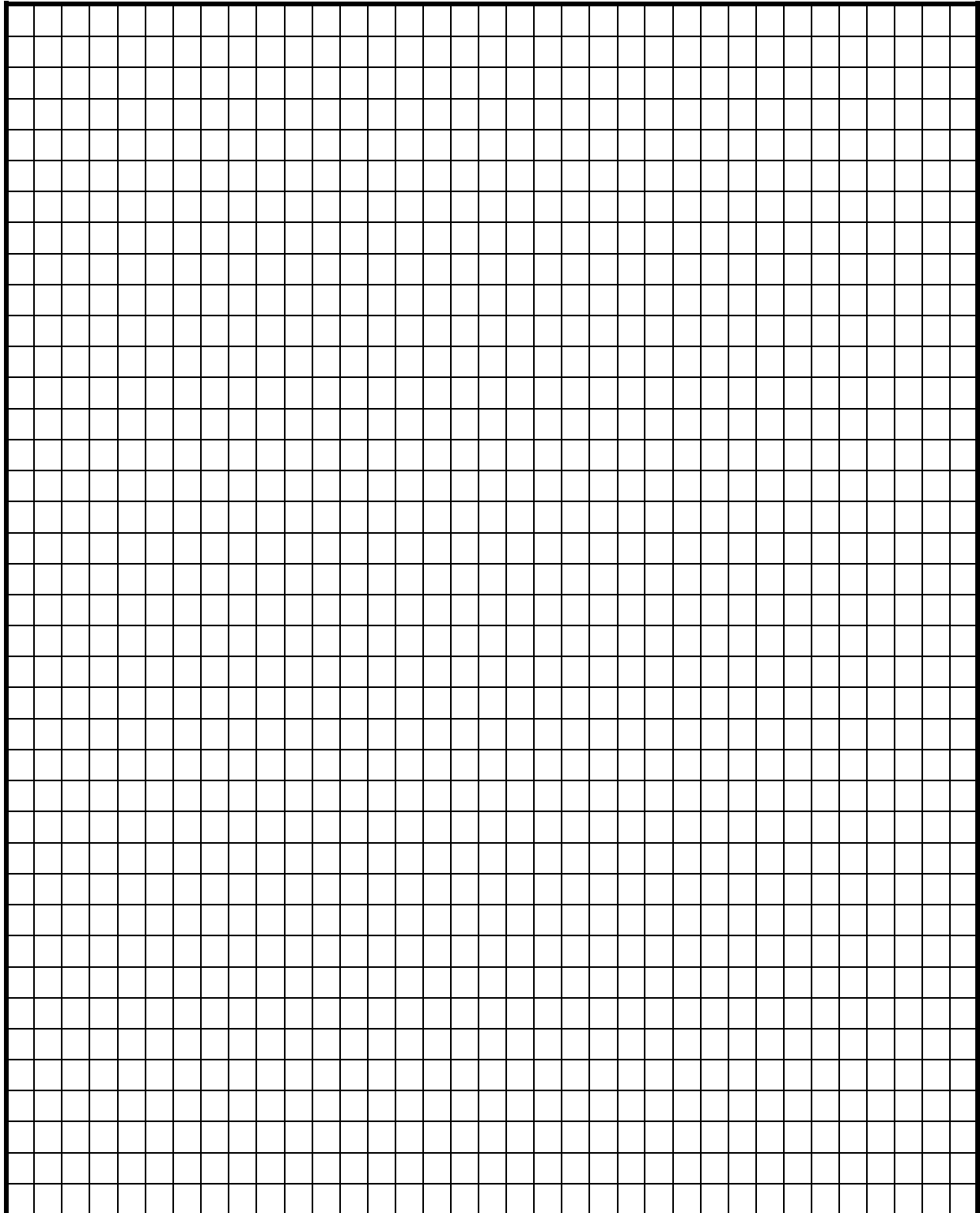
Ecole :

Classe :

Date :/...../.....

Epreuve d'environ 1 heure

Cycle 10-12



Lettre

Inventaire de la cuisine de l'école du Centre
PLATS DISPONIBLES

<p>Plat 1 : Base 45 cm Hauteur : 30 cm Forme : 4 côtés parallèles 2 à 2. Ne convient pas pour les gâteaux, les tartes et cakes.</p>
<p>Plat 2 : Grande base : 40 cm Petite base : 30 cm Hauteur : 35 cm Forme : 4 côtés mais seulement 2 côtés parallèles. Convient pour les gâteaux, tartes et cakes.</p>
<p>Plat 3 : Longueur : 47 cm Largeur : 30 cm Forme : 4 côtés et 4 angles droits Ne convient pas pour les gâteaux, les tartes et cakes.</p>
<p>Plat 4 : Côté : 35 cm Forme : 4 côtés égaux et 4 angles droits. Convient pour les gâteaux, tartes et cakes.</p>
<p>Plat 5 : Grande diagonale : 45 cm Petite diagonale : 30 cm Forme : 4 côtés égaux Ne convient pas pour les gâteaux, les tartes et cakes.</p>
<p>Plat 6 : Grande base : 40 cm Petite base : 30 cm Hauteur : 25 cm Forme : 4 côtés et 2 angles droits. Convient pour les gâteaux, tartes et cakes.</p>

Deuxième année : PHASE 2

Nom et prénom :
Ecole :
Classe :
Date :/...../.....

Ton numéro d'ordre : ...

Epreuve d'environ 1 heure
Cycle 10-12

PHASE 2 : CHEF COQ (page 1)

Super ! Je peux inviter toute la classe à la maison pour mon anniversaire.

Je vais leur préparer moi-même un bon goûter et puis nous jouerons à des jeux de société.

Michaël me demande ce que je compte préparer comme goûter. Je lui réponds de se renseigner auprès des autres et que je ferai ce qui plaira à la majorité.

