

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

**Recherche financée par la Communauté française**

**Rapport de la première année**

**Août 2005**

**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

<b><u>1. CADRE THEORIQUE</u></b> .....	<b>5</b>
<b><u>A. L'effet-maître</u></b> .....	<b>6</b>
<u>A.1. Importance de l'effet-maître</u> .....	6
<u>A.2. Différents modèles théoriques</u> .....	9
<u>Synthèse de la partie A : L'effet-maître</u> .....	15
<b><u>B. Complexité des pratiques enseignantes</u></b> .....	<b>16</b>
<u>B.1. Les pratiques enseignantes ne se limitent pas aux activités devant la classe</u> .....	16
<u>B.2. Les pratiques enseignantes sont confrontées à de nombreux dilemmes</u> .....	16
<u>B.3. Les pratiques enseignantes sont l'objet d'une régulation difficile</u> .....	17
<u>B.4. Les pratiques enseignantes ne sont pas toujours conscientes</u> .....	17
<u>B.5. Les pratiques enseignantes reposent souvent sur un savoir d'expérience</u> .....	18
<u>B.6. Les pratiques enseignantes sont dépendantes du contexte</u> .....	18
<u>B.7. Les pratiques enseignantes se situent entre contrainte et autonomie</u> .....	19
<u>Synthèse de la partie B : complexité des pratiques enseignantes</u> .....	19
<b><u>C. Pratiques d'enseignants et malentendus socio-cognitifs enseignant-élèves</u></b> .....	<b>20</b>
<u>C1. Le statut de l'erreur</u> .....	23
<u>Trois exemples</u> .....	27
<u>C.2. L'institutionnalisation</u> .....	30
<u>Deux exemples</u> .....	34
<u>C.3. L'explicitation</u> .....	38
<u>Trois exemples</u> .....	42
<u>C.4. Le choix et régulation des tâches : tâches minuscules ou complexes</u> .....	45
<u>Un exemple</u> .....	48
<u>C.5. La pédagogie par projet et les activités à dimension extra-scolaire</u> .....	49
<u>Deux exemples</u> .....	52
<u>C.6. Le rapport à l'univers familial</u> .....	54
<u>Deux exemples</u> .....	57
<u>C.7. Le maintien des exigences</u> .....	59
<u>Un exemple</u> .....	62
<u>Synthèse de la partie C : Pratiques d'enseignants et malentendus socio-cognitifs enseignant-élèves</u> .....	63
<b><u>2. METHODOLOGIE</u></b> .....	<b>65</b>
<u>A. Choix de l'approche et justification des outils méthodologiques</u> .....	66
<u>B. Hypothèses</u> .....	67
<u>C. Les acteurs de la recherche</u> .....	67
<u>D. Procédure</u> .....	71
<u>E. Les évaluations de compétences</u> .....	74
<b><u>3. CONCLUSION ET PERSPECTIVES</u></b> .....	<b>78</b>
<b><u>4. ANNEXE : Evaluation de compétences</u></b> .....	<b>81</b>





## ***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 première année de recherche est composé de trois 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.*

*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 en cours et de celles à venir.*

*Dans un dernier temps, une courte conclusion reprend l'hypothèse principale ainsi que quelques perspectives pour le travail de la deuxième année de recherche.*

# 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 soutendent 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 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 et 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 », hérité de Bakhtine (linguiste russe), appliqué 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 consisterait 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 est 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*.

Chacun de ces points sera, dans la suite, illustré par des exemples de situations de classe, observées par les chercheurs durant la présente année dans les classes pressenties pour faire partie de l'échantillon.

## 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 rangée 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 familial 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 feed-back 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 :

<b>Statut de l'erreur (1)</b>
<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></p> <p>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: « <u>J'ai oublié Madame...</u> » L'institutrice: « <u>Mais ce n'est pas grave ... ça va aller... tu connais le texte.</u> » L'institutrice à un autre élève: « <u>Ça ne se fait pas de dire à un élève qu'il va rater.</u> »</p> <p>Après la récitation, L'institutrice: « <u>Bravo.. c'était très bien.</u> »</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, 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.

#### 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. Les élèves du groupe 1 rejoignent ensuite le 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 saisissons 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. Nous pratiquerons donc, durant la deuxième année de recherche, dans la mesure du possible, des observations continues et régulières dans les classes (cf. méthodologie).

## Deux exemples :

### Institutionnalisation (1)

Lien théorique : Avec la découverte de la pédagogie constructiviste et la reconnaissance de son intérêt dans le champ de l'enseignement-apprentissage, avec l'élaboration d'un programme par compétences – *Les Socles* -, etc., la place de l'enseignant dans la classe supporte d'être plus en retrait, à l'exception d'au moins deux moments précis du processus d'enseignement-apprentissage.

- a. Quand il s'agit de présenter un défi aux élèves en début de leçon et de faire en sorte qu'ils s'en approprient le problème (la dévolution).
- b. Quand il s'agit de synthétiser le savoir mis en jeu au cours de la résolution du problème posé lors de la dévolution (l'institutionnalisation).

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 aux élèves un problème 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 ?*

Attention : Les extraits sont choisis pour illustrer certains regards et ne sont pas représentatifs de l'ensemble de l'analyse. Les échelles marquées le sont par nous-mêmes.

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 :

L'échelle : synthèse provisoire

L'échelle est un outil de mesure qui permet de donner des indices et de mesurer des longueurs.

## 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 puis, une phase de réinvestissement concrétisée 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.*

*A pied*

*En vélo*

*En voiture*

*En bus*

*Matin*

*2/8*

*1/6*

*1/3*

*Soir*

*1/3*

*1/3*

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.*

### 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'explicites ... Ceci risque d'amener les élèves à ne pas comprendre ce qu'on veut d'eux et risque donc de créer des malentendus entre enseignant 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 capables 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 pas 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 régulation des tâches proposées aux élèves constituerait 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'appropriier 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 jeux 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 :

<b>Choix et régulation des tâches (1)</b>
<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 <b>la manière dont les enseignants garderont le contact entre les tâches simples et les tâches plus élaborées</b> afin que les élèves aient la possibilité notamment de réinvestir les connaissances de base dans des tâches plus élaborées.</p>
<p><u>&lt;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 (<i>Socles</i>, 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 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 : « 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 m<sup>2</sup>, 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 évoquée en classe et que l'élève n'a, a fortiori, jamais entendu 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 première 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)

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. Pour Bernardin (1997), l'expérience scolaire va confirmer ou troubler les repères initiaux des élèves et de leurs familles. Pour que ce passage se réalise de la manière la plus positive possible pour ceux-ci, il suggère notamment d'accroître la lisibilité des composantes de l'apprentissage et propose plusieurs moyens (qu'il a expérimenté lui-même au sein de sa classe) pour accroître cette visibilité des activités scolaires : le cahier du soir (pont permanent permettant un échange souple de correspondance où notamment, dès les premiers jours, sont explicitées les demandes scolaires) ; les évaluations (vision claire des objectifs poursuivis, des contenus, des compétences attendues et du sentiment de l'enseignant sur l'évolution de l'enfant) et les réunions de parents (dans le but d'informer, d'éclaircir les contenus travaillés et les démarches, des « mises en situation » sont proposées aux adultes) .... Quant aux parents « qu'on ne voit jamais », il essaye de les interpeller, de façon informelle, à la sortie de l'école par exemple, et toujours autour d'éléments positifs concernant leur enfant...

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 ?

- Quels moyens les enseignants utilisent-ils pour rendre leurs pratiques et les enjeux de celles-ci le plus accessibles et lisibles possible pour les familles de leurs élèves ?

## Deux exemples

<b>Rapport à l'univers familial (1)</b> (et plus globalement à la sphère privée et aux convictions religieuses).
<p><u>Lien théorique :</u> En 5<sup>e</sup> primaire, l'élève est porteur d'une double culture : scolaire et familiale.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- L'école relève de la <b>sphère publique</b>, la famille de la <b>sphère privée</b>. L'École est le lieu des <b>savoirs</b>, c'est-à-dire de connaissances à vocation universelle, à ce titre ne s'y enseignent pas les <b>convictions</b> religieuses, les croyances, les opinions (hors les heures spéciales dévolues à l'enseignement religieux ou moral).</li><li>- 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.</li></ul>
<p><u>Lien théorie et situation :</u> La situation présentée ci-dessous illustre comment une enseignante s'arrange 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 », ça fait un peu religieux.</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>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.</p>

## Rapport à l'univers familial (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 quel que soit 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

Maintien des exigences
<p><u>Lien théorique :</u> 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 <b>abandonner ou du moins à diminuer l'ambition de réelle mise au travail des élèves, donc de réelle mobilisation cognitive de ceux-ci</b>. 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.</p> <p><u>Lien théorie et situation</u> 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.</p>
<p>Compétence(s) développée(s) : Mathématiques – le traitement des données Déterminer la moyenne arithmétique d'un ensemble de données discrètes (<i>Socles</i>, p. 31)</p>
<p>Contexte : <u>Avant</u>: Calcul de la moyenne de température dans la classe à partir du relevé réalisé quotidiennement pendant une semaine. <u>Après</u> : 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.</p>
<p>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.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Quelques interventions visent avant tout la conduite de la classe : Elle <u>propose un nouvel exercice</u> aux élèves qui ont terminé ; elle invite un élève à ne pas donner la réponse à un autre, etc.</li><li>- 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 : « <u>Je veux que tout le monde ait terminé</u> de calculer la moyenne d'Ostende ... et calculer dans le bruit, ce n'est pas évident. »</li><li>- Quelques interventions sont plus ciblées sur la fonction d'instruction, par exemple : <u>Exigence de précisions</u> dans l'écriture des unités : « Pourquoi mets-tu un « D », comment on écrit les degrés ? », <u>exigence de précision</u> 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 <u>invite les élèves à chercher</u> : « chaque fois que je mets un point, c'est que ce n'est pas la même chose que moi, donc vérifie ».</li></ul>
<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>

## **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 acquises dans leur famille ; 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 également 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 éprouaient 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 risque 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'appuiera sur des observations de séances de classe fréquentes et pendant une longue durée, dans un petit nombre de classes. Ces observations nombreuses et fréquentes devraient permettre au chercheur de faire oublier sa présence par les élèves et, autant qu'il est possible, par l'enseignant. Elles auront 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 seront éventuellement collectées par les chercheurs au moyen d'entretiens formalisés avec les enseignants ainsi que par le biais d'échanges informels. Ces échanges auront pour but d'essayer de comprendre les intentions de l'enseignant et le sens qu'il donne à ses pratiques. En outre, ils permettront 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 se fera de deux manières complémentaires.

D'une part on fera subir aux élèves en début et en fin de parcours une épreuve d'évaluation de compétences. Cette double passation permettra de voir s'il y a eu progrès des élèves par rapport à eux-mêmes, mais aussi de voir dans quelle mesure il y a eu réduction des écarts ou absence de perte de certains élèves (notion d'équité).

Mais ces mesures ne seront qu'indicatives car une utilisation valide de celles-ci nécessiterait de prendre un échantillon beaucoup plus large.

C'est pourquoi l'appréciation des pratiques reposera également sur des observations d'élèves et de la cohérence entre les différentes pratiques d'un enseignant.

L'analyse des informations collectées par observation et par entretien se fera 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.

Les résultats prendront donc la forme de « propositions interprétatives de patterns d'évènements et de processus rencontrés dans le milieu particulier que l'on observe » (Doyle, 1986, p.460).

Par conséquent, le module de formation proposé à la fin de la recherche ne sera pas prescriptif. Il proposera plutôt des outils dont les formateurs pourront s'emparer : des suggestions d'activités, de débats, de discussions, des préparations de séquences en commun, des données, des témoignages, des descriptions de pratiques de classe qui seraient décrites précisément en insistant sur leur cohérence.

## ***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-cognitifs » entre l'école, 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 résoudre un certain nombre de questions concernant le sens des apprentissages, la situation sociopédagogique, la relation entre l'école et son milieu, etc.

Or par ailleurs, ces postures et manières de voir seraient peut-être nécessaires pour dépasser l'apprentissage de procédures automatisées et atteindre l'apprentissage de compétences complexes.

L'hypothèse à vérifier est que certains enseignants utiliseraient des attitudes ou pratiques (ou configuration de pratiques) qui permettent de communiquer ces exigences de l'école (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 sera composé d'un petit nombre d'acteurs, environ 6, titulaires chacun d'une classe de 6<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> année du cursus primaire, durant la 2<sup>e</sup> 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 continues de manière régulière, avec une orientation de ces formations vers la réflexion pédagogique.
- Obtenir des résultats remarquables en fin de 6<sup>e</sup> (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 Organisateur, 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 : les faits, les mots utilisés (citations), les situations significatives en fonction de ces axes 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'acceptation 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 de 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 supplémentaire 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 devrait 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 nouvelle, 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 huit enseignants (selon les informations que nous possédons en juin 2005). Il y a sept femmes et un homme.

Ils ont entre 3 et 25 ans d'ancienneté.

Six enseignants « montent » avec leurs élèves de 5<sup>e</sup> en 6<sup>e</sup> années ; un enseignant prend une classe de 6<sup>e</sup> année après avoir travaillé comme maître d'adaptation et un enseignant prendra peut-être une classe de 5<sup>e</sup> ou de 6<sup>e</sup> 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<sup>ème</sup> (voir la partie « Les évaluations de compétences »)
- Elaboration du rapport terminal de la première année de recherche.

#### Deuxième année :

- Observations fréquentes dans les classes
- Passation d'une deuxième épreuve d'évaluation de compétences chez les élèves de 6<sup>ème</sup> avant les vacances de printemps.
- Elaboration d'un outil de formation continue. Celle-ci commencera vraisemblablement avant que nous connaissions les résultats des évaluations de la 2<sup>ème</sup> année.