Après enquête, il me dit que 3 élèves sur les 25 aiment le cake aux pommes, 7 % préfèrent le Tiramisu, un quart adore la mousse au chocolat, 10/100 ont choisi une tarte aux cerises, 3/20 ont voté pour la salade de fruits et le reste voudrait un gâteau au chocolat.

Comme il n'y a pas de plat assez grand à la maison, la cuisinière de l'école va me prêter un plat.

Je dois choisir le plat qui convient en fonction des goûts de mes amis et de la taille de mon cartable pour pouvoir le transporter.

Mon cartable mesure 45 cm de large et 31 cm de profondeur.

Je dois aussi rédiger une lettre de demande de prêt à la cuisinière pour le plat de l'école qu'elle va me prêter.

Pour pouvoir aider et répondre aux questions de cet élève, tu dois effectuer différentes tâches.

Nom et prénom :
Ecole :
Classe :
Date :/...../.....

Ton numéro d'ordre : ...

Epreuve d'environ 1 heure
Cycle 10-12

1. La première tâche est de déterminer quels sont les principaux goûts des élèves de la classe.

Pour cela, réduis les différentes fractions au même dénominateur et classe les résultats de l'enquête en ordre décroissant.

Résultats : Préférence :

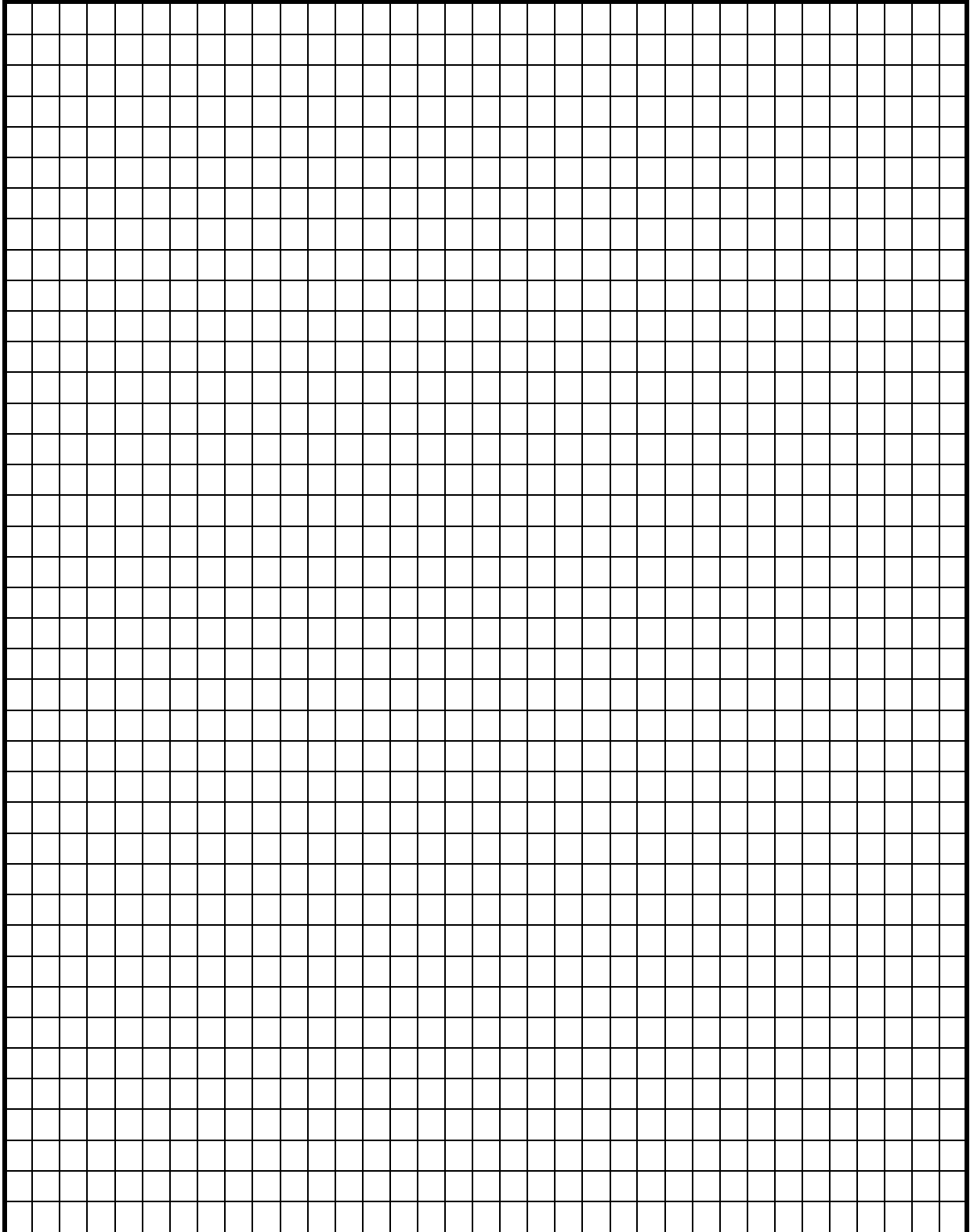
- Cake aux pommes : $3/25 = \dots\dots\dots$
- Tiramisu : $7\% = \dots$
- Mousse au chocolat : un quart = ...
- Tarte aux cerises : $10/100 = \dots$
- Salade de fruits : $3/20 = \dots$
- Gâteau au chocolat : reste = ...

**La deuxième tâche consiste à prendre en compte la forme et les dimensions du cartable.
Pour t'aider, dessine-le.**

Nom et prénom :
Ecole :
Classe :
Date :/...../.....