### D.2. Recueil et traitement des données

Dans le rapport de fin de deuxième année de recherche, cette partie précisera la méthodologie relative aux observations effectuées dans les classes : comment les données auront-elles été recueillies et comment auront-elles été traitées.

Ces éléments se trouvent pour l'instant sous une forme incomplète et non définitive ci-dessous ainsi que dans la partie « Perspectives ».

Incomplète et non définitive car, comme l'exige la logique systémique dans laquelle nous nous inscrivons, les critères d'observations seront inévitablement ajustés en cours de recherche : cette manière de procéder qui consiste à ne pas fixer de cadre théorique rigide à priori est nécessaire afin de pouvoir rendre compte de la complexité des situations. « On ne peut pas toujours décider au départ des comportements qu'il convient d'enregistrer. (...) On entend d'abord saisir la vie de la classe dans toute sa complexité » (Doyle, 1986, p.460). La simplification du réel arrive donc à posteriori, au moment de la conceptualisation, et non à priori.

Compte tenu de ces précautions, voici une ébauche de description de la méthodologie qui serait utilisée pour effectuer les observations.



## Planification des observations

Les observations seront 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 effectuera chaque observation. Les chercheurs se rendront 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 il est probable que certaines inversions de chercheurs seront opérées, soit après un certain temps (par exemple changer après 2 mois), soit de manière régulière et plus ponctuelle (par exemple changer une fois tous les mois), de manière à bénéficier de plusieurs regards sur un même enseignant et de pouvoir en discuter au sein de l'équipe de recherche.

Il est possible que les chercheurs, à un certain moment, se rendent de manière plus intensive dans une classe durant un petit temps, par exemple plusieurs demi-journées sur une même semaine, afin par exemple de pouvoir suivre un projet ou bien de comprendre l'organisation hebdomadaire de la classe.

Le choix des moments d'observation sera effectué en concertation avec les enseignants. Les chercheurs tiendront compte des sept axes théoriques de la recherche afin de déterminer les moments qui semblent le plus propices à des observations riches. Il serait intéressant, afin d'obtenir des données qui seraient exploitables sous forme de monographies, de pouvoir suivre certains apprentissages d'une fois à l'autre (éviter les parties d'activités isolées). Par contre, dans la mesure où nous effectuons une sélection de la réalité, il ne sera pas obligatoire d'observer des activités représentatives de l'ensemble du travail de l'enseignant : il est tout à fait possible de décider de ne jamais observer de leçon de tel type ou dans tel domaine.

## L'observation des pratiques enseignantes

La méthode d'observation utilisée s'inscrira 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. Cette deuxième préoccupation pourrait prendre la forme d'un « cahier d'épisodes typiques », mais en gardant cependant 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.

Il est également possible qu'à partir d'un certain moment de la recherche, les chercheurs décident de centrer leurs observations sur seulement quelques uns des sept axes, différents d'un enseignant à l'autre, en fonction de ce qui semble le plus pertinent dans les pratiques de chacun d'eux.

Enfin, l'usage d'une caméra est envisagé afin de disposer d'un support audiovisuel pour certaines séquences de cours observées. Ces séquences (ou des extraits de celles-ci) ne seront pas utilisées comme outil d'observation, ce qui nécessiterait une méthodologie extrêmement coûteuse en temps ainsi qu'une présence continue de la caméra lors de nos visites, mais uniquement comme support didactique pour le module de formation qui sera construit en fin de recherche. Par conséquent la présence de la caméra ne sera nécessaire qu'un nombre limité

de fois, jusqu'à ce que le matériel recueilli soit suffisant pour illustrer les principaux éléments de la recherche.

Ces moments de « tournage » ne commenceront pas 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. Peut-être sera-t-il nécessaire de « suggérer » à l'enseignant les activités à conduire, voire de lui demander de reproduire une activité déjà observée auparavant, afin d'augmenter les chances de filmer les éléments qui nous intéressent. Une autorisation de filmer sera demandée préalablement aux enseignants et aux élèves concernés, ainsi qu'à leurs parents.

#### L'observation des élèves

En ce qui concerne les élèves, ceux-ci feront également l'objet d'une certaine observation. L'objectif de cette observation sera 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 effectueront une observation de leurs comportements, de leurs interactions avec l'enseignant, etc. Une attention portée à leur travail, l'observation de leurs cahiers, de leurs productions, de leurs notes, ... permettront d'établir une série de constats sur ce qu'ils parviennent à faire et comment ils le font. Ces éléments viendront compléter les informations données par les évaluations de compétences.

Ce travail de recueil d'information à propos des élèves est nécessaire mais il est primordial qu'il ne prenne pas le dessus sur l'observation des pratiques de l'enseignant. Il faudra 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 sommes 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 est 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 seront retirés des descriptions. Au besoin, pour cette raison, certaines situations par ailleurs d'un grand intérêt ne seront pas gardées dans le rapport final. L'utilisation de « contre-exemples » pour illustrer certains axes est donc 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 fonctionnent bien et avec des élèves qui

réussissent. 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 prendra le résultat final, à savoir 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 prenons 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 semble donc devoir être écarté.

### **Relations entre enseignants et chercheurs**

La multiplication des contacts entre les chercheurs et les acteurs incite naturellement les enseignants à poser de plus de 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.

Que ce soit directement, lorsqu'ils posent des questions à propos de la recherche, ou indirectement, lorsqu'ils abordent des sujets à teneur pédagogique, ces contacts peuvent poser problème aux chercheurs : en effet, entrer dans un dialogue libéré avec les enseignants risque de conduire les chercheurs à dévoiler des éléments qui, de près ou de loin, touchent au cadre théorique de la recherche. Or la rigueur méthodologique exige une certaine réserve de la part des chercheurs, de manière à influencer le moins possible la réalité observée.

Mais d'autre part, un évitement systématique de toute discussion risque d'être vécu par certains enseignants comme un manque de courtoisie, ou du moins, s'ils en comprennent la raison, comme un élément rendant la relation quelque peu frustrante et désagréable. Ceci d'autant plus que la recherche exige des contacts nombreux et étalés sur une relativement longue période (près de 2 années scolaires).

La ligne de conduite fixée au sein de l'équipe de recherche vis-à-vis de cette tension entre rigueur méthodologique et relations courtoises veut que les thèmes directement liés à la recherche (relation avec les parents, traitement des erreurs, projets, etc.) ne soient pas évoqués. Aux questions qui portent sur l'objet de la recherche sont apportées des réponses relativement générales et peu engageantes, tout en précisant que l'on relève surtout le positif et que l'on tient compte des conditions particulières dans lesquelles les enseignants se trouvent. Enfin les chercheurs se permettent d'entrer dans certaines discussions avec les enseignants à partir du moment où les thèmes évoqués ne touchent pas aux principaux axes de la recherche.

## ***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. Cette double passation permettra de voir s'il y a eu progrès des élèves par rapport à eux-mêmes, mais aussi de voir dans quelle mesure il y a eu réduction des écarts ou absence de perte de certains élèves (notion d'équité).

Par ailleurs, l'évaluation de compétences est 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 als, 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 ?

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<sup>1</sup>.

La première phase de ces épreuves sert à évaluer des compétences complexes, comprises comme étant le 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.

---

<sup>1</sup> Pour une présentation plus approfondie, voir REY B., CARETTE V., DEFRANCE A., KAHN S., *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*, Bruxelles, De Boeck, 2003.

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

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.

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<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années primaire, dont certains se trouvaient dans des écoles en discrimination positive : cela implique d'une part que les épreuves ont été validées, notamment en ce qui concerne leur caractère « jumeau » (équivalence des phases 1 malgré la thématique différente)<sup>2</sup> ; et d'autre part que nous disposons d'une série de résultats obtenus auprès d'un grand nombre de classes, qui pourront nous servir de point de comparaison.

### 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<sup>e</sup> année). La seconde passation sera

---

<sup>2</sup> A ce propos, la recherche précitée a mis en évidence un léger décalage entre les résultats obtenus aux phases 1 des deux épreuves : l'épreuve « Chef coq » serait sensiblement plus difficile que l'épreuve « Cour de récré ». Cependant cette tendance ne se marquerait pas auprès des élèves socialement défavorisés, ce qui s'expliquerait par leur difficulté à cadrer et à organiser les procédures nécessaires à la résolution des tâches complexes (résultats très faibles). Nous tiendrons compte de ces résultats lors de nos analyses ultérieures.

faite au moyen de l'épreuve « Le chef coq » avant les vacances de printemps de la seconde année de recherche (les élèves seront en 6<sup>e</sup> année).

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 des épreuves

Les épreuves sont corrigées par les chercheurs. Les premières corrections sont effectuées en commun, de manière à assurer une correction identique de la part des différents correcteurs.

Pour ne pas alourdir le présent rapport, nous renvoyons le lecteur aux recherches précédentes effectuées au sein de notre service pour une méthodologie détaillée des principes de correction (Rey et als, 2003 et 2004).

En phase 1, le principe de base est d'évaluer les tâches en référence à un critère unique à savoir la réussite ou non de la tâche. Cette réussite est déterminée sur base d'indicateurs quantitatifs construits par les chercheurs. Ces indicateurs indiquent ce que l'élève a effectivement réalisé. Sur une échelle de 0 à 8, les correcteurs déterminent le niveau de réussite de l'élève.

Le détail des critères de correction utilisés pour chaque phase se trouve en annexe.

### **3. CONCLUSION ET PERSPECTIVES**

L'objectif de cette recherche, rappelons-le, est de contribuer à comprendre les pratiques enseignantes qui favorisent les apprentissages scolaires des élèves issus de milieux socio-économiquement défavorisés, dans l'enseignement primaire.

Durant la première année, nous avons élaboré le cadre théorique et identifié sept orientations de regard par l'intermédiaire desquels nous souhaitons vérifier notre hypothèse de départ, à savoir que certains enseignants utiliseraient des attitudes ou pratiques qui permettent de communiquer certaines exigences de l'école, généralement non enseignées, aux élèves qui ne les ont pas intuitivement. Pour rappel, ces orientations de regard sont : 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 et le maintien des exigences.

Nous avons illustré ces orientations par des extraits d'observations réalisées dans différentes classes. L'objectif principal de ces observations était de choisir les enseignants avec lesquels nous souhaitions continuer la recherche la deuxième année et de préciser la définition de nos orientations de regard.

Cette première année nous a donc permis de définir des attitudes possibles de la part des enseignants et de les confronter à leur apparition effective dans les classes.

Mais si la définition du dictionnaire permet de comprendre le sens ou les sens d'un même mot, c'est dans le contexte de la phrase, du texte que celui-ci prend son sens. Pour poursuivre l'analogie, nous pouvons dire d'une part que, comme les mots du dictionnaire, nos orientations de regard peuvent avoir plusieurs définitions. Ce n'est que dans le contexte de la phrase et du texte, en l'occurrence de la classe, que le sens apparaît. L'exemple du statut de l'erreur peut illustrer les différents sens d'une orientation de regard. En effet, nous avons pu distinguer les approches didactique et socio-affective du traitement de l'erreur. D'autre part, nous ne nous limiterons pas à examiner ces différentes orientations de regard séparément mais nous prendrons en compte également les relations qu'elles entretiennent les unes avec les autres.

Nous allons donc, durant la seconde année de recherche, nous attacher à établir des liens entre ces orientations de regard, notre hypothèse de départ et les pratiques enseignantes. Nous allons donc tenter de décrire des « configurations de pratiques ».

Qu'entendons-nous par « configurations de pratiques » ?

Tout d'abord, notre étude ne se situe pas sur le terrain statistique. Nous avons en effet choisi de décrire de manière aussi précise que possible des comportements d'enseignants. Cette option nous a amené à travailler avec un échantillon nécessairement limité. De plus, des corrélations de variables ne permettraient pas de comprendre finement certaines modalités de la vie de la classe. Il nous semble donc important de prendre en compte la situation singulière de chaque enseignant observé.

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



Enfin, ces « configurations de pratiques » issues d'une reconstruction de la réalité ne pourront bien entendu rendre compte de l'entière réalité. En effet, nous ne pourrions 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 ne seront pas pris en compte ou seront quelquefois seulement évoqués.

Pour conclure, nous pouvons dire, à ce stade de la recherche, que nous souhaitons décrire les pratiques des enseignants de manière très précise, comprendre comment ces pratiques s'agencent entre elles afin de saisir leur cohérence et le réseau de contraintes dans lequel elles se situent.