Ton numéro d'ordre :

Epreuve d'environ 1 heure
Cycle 10-12



lettre

Première et deuxième année : PHASE 3

PORTEFEUILLE DE RENSEIGNEMENTS

CATALOGUE DU PAYS D'OZ (extrait page 1005)

Balai volant

Bois de marronnier et de bouleau
Vitesse maximum 50 kilomètres à l'heure.
Très souple. Excellente qualité (livré
démonté).
Réf. 456 22D
Le même, mais bois de chêne et de
roseaux de
l'océan. Vitesse 80 kilomètres à l'heure.
Réf. 456 78B

Boule de cristal

Sûre et solide. Prévoit l'avenir
jusqu'à cent ans.
Réf. 465 87B
Avec corbeau et chouette.
Réf. 465 80D

Robe couleur du temps

Rend invisible.
Tissu solide, lavable en machine.
Taille 36,
Réf. 203 65A
Taille 40,
Réf. 203 66B
Taille 46,
Réf. 203 67C

Baguette magique

Modèle ordinaire avec étoile
simple, pour fée débutante.
Réf. 387 98A
Modèle supérieur avec étoile
Double pour fée expérimentée.
Réf. 387 97C

Aquarium spécial avec pierre de lune

pour grenouilles-princes charmants.
Très utile pour toute sorcière ou fée
aimant transformer les princes
charmants en grenouilles. En cas
de princesse transformée en
crapaud, nous fournissons la pierre
de soleil.
Réf. 654 89^E

Graines à souhaits

Vous les plantez et hop !
Une plante pousse
qui vous donne ce dont vous
rêvez. L'assortiment de 5 paquets,
Réf. 645 32E
L'assortiment de 10 paquets,
Réf. 645 33D

ARTICLE	LETTRE	PRIX	DELAI de livraison
203 65	A	850 L	15 jours
203 66	B	855 L	15 jours
203 67	C	860 L	15 jours
465 87	B	45 L	1 mois
465 80	D	50 L	15 jours
387 97	C	168 L	15 jours

ARTICLE	LETTRE	PRIX	DELAI de livraison
387 98	A	150 L	1 semaine
456 22	D	50 L	1 mois
456 78	B	90 L	3 semaines
645 32	E	3 L	1 semaine
645 33	D	5 L	1 semaine
654 89	E	380 L	15 jours

Les L ou LUMIS sont les pièces de monnaie du Pays d'Oz, on les découpe dans des rayons de lune.

Lettre 1

Monsieur ARMISEAU Alban
1, rue de la chouette
UTOPICA

Utopica, le samedi 31 février

A M. le Directeur du catalogue
du Pays d'OZ

Monsieur le Directeur,

J'ai reçu avec beaucoup de retard ce que je vous avais commandé il y a plus d'un mois (le mardi 5 février exactement) ; la boule de cristal (réf. 465 87 V), l'aquarium (réf. 654 89 E), la grenouille-prince-charmant et le balai volant en bois de marronnier et de bouleau (le plus rapide des deux, réf. 456 78 G).

Hélas, la boule de cristal est fendue sur le côté et ne dit pas toujours la vérité. Hier, par exemple, je lui ai demandé si je devais prendre mon parapluie pour sortir ; elle m'a dit non et j'ai reçu sur le dos la plus belle douche de ma vie. L'aquarium transforme les princes charmants en crapaud et non pas en grenouille et ma pauvre femme a horreur des crapauds ! Le balai volant est à peu près convenable, mais il refuse souvent de dépasser les 20 km à l'heure alors que votre catalogue annonce 100 km/h. Enfin, avec vos graines à souhaits, ma petite fille Sofiska voulait obtenir une poupée et une dînette. Savez-vous ce qu'elle a eu ? Un tube de moutarde et une pompe à essence ! C'est scandaleux, Monsieur. J'espère que vous aurez à cœur de réparer ces erreurs inadmissibles.

En attendant, je vous envoie mes furieuses salutations,

Lettre 2

M. DROMEDON
Directeur du catalogue
du pays d'Oz

Pays d'Oz, ce 05 mars

A M. ARMISEAU
Magicien

Monsieur,

Nous avons pris bonne note de vos réclamations. J'ai toutefois relevé quelques erreurs et imprécisions par rapport à notre catalogue dans votre lettre. Nous nous excusons des ennuis que vous avez eus avec nos produits. C'est la faute d'un mauvais petit lutin qui s'amusait à jeter des mauvais sorts sur les commandes de nos clients. Nous l'avons mis à la porte. Vous recevrez bientôt de nouveaux articles en échange. Pour vous dédommager, nous ajouterons même gratuitement notre merveilleux chapeau qui devine tout. J'espère que ce cadeau consolera votre petite Sofiska.

Soyez assuré, Monsieur, de mes sentiments les meilleurs,

Lettre 3

M. DROMEDON
Directeur du catalogue
du pays d'Oz

Pays d'Oz, ce 05 mars

A M. ARMISEAU
Magicien

Monsieur,

Vous n'êtes qu'un pauvre magicien de rien du tout, incapable d'utiliser comme il faut nos articles qui sont d'excellente qualité. La boule de cristal fonctionne très bien quand elle est interrogée par un sorcier intelligent. De plus, nous n'avons jamais eu de problèmes avec nos aquariums et nos graines à souhaits... à condition bien sûr de lire le mode d'emploi, ce que vous ne savez certainement pas faire. Je devrais vous dénoncer comme sorcier incapable mais comme je suis très gentil, je me contenterai de jeter votre lettre à la poubelle.

Nom et prénom :
Ecole :
Classe :

Ton numéro d'ordre :

Date : / /

PHASE 3 FRANÇAIS 1^{ère} partie

1. a. Quels sont les articles que le magicien avait REELLEMENT commandés ?
Précise le code, le nom de l'article, le prix et le délai de livraison.

code	Nom de l'article	prix	Délai de livraison

- b. Qu'a obtenu Sofiska avec les graines à souhaits ?

.....
.....
.....

- c. Qui parle ?