## **4. ANNEXE : Evaluation 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.

## 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.**

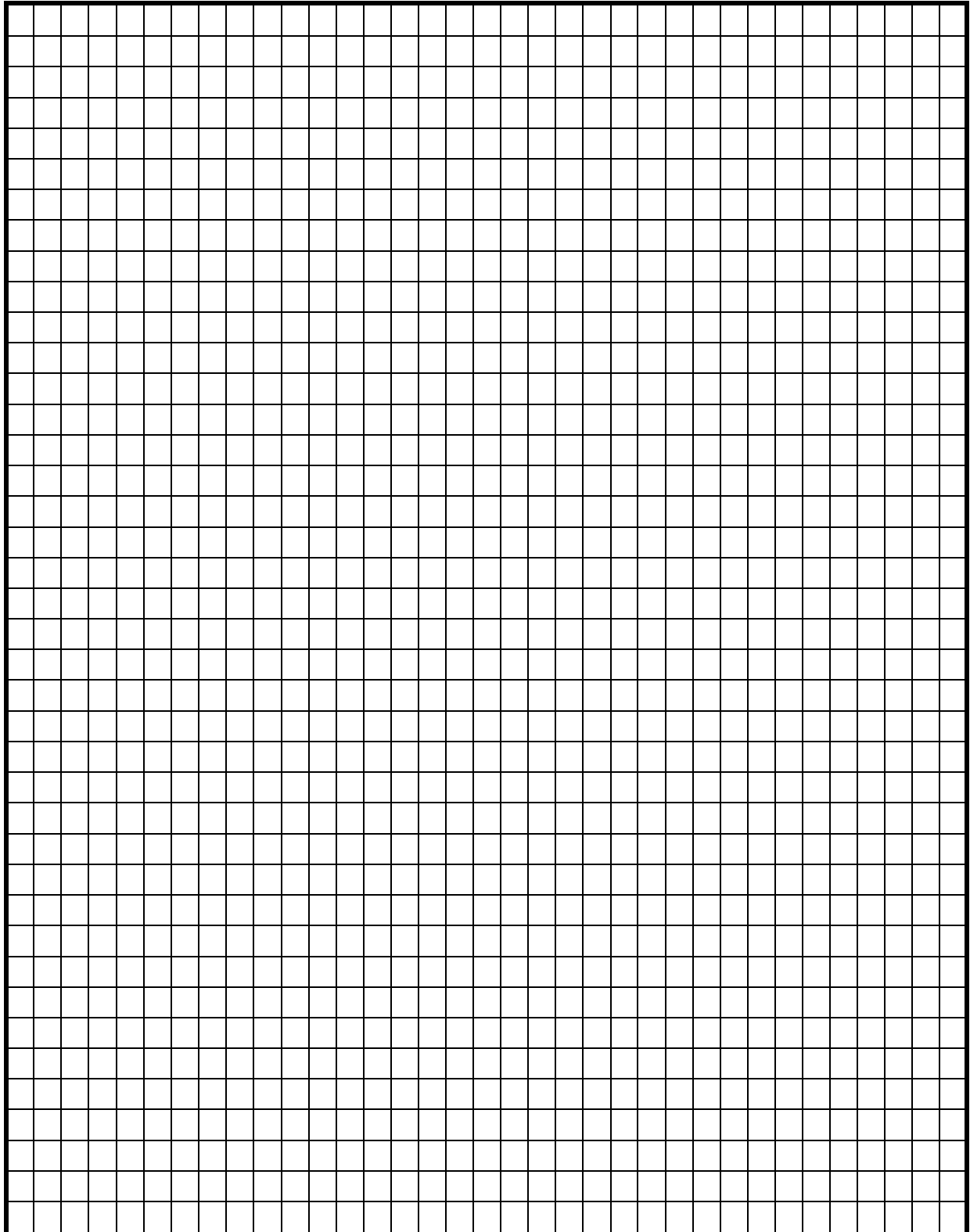
**Tu peux faire tes calculs ici**



Nom et prénom : .....  
Ecole : .....  
Classe : .....  
Date : ...../...../.....

Ton numéro d'ordre : ....

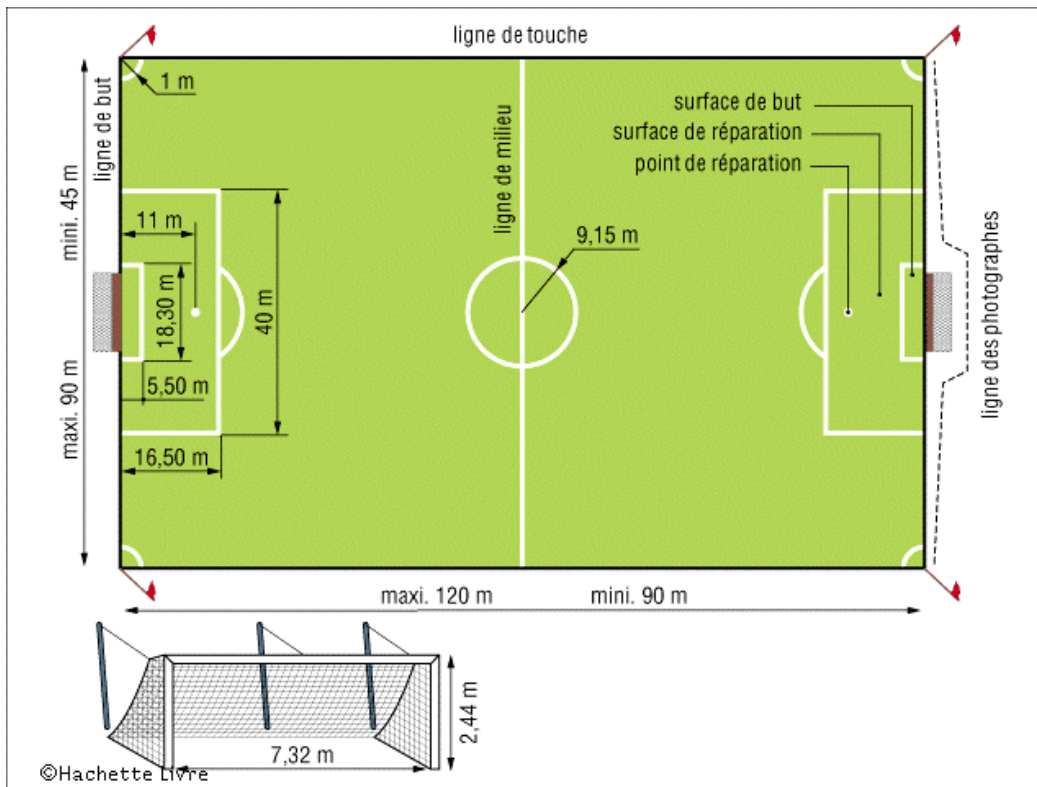
Epreuve d'environ 1 heure 30  
Cycle 10-12