- « Graines, donnez-moi des poupées ! »
- « Je ne peux pas souffrir les crapauds »
- « Zut, je suis trempé ! »
- « Encore des réclamations ! »

- d. De quelle lettre s'agit-il ? Ecris son numéro

- L'auteur de la lettre s'excuse de la mauvaise qualité des articles qu'il a expédiés.
- L'auteur de la lettre accuse son client de ne pas avoir des qualités de magicien.
- L'auteur de la lettre proteste contre la mauvaise qualité des articles qu'on lui a expédiés.

2. Quelles sont les erreurs dont parle M. Dromedon dans la lettre 2 ? Nous avons trouvé dix erreurs et imprécisions.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Nom et prénom :
Ecole :
Classe :

Ton numéro d'ordre :

Date : / /

PHASE 3 FRANÇAIS 2^è partie

3. Recopie la lettre de commande ci-jointe comme celle de M. Armiseau en la mettant en page comme une vraie lettre.
Mets, quand il le faut, la ponctuation et les majuscules.

monsieur je vous commande une robe couleur du temps référence n°203 66 B
et une baguette magique référence n°387 97 C j'espère que ces articles
me permettront de me rendre invisible je vous enverrai pour le paiement 1023 lumis
je vous adresse mes salutations distinguées

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

4. Laquelle des deux réponses à la lettre de réclamation enverrais-tu si tu étais M. Dromedon ? Pourquoi ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

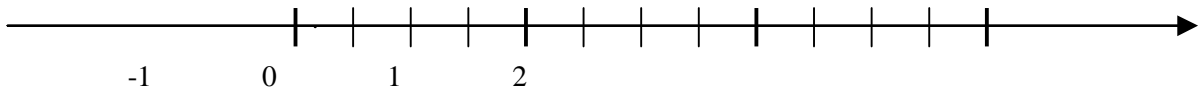
Nom et prénom :
 Ecole :
 Classe :
 Date :/...../.....

Ton numéro d'ordre :

PHASE 3 MATHEMATIQUE (page 1)

1. Place les nombres suivants sur la droite :

$7/10 - 5/4 - 0,4 - 1,75 - 90/100$



2. Complète par >, < ou = à la place des pointillés :

0,26 $1/4$

$87/100$ 0,87

0,84 $84/10$

$1/8$ 0,125

$3/5$ 0,66

1. En utilisant 4 triangles rectangles égaux, forme un losange, un rectangle, un carré, un trapèze et un parallélogramme.

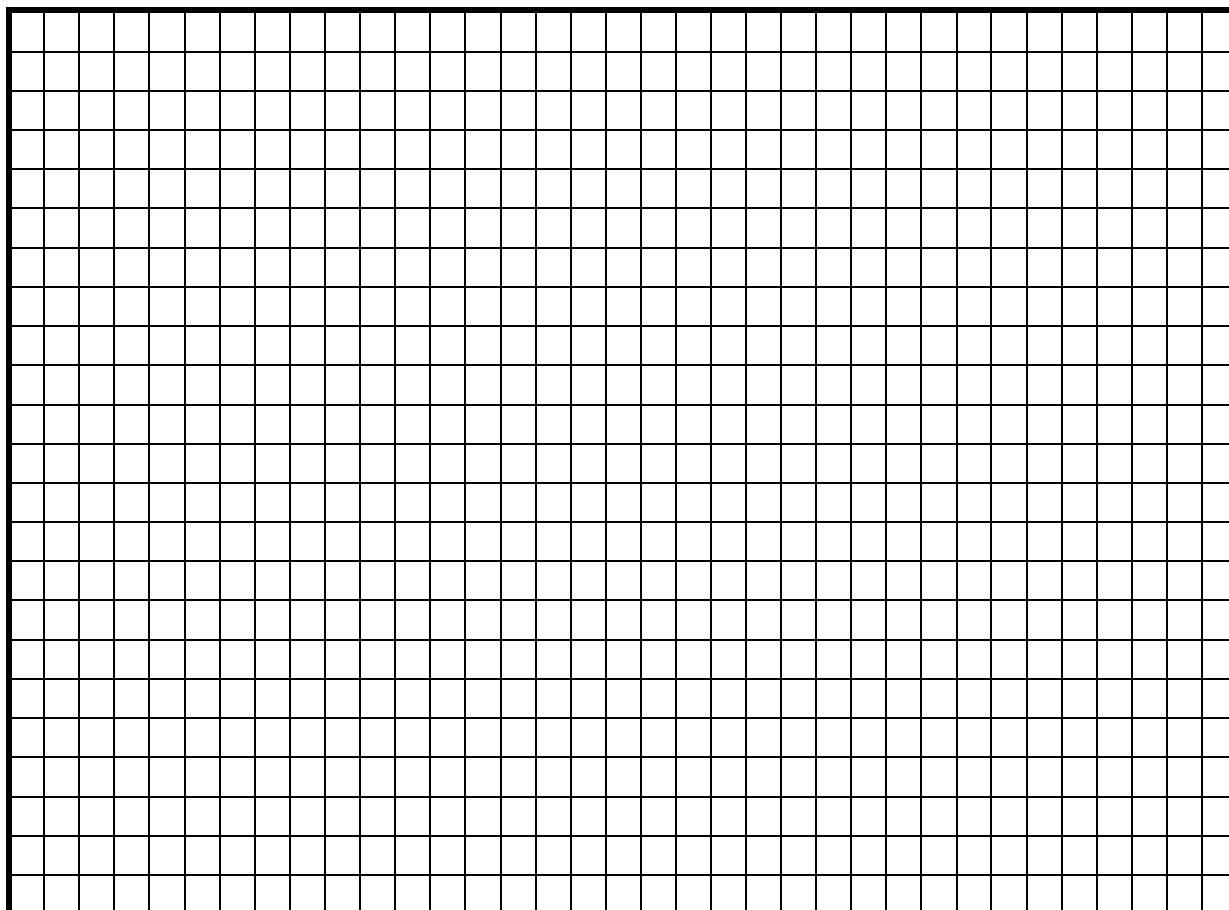
Losange	Rectangle
Carré	Trapèze
Parallélogramme	

Nom et prénom :
Ecole :
Classe :
Date :/...../.....

Ton numéro d'ordre :

PHASE 3 (page 2)

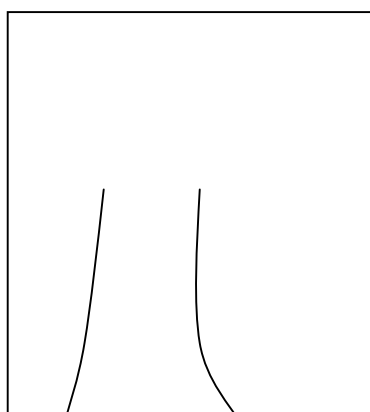
4. Construis 3 rectangles différents dont la superficie vaut 24 cm^2 .



5. Parmi les 3 rectangles de la question 4, quel est celui qui a le plus grand périmètre.

.....

6. Dessine le portrait d'un arbre de 1,80 m de haut dont le tronc mesure 1,20 m dans ce cadre.



Critères de correction

PHASE 1

LA COUR DE RECRE : (total : .../24 points)

Tâche 1 : Hiérarchisation des désirs des enfants exprimés par l'enquête.

Résolutions acceptées :

$25/100 = 5/20 = 75/300 = 150/600 = 10/40 = 25\%$ pour un terrain de volley
 $1/20 = 15/300 = 30/600 = 2/40 = 5\%$ pour un terrain de handball
 $20\% = 4/20 = 60/300 = 120/600 = 8/40$ pour un terrain de basket
 $21/300 = 42/600 = 1.4/20 = 7\%$ pour un terrain de tennis
un tiers = $100/300 = 200/600 = 6.666/20 = 33,33\%$ pour un terrain de football
reste = $29/300 = 58/600 = 1.932/20 = 9,66\%$ pour une plaine de jeux.

Le classement est donc le suivant :

1. Football
2. Volley
3. Basket
4. Plaine de jeux
5. Tennis
6. Handball.

8 points	Classement exact et complet + explicitation de l'évitement du terrain de football.
7 points	Classement exact et complet.
6 points	Classement complet mais 1 faute, 1 oublié.
5 points	Réduction au même dénominateur mais classement erroné et/ou incomplet (2 fautes et/ou 2 oubliés).
4 points	Essai de réduction au même dénominateur des différentes fractions mais plusieurs fautes et/ou oubliés.
3 points	Essai de réduction au même dénominateur mais incohérences.
2 points	Calculs sans réduction au même dénominateur.
1 point	Aucune trace de calcul mais évocation d'un terrain dans la lettre.
0 point	Aucune trace de calcul, n'en a pas tenu compte – feuille blanche pour la question.

Tâche 2 : Illustration à l'échelle de la cour et du terrain de sport choisi.

La cour de récré a la forme d'un trapèze rectangle. Tous les terrains de sport sont rectangulaires.

Les dimensions de la cour et les résultats de l'enquête exigent la construction d'un terrain de volley (2^e choix des enfants).

Les dimensions officielles d'un terrain de volley sont 15 x 22m.

8 points	Dessin de la cour et du terrain corrects, à l'échelle.
7 points	Dessin de la cour et du terrain corrects et à l'échelle mais imprécisions.
6 points	Dessin de la cour et du terrain corrects mais problème d'échelle (échelles différentes).
5 points	Forme et tracé de la cour corrects + dessin d'un terrain de sport mais mauvaises dimensions.
4 points	Forme et tracé de la cour corrects.
3 points	Dessin de la cour : forme correcte mais problème de proportionnalité (échelle)ou précision des mesures
2 points	Dessin de la cour : forme trapézoïdale mais pas trapèze rectangle.
1 point	Dessin de la cour mais mauvaise forme.
0 point	Feuille blanche.

Tâche 3 : Rédaction d'une lettre de réponse à l'Association des parents.

Il s'agit d'exposer les résultats de l' «enquête de faisabilité » réalisée et de proposer un terrain de sport à aménager dans la cour.

Au niveau de la mise en page, il s'agit de respecter la présentation générale d'une lettre.
Au niveau grammatical et orthographique, il s'agit d'orthographier correctement un maximum de mots.

La lettre est à adresser à l'association des parents (ou “aux parents”, tout simplement)

8 points	5 critères contenu et 5 critères formels
7 points	4 critères contenu et 5 critères formels ou 5 critères contenu et 4 critères formels
6 points	4 critères contenu et 4 critères formels
5 points	3 critères contenu et 4 critères formels ou 4 critères contenu et 3 critères formels
4 points	3 critères contenu et 3 critères formels
3 points	2 critères contenu et 3 critères formels ou 3 critères contenu et 2 critères formels
2 points	2 critères contenu et 2 critères formels
1 point	2 critères contenu et 1 critère formel ou 1 critère contenu et 2 critères formels
0 point	Feuille blanche

CRITERES :

Aspects contenu :

1. Proposition d'un terrain de sport.
2. Justification de la proposition (le terrain «rentre » **et** beaucoup d'enfants l'ont choisi)
3. Remerciement à l'Association de parents.
4. Présentation de l'expéditeur.
5. Identification du destinataire.

Aspects formels :

1. Présentation générale d'une lettre (mise en page avec en tête, date).
2. Aspects syntaxiques (phrases correctes au niveau grammatical et ponctuation correcte)
3. Aspects orthographiques (80% de formes correctes)
4. Signature et formule d'ouverture (cher...).
5. Ecriture au stylo et sans trop de ratures...

PHASE 1

LE CHEF COQ : (total : .../24 points)

Tâche 1 : Hiérarchisation des désirs des enfants exprimés par l'enquête.