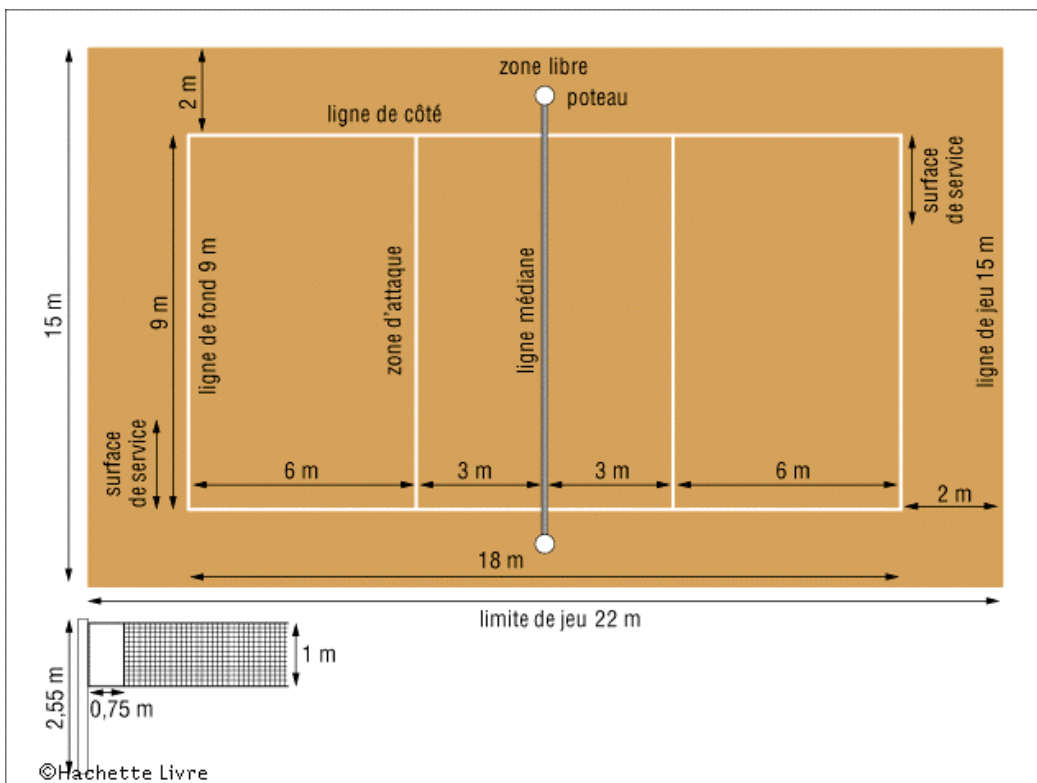
Lettre

## Les dimensions officielles des terrains de sport

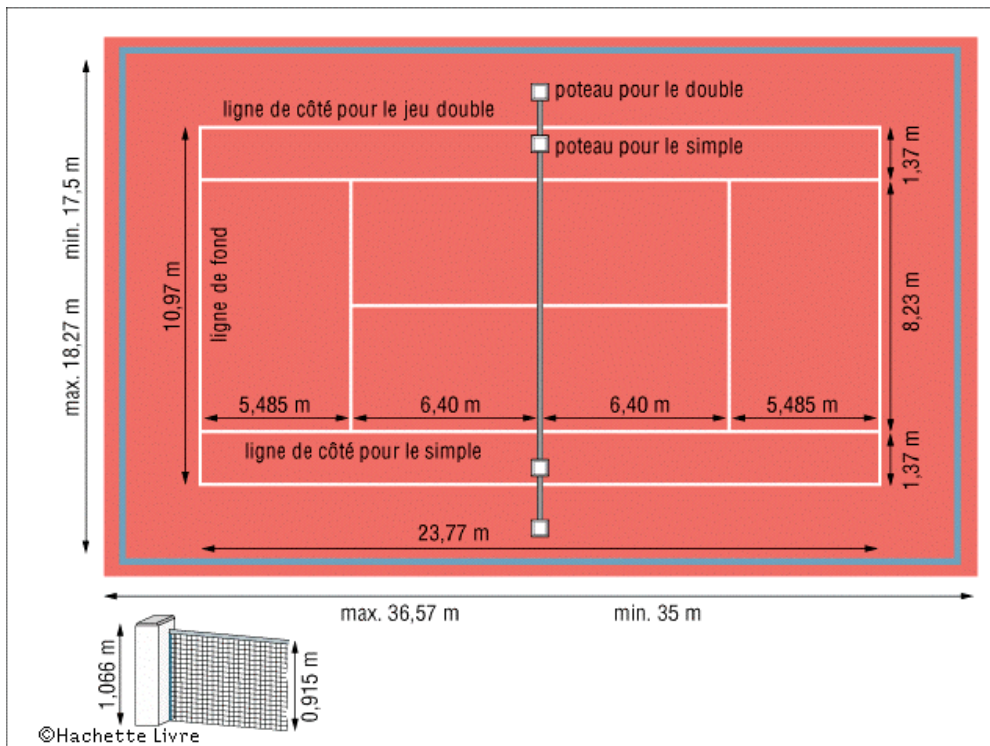
### Terrain de football



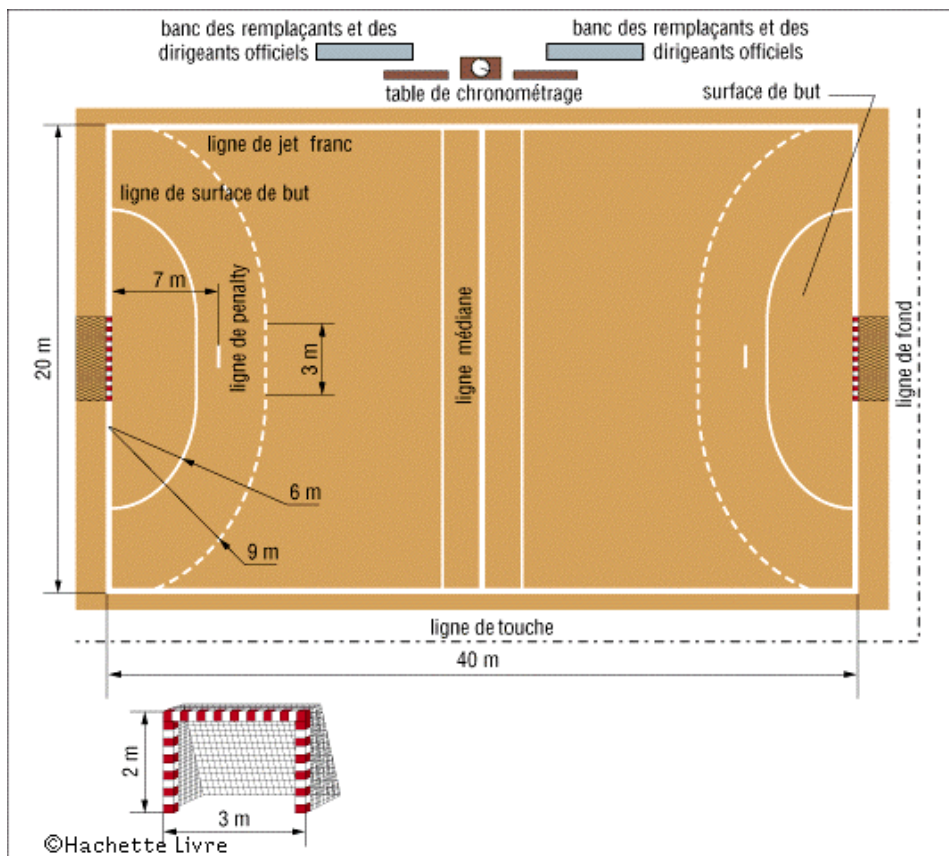
### Terrain de Volley-ball



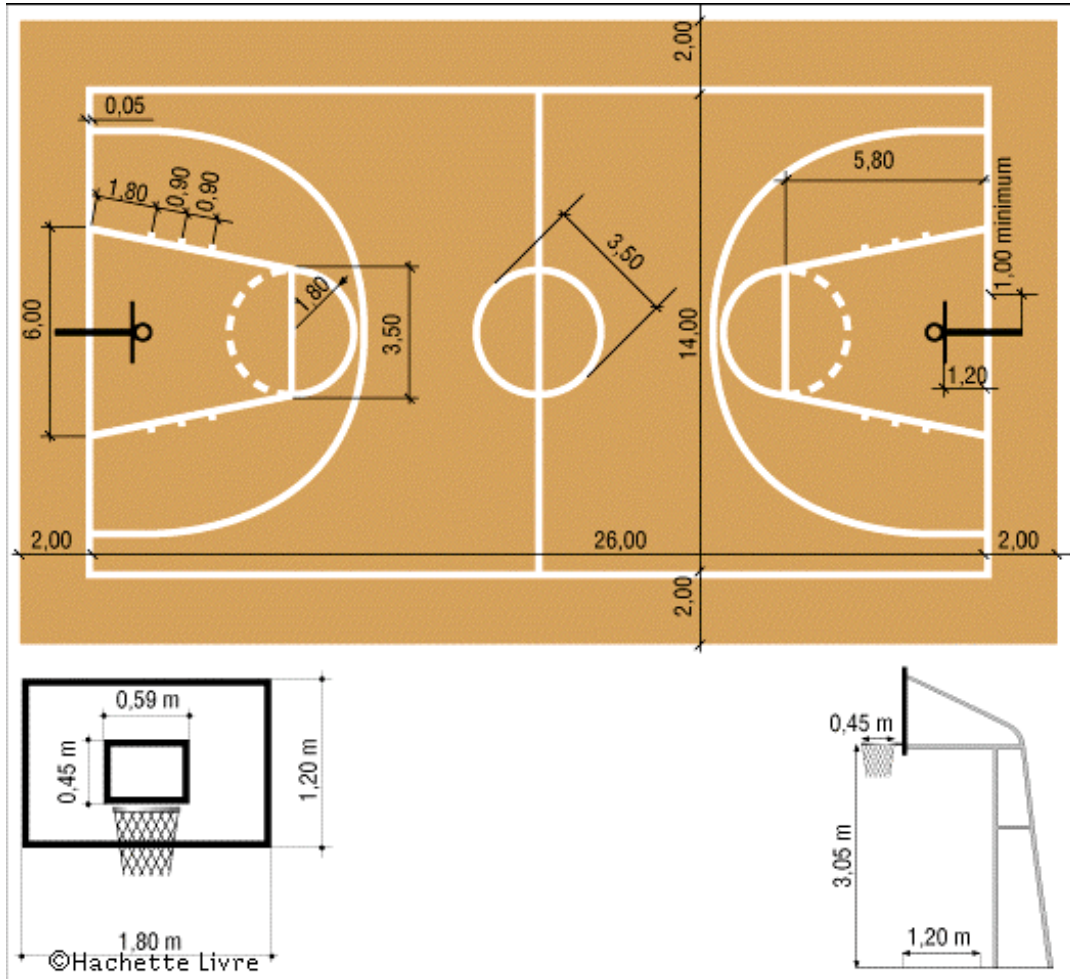
## Terrain de tennis



## Terrain de handball



## Terrain de basket-ball



## 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 : ...

### PHASE 2 : LA COUR DE RECRE (page 2)

3. La troisième tâche consiste à étudier la forme et les dimensions de chaque terrain et déterminer ce qui est possible dans la cour. Pour cela, tu peux calculer la surface, le périmètre des terrains ou les dessiner.

<p style="text-align: center;"><b>Un terrain de basket dans la cour</b></p>         <p style="text-align: center;"><b>Entre – N'entre pas dans la cour</b> Entoure la bonne réponse</p>	<p style="text-align: center;"><b>Un terrain de handball dans la cour</b></p>         <p style="text-align: center;"><b>Entre – N'entre pas dans la cour</b> Entoure la bonne réponse</p>