Résolutions acceptées :

$$3/25 = 12\% \text{ pour le cake aux pommes}$$

$$7\% = 1.75/25 \text{ pour le tiramisu}$$

$$\text{un quart} = 25\% = 6.25/25 \text{ pour la mousse au chocolat}$$

$$10/100 = 10\% = 2.5/25 \text{ pour une tarte aux cerises}$$

$$3/20 = 15\% = 3.75/25 \text{ pour une salade de fruits}$$

$$\text{reste} = 31\% = 7.75/25 \text{ pour un gâteau au chocolat.}$$

Le classement est donc le suivant :

Gâteau au chocolat
Mousse au chocolat
Salade de fruits
Cake aux pommes
Tarte aux cerises
Tiramisu.

8 points	Classement exact et complet + présentation explicite du résultat.
7 points	Classement exact et complet.
6 points	Classement complet mais 1 erreur ou 1 oubli.
5 points	Réduction au même dénominateur mais classement erroné et/ou incomplet (2 erreurs ou oublis).
4 points	Essai de réduction au même dénominateur des différentes fractions mais plusieurs erreurs ou oublis.
3 points	Essai de réduction au même dénominateur mais incohérences.
2 points	Calculs sans réductions au même dénominateur.
1 point	Aucune trace de calcul mais évocation d'un goûter dans la lettre.
0 point	Aucune trace de calcul, n'en a pas tenu compte - feuille blanche pour la question.

Tâche 2 : Illustration à l'échelle du cartable et du plat choisi.

Le cartable est rectangulaire. Le plat à choisir a la forme d'un trapèze rectangle.

Les dimensions du cartable et le goûter élu ne permettent le transport que du plat n°6.

Le cartable mesure 45 X 31 cm et le plat a une grande base 40 cm, une petite base de 30 cm et une hauteur de 25 cm.

8 points	Dessins exacts du cartable et du plat.
7 points	Dessin exact du cartable avec bon plat et bonne forme mais mauvaises dimensions ou manque de précision ou problèmes de proportions.
6 points	Dessin exact du cartable avec bon plat et bonne forme mais mauvaises dimensions et manque de précision et problèmes de proportions.
5 points	Dessin exact du cartable avec bon plat mauvaise forme.
4 points	Dessin exact du cartable avec un mauvais plat dedans.
3 points	Dessin précis et proportionnel du cartable.
2 points	Dessin précis d'un cartable mais mauvaises dimensions ou manque de précision ou problèmes de proportions.
1 point	Dessin d'un cartable mais mauvaises dimensions et manque de précision et problèmes de proportions.
0 point	Feuille blanche.

Tâche 3 : Rédaction d'une lettre de demande de prêt.

Il s'agit de demander le prêt d'un plat de l'école pour la réalisation du goûter d'anniversaire (plat 6).

Au niveau de la mise en page, il s'agit de respecter la présentation générale d'une lettre.

Au niveau grammatical et orthographique, il s'agit d'orthographier correctement un maximum de mots.

La lettre est à adresser à la cuisinière, Madame Toubon.

8 points	5 critères contenu et 5 critères formels
7 points	4 critères contenu et 5 critères formels ou 5 critères contenu et 4 critères formels
6 points	4 critères contenu et 4 critères formels
5 points	3 critères contenu et 4 critères formels ou 4 critères contenu et 3 critères formels
4 points	3 critères contenu et 3 critères formels
3 points	2 critères contenu et 3 critères formels ou 3 critères contenu et 2 critères formels
2 points	2 critères contenu et 2 critères formels
1 point	2 critères contenu et 1 critère formel ou 1 critère contenu et 2 critères formels
0 point	Feuille blanche

CRITERES :

Aspects contenu :

1. Proposition d'un terrain de sport.
2. Justification de la proposition (le terrain «rentre » **et** beaucoup d'enfants l'ont choisi)
3. Remerciement à l'Association de parents.
4. Présentation de l'expéditeur.
5. Identification du destinataire.

Aspects formels :

1. Présentation générale d'une lettre (mise en page avec en tête, date).
2. Aspects syntaxiques (phrases correctes au niveau grammatical et ponctuation correcte)
3. Aspects orthographiques (80% de formes correctes)
4. Signature et formule d'ouverture (cher...).
5. Ecriture au stylo et sans trop de ratures...

PHASE 2
COUR DE RECRE
(total : .../34 points)

Q.1 : Sériation des différents résultats après réduction au même dénominateur :
Réduction au même dénominateur : 0.5 point par réponse.
Sériation : 0.5 point par réponse.

Total : .../6 points.

Q.2 : A. Nommer les différents quadrilatères.

En citer 0, 1 ou 2 : 0 point.
En citer 3 ou 4 : 1 point.
En citer 5, 6, 7 : 2 points.

Total : .../2 points.

B. Dessin d'un quadrilatère avec 2 côtés parallèles et 2 angles droits.

Forme correcte d'un trapèze rectangle : .../1 point.
Précision des 2 angles droits. :.../ 0.5 point.
Précision des 2 droites parallèles : .../0.5 point.

Total : .../2 points

C. Dessin à l'échelle :

Précision des dimensions à l'échelle : 2 points.

Total : .../6 points.

Q.3 : Dessin des 6 terrains de sport ou calcul de la surface ou calcul des dimensions et détermination de la possibilité ou non de construire ce terrain dans la cour en fonction des dimensions.

1 point par terrain dont 0.5 point pour la détermination cohérente avec le dessin ou le calcul.

Total : .../6 points.

Q.4 : Même critères que lors de la phase 1. Total : .../8 points.

Q.5 : Même critères que lors de la phase 1. Total : .../8 points.

Phase 2

CHEF COQ

(total : .../34 points)

Q.1 : Sériation des différents résultats après réduction au même dénominateur :

Réduction au même dénominateur : 0.5 point par réponse

Sériation : 0.5 point par réponse

Total : .../6 points.

Q.2 : Dessin du cartable :

Forme correcte : .../2 points

Précision des 4 angles droits : .../1 point

Précision du parallélisme des côtés : .../1 point

Précision des dimensions à l'échelle : .../1 point

Précision du tracé : .../1 point

Total : .../6 points.

Q.3 : Dessin des 6 plats ou calcul de la surface ou calcul des dimensions et détermination de la possibilité ou non de les mettre dans le cartable en fonction des dimensions.

1 point par plat dont 0.5 point pour la détermination cohérente avec le dessin ou le calcul.

Total : .../6 points.

Q.4 : Même critères que lors de la phase 1. Total : .../8 points.

Q.5 : Même critères que lors de la phase 1. Total : .../8 points.

PHASE 3

MATHEMATIQUE : (Total : .../20 points)

Q.1 : Placement correct et précis des 5 nombres sur la droite : 1 point par nombre.

Total : .../5 points.

Q.2 : Comparaison $<$, $>$, $=$ entre 2 nombres : 1 point par résolution.

Total : .../5 points.

Q.3 : Tracé correct de 5 formes (losange, rectangle, carré, trapèze et parallélogramme) à l'aide de triangles rectangles : forme correcte et découpage en 4 triangles rectangles égaux : 1 point par forme.

Total : .../5 points.

Q.4 : Tracé de 3 rectangles différents de 24 cm^2 : 1 point par rectangle correct.

Total : .../3 points.

Q.5 : Détermination du rectangle de la Q.4 qui a le plus grand périmètre.

Total : .../1 point.

Q.6 : Dessin d'un arbre de 1.80 m de haut dont le tronc est donné et mesure 1.20 m (notion d'échelle).

Total : .../1 point.

FRANÇAIS : (Total : .../28 points)

Q.1 A : Lecture précise et retranscription. Nous avons accepté soit les codes, prix et délais de livraison repris dans la lettre soit ceux du catalogue. 0.5 point par réponse correcte.

Total : .../4 points.

Q.1 B : Compréhension à la lecture : 2 réponses à donner.

Total : .../2 points.

Q.1 C : Inférence du locuteur : 4 réponses à donner.

Total : .../4 points.

Q.1 D : Inférence de l'auteur de la lettre : 3 réponses à donner.

Total : .../3 points.

Q.2 : Analyse critique de texte : 10 réponses à donner.

Total : .../5 points.

Q.3 : Correction formelle d'un texte : mise en page, ponctuation, majuscules, alinéa, ...

Mise en page : .../2 points.

Ponctuation : .../2 points.

Orthographe lors d'une copie (entre 80 et 100% de formes correctes : 2 points / entre 70 et 80 % de formes correctes : 1 point / moins de 70 % de formes correctes : 0 point)

Total : .../ 6 points.

Q.4 : Rédaction libre d'une réponse.

80 % et + de formes correctes : 4 points

Entre 60 et 80 % de formes correctes : 2 points

Moins de 60 % de formes correctes : 0 point

Total : .../4 points.

7. BIBLIOGRAPHIE

ALTET M., « Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle », *Revue Française de Pédagogie*, n°138, 2002

ASTOLFI J.-P., *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF, Paris, 1997

BAUTIER E., GOIGOUX R., « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue Française de Pédagogie*, n° 148, 2004, p.89-99

BERNARDIN J., *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*, Paris, RETZ, 1997

BERNSTEIN B., *Classes et pédagogies : visibles et invisibles*, CERI-OCDE, 1975

BONNERY S., « L'effet loupe des élèves décrocheurs sur les difficultés des élèves de ZEP », Conférence à la journée académique de Rouen sur les 20 ans des ZEP, fév. 2002

BOURDIEU P. et PASSERON J.-C., *La reproduction*, Les Editions de Minuit, Paris, 1970

BOUVEAU P. et ROCHEX J.Y., *Les ZEP, entre école et société*, Hachette, Paris, 1997

BRESSOUX P., « Les recherches sur les effets-école et les effets-maîtres. », *Revue Française de Pédagogie*, n° 108, 1994, p.91-137

BRESSOUX P., « Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : Effet-école ou effets-classes en lecture », *Revue Française de Sociologie*, 36(2), p.273-294

BROUSSEAU G., *Théorie des situations didactiques*, La pensée sauvage, Grenoble, 1998

BRU M., « Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer », *Revue Française de Pédagogie*, n°138, 2002, p. 63-73

BRU M., « Mieux connaître les pratiques enseignantes et chercher en quoi consiste l'effet-maître », *Education et Formation, l'apport de la recherche aux politiques éducatives*, J. Bourdon et C. Thélot (coord.), CNRS, Paris, éd., 2001, p.152-161.

BRU M., ALTET M., BLANCHARD-LAVILLE C., « A la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages », *Revue Française de Pédagogie*, n° 148, 2004, p. 75-87

BUTLEN D., MASSELO P., PEZARD M., « De l'analyse de pratiques effectives de professeurs d'école débutants nommés en ZEP/REP à des stratégies de formation », *Recherche et formation*, n° 44, INRP, 2003, p 45-62

CARETTE V., DEFRANCE A., KAHN S. et REY B., « L'évaluation des compétences à l'école primaire au service d'une réforme », communication au 14ème colloque de l'ADMEE-Europe, Université de Provence, Aix-en-Provence, 11-13 janvier 2001. Publication dans les Actes du 14ème colloque de l'ADMEE-Europe, Aix, Université de Provence, 2001, CDRom.

CHARLOT B., BAUTIER E. et ROCHEX J.Y., *Ecole et savoir dans les banlieues ... et ailleurs*, Armand Colin, Paris, 1992.