<p style="text-align: center;"><b>Un terrain de volley dans la cour</b></p>         <p style="text-align: center;"><b>Entre – N'entre pas dans la cour</b> Entoure la bonne réponse</p>	<p style="text-align: center;"><b>Un terrain de tennis dans la cour</b></p>         <p style="text-align: center;"><b>Entre – N'entre pas dans la cour</b> Entoure la bonne réponse</p>
<p style="text-align: center;"><b>Un terrain de football dans la cour</b></p>         <p style="text-align: center;"><b>Entre – N'entre pas dans la cour</b> Entoure la bonne réponse</p>	<p style="text-align: center;"><b>Une plaine de jeu dans la cour</b></p>         <p style="text-align: center;"><b>Entre – N'entre pas dans la cour</b> Entoure la bonne réponse</p>

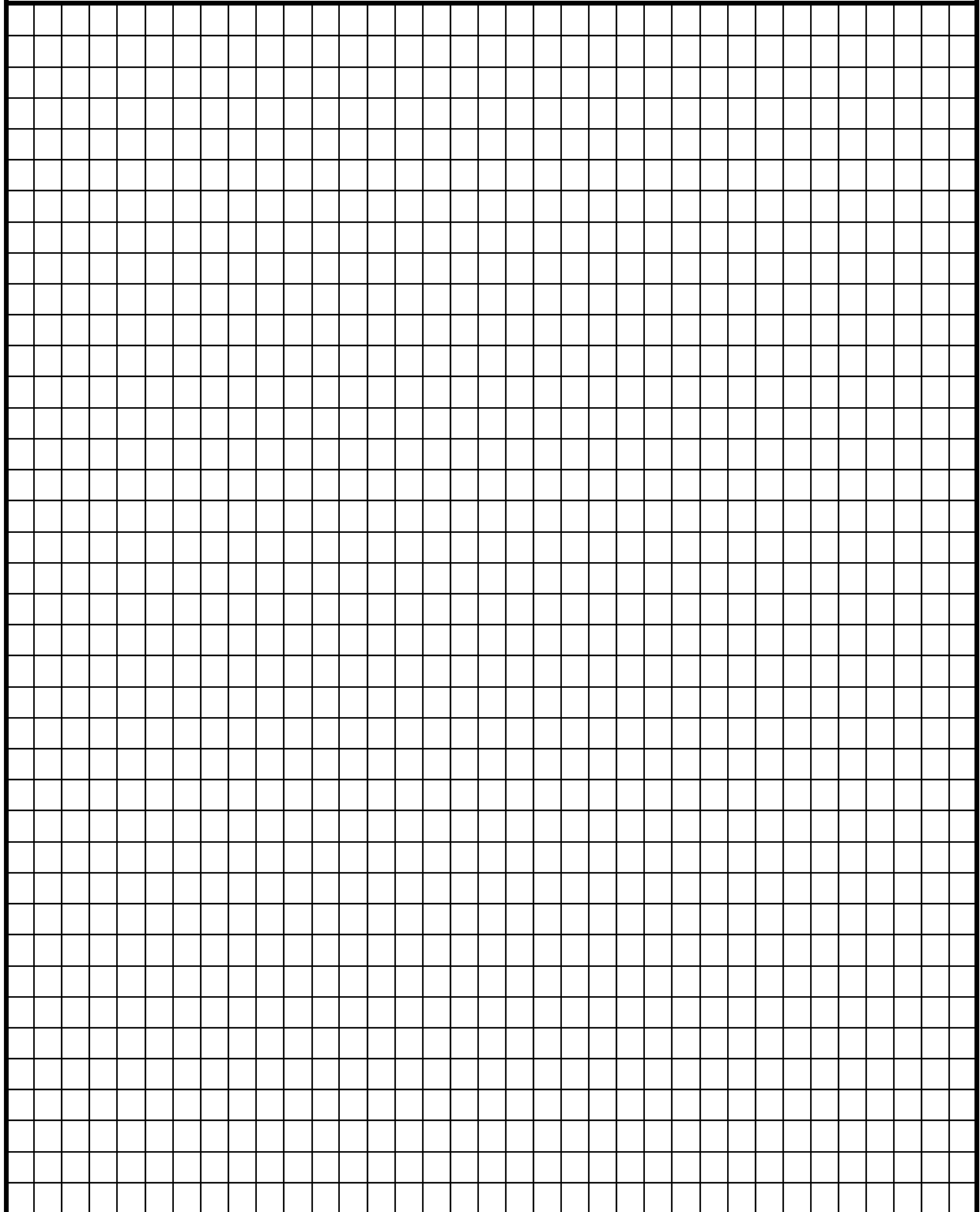
4. La quatrième tâche consiste à écrire la réponse à l'Association des parents de l'école. Pour cela, tu peux t'aider de la lettre qu'ils ont envoyée. Précise la date, le destinataire, l'expéditeur, le choix du terrain et les raisons de ce choix. N'oublie pas de les remercier aussi. Joins à ta lettre un plan de la cour et de son aménagement sur la feuille quadrillée.



Nom et prénom : .....  
Ecole : .....  
Classe : .....  
Date : ...../...../.....

Ton numéro d'ordre : ....

Epreuve d'environ 1 heure 30  
Cycle 10-12



lettre

### 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<sup>E</sup>

#### 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<sup>ère</sup> 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 2è 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 ?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

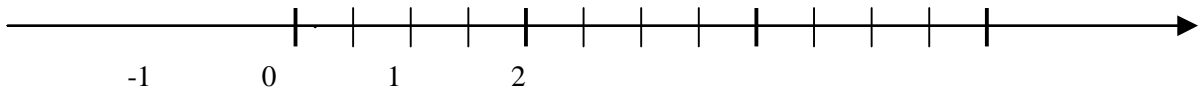
Nom et prénom : .....  
 Ecole : .....  
 Classe : .....  
 Date : ...../...../.....

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.**

<b>Losange</b>	<b>Rectangle</b>
<b>Carré</b>	<b>Trapèze</b>
<b>Parallélogramme</b>	

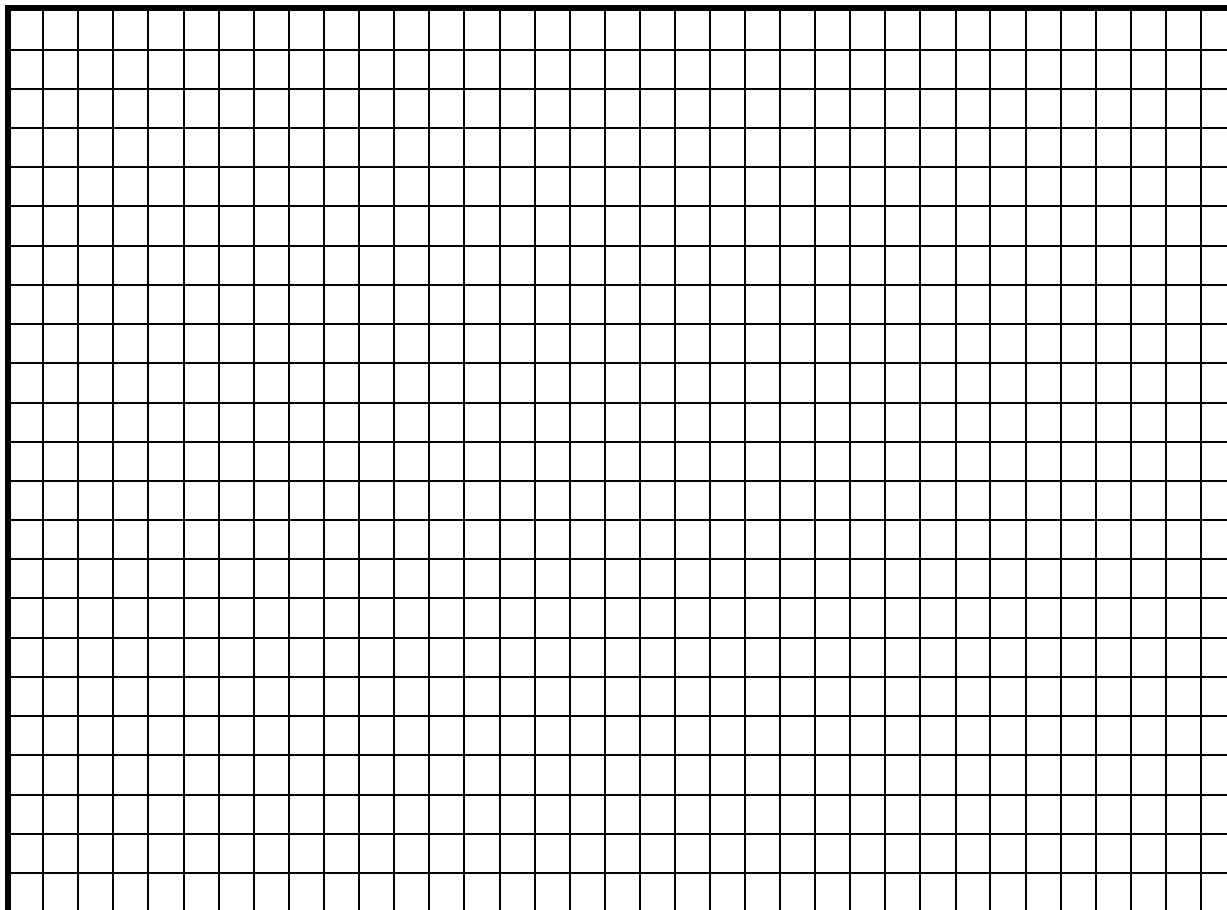


Nom et prénom : .....  
Ecole : .....  
Classe : .....  
Date : ...../...../.....

Ton numéro d'ordre : ....

**PHASE 3 (page 2)**

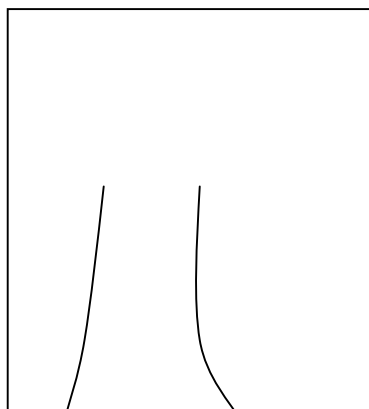
**4. Construis 3 rectangles différents dont la superficie vaut  $24 \text{ cm}^2$ .**



**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<sup>e</sup> 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...

## **5. 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, CD Rom.

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<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> », *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

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., « 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.

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., CARETTE V., DEFRANCE A., KAHN S., *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*, De Boeck, Bruxelles, 2003

REY B., *Création d'un outil d'évaluation des compétences des élèves à travailler en groupes destiné aux enseignants de l'école fondamentale et construit au regard des nouveaux socles de compétences*, Rapport de recherche, Communauté française, Bruxelles, 2004.

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