- CHAUVEAU G. et ROGOVAS-CHAUVEAU, *A l'école des banlieues*, ESF, Paris, 1995.
- CORNET J., DUPRIEZ V., « Du prescrit décréteil aux pratiques dans la classe : comment les élèves perçoivent-ils et assument-ils les questions relatives à l'hétérogénéité des élèves » in FRENAY, MAROY (éds), *L'école, 6 ans après le décret « missions »*, U.C.L., Bruxelles, 2004
- DOUDIN, P.-A., « Statut de l'erreur et conception du développement de l'intelligence », *Rivista del Servizio di sostegno pedagogico della scuola media*, n° 15, nov. 1997, p. 8-17
- DOYLE W., « Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants », in CRAHAY et LAFONTAINE, *L'art et la science de l'enseignement*, Labor, Bruxelles, 1986
- DUBET F. (éd.), *Ecole, familles le malentendu*, Textuel, Paris, 1997
- DURAND M., *L'enseignement en milieu scolaire*, PUF, Paris, 1996
- DURU-BELLAT M., « Effets maîtres, effets établissements : quelle responsabilité pour l'école », in *Revue suisse des sciences de l'éducation*, n° 23(2), 2001, p.321-335
- GLASMAN D., *L'école hors l'école, soutien scolaire et quartiers*, Paris, éditions ESF, Paris, 1992
- GRISAY A., « Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de 6^e et 5^e », *Les dossiers d'Education et Formation*, n°32, 1993.
- GUIMOND S., « Evaluer l'impact des pratiques pédagogiques : perspectives de la psychologie sociale expérimentale », *Revue Française de Pédagogie*, n° 148, 2004, p.25-36
- LAHIRE B., *Culture écrite et inégalités scolaires*, Presses universitaires de Lyon, 1993
- LAHIRE B., *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Seuil/Gallimard, 1995
- LUGAN J.-C., *La systémique sociale*, PUF, Collection Que sais-je ?, Paris, 1996
- MARCEL J.F., « Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes », Actes du *Congrès international AECSE Lille*, septembre 2002
- MARCEL J.F., OLRY P., ROTHIER-BAUTZER E., SONNTAG M., « Les pratiques comme objet d'analyse », Note de synthèse, *Revue Française de pédagogie*, n° 138, p.135-170, 2002
- MASSELOT P., PELTIER-BARBIER M.L, PEZARD M., « Le point de vue des professeurs observés sur l'enseignement en REP » in PELTIER-BARBIER M.L (dirs), *Dur d'enseigner en ZEP*, La pensée sauvage, 2004

MAURICE J.J., « Modélisation du savoir-faire de l'enseignant expérimenté : adaptation aux contraintes, anticipation, négociation, pilotage de la classe par les tâches scolaires. » Thèse de doctorat, Université P. Mendès France, Grenoble II, 1996 in BRU M., ALTET M., BLANCHARD-LAVILLE C., *A la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages*, Revue Française de Pédagogie, n° 148, 2004, p. 75-87

MERCIER A., BUTY, C., « Evaluer et comprendre les effets de l'enseignement sur les apprentissages des élèves : problématiques et méthodes en didactique des mathématiques et des sciences », *Revue Française de Pédagogie*, n° 148, 2004, p. 47-59

MEIRIEU P., *Itinéraire des pédagogies de groupes, Apprendre en groupe ? 1*, Chronique Sociale, Lyon, 1991.

MEIRIEU P., *Le choix d'éduquer*, ESF, Paris, 1991.

MINISTERE DE LA COMMUNAUTE FRANCAISE, *Socles de compétences*, Enseignement fondamental et premier degré du secondaire, Bruxelles, 1999.

PIAGET J., *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris, PUF, 1932.

RAYOU P., *La grande école*, Paris, PUF, 1999.

RAYOU P., DANIC I., DELALANDE J., *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes*, PUR, 2006

REY B., « Quelques hypothèses contemporaines sur l'acte d'apprendre », conférence au colloque sur la "pédagogie inductive", Institut supérieur de technologie du nord, Lille, 16 novembre 1995. Publié dans Actes du colloque sur la pédagogie inductive, Institut Supérieur de Technologie du Nord, Lille, 1995, p. 8-20.

REY B., *Les compétences transversales en question*, ESF, Paris, 1996.

REY B., *Faire la classe à l'école élémentaire*, Paris, éditions ESF, 1998, coll. "Pratiques et enjeux pédagogiques", Paris, (2ème édition : 1999).

REY B., « Un apprentissage du sens est-il possible » in Barbier J.-M. et Galatanu O. (dirs.), *Signification, sens, formation*, Paris, PUF, 2000, 192 p., p. 107-126.

REY B., CARETTE V., DEFRANCE A., KAHN S., Rapport terminal (année 2000-2001) sur la recherche relative à la construction d'épreuves étalonnées d'évaluation pour l'enseignement fondamental en rapport avec les nouveaux socles de compétences. Commanditaire : Ministère de l'éducation de la Communauté Française, Bruxelles, 2001.

REY B., CARETTE V., DEFRANCE A., KAHN S., *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*, De Boeck, Bruxelles, 2003

REY B., CARETTE V., DEFRANCE A., KAHN S. et VAN LINT S., Rapport terminal (année 2003-2004) sur la recherche relative à l'apport du travail en petits groupes dans l'acquisition de compétences à l'école primaire. Commanditaire : Ministère de l'éducation de la Communauté Française, Bruxelles, 2004.

REY B., COCHE F., KAHN S., PUISSANT M., et ROBIN F., Rapport de la première année sur la recherche relative à la *Pratique pédagogique à l'école primaire et réussite scolaire des élèves venant de milieux défavorisés*. Commanditaire : Ministère de l'éducation de la Communauté Française, Bruxelles, 2005.

REY B., « Réflexions sur l'acte d'apprendre », Conférence auprès du congrès de l'Alliance canadienne des responsables, enseignantes et enseignants en français, Moncton (Nouveau Brunswick), Canada, 2-5-97, 9 p., 2006.

ROCHEX J.-Y., *Le sens de l'expérience scolaire*, PUF, Paris, 1995

TARDIF M., LESSARD C., *Le travail enseignant au quotidien*, De Boeck Université, Bruxelles, 1999

TUPIN F., *Démocratiser l'école au quotidien*, PUF, Paris, 2004