

# PRATIQUES PÉDAGOGIQUES À L'ÉCOLE PRIMAIRE ET RÉUSSITE SCOLAIRE DES ÉLÈVES VENANT DE MILIEUX DÉFAVORISÉS.

Recherche n° 110/04

Coche, F. ; Kahn, S. et Robin, F.  
Université Libre de Bruxelles  
Service des Sciences de l'Éducation.

## INTRODUCTION

L'objectif de cette recherche 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 (2004-2005), 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 auraient des attitudes ou pratiques qui permettent de communiquer certaines exigences de l'école, généralement non transmises explicitement aux élèves, alors que ces derniers ne les ont pas en arrivant à l'école. Durant la seconde année de recherche (2005-2006), nous nous attacherons à établir des liens entre ces orientations de regard, notre hypothèse de départ, et les pratiques enseignantes.

Cet article rend essentiellement compte de la première phase de la recherche. Il décrit dans un premier temps le cadre d'analyse 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. Celui-ci a permis d'identifier sept orientations de regard. Dans un second temps, la partie consacrée à la méthodologie comprend le choix de l'approche, la description de l'échantillon, les outils méthodologiques ainsi qu'un relevé des tâches en cours et de celles à venir. Finalement, une courte conclusion indique l'orientation du travail de la deuxième année de recherche.

## LE CADRE D'ANALYSE

### 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 (Bressoux, 1994 ; Durand, 1996 ; Bru, 2001). Nous avons choisi de nous intéresser à ces comportements, ces pratiques enseignantes à partir d'une approche systémique (Doyle, 1986 ; Bressoux, 1994 ; Lugan, 1996 ; Bru, 2002 ; Marcel, 2002 ; Duru-Bellat, 2004). 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.

### 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 tiendrons compte pour cela de différents éléments concernant les pratiques enseignantes :

- Elles ne se limitent pas aux activités devant la classe (Altet, 2002 ; Durand, 1996 ; Perrenoud, 1993 ; Rey, 1999, Tardif et Lessard, 1999).
- Elles sont confrontées à de nombreux dilemmes. (Perrenoud, 1993)
- Elles sont l'objet d'une régulation difficile entre l'activité et le comportement des élèves, d'une part, et l'apprentissage et le développement de ceux-ci, d'autre part. (Durand, 1996)
- Elles ne sont pas toujours conscientes.
- Elles reposent souvent sur un savoir d'expérience. (Tardif et Lessard, 1999)
- Elles sont dépendantes du contexte. (Altet, 2002 ; Bru, 2002)
- Elles se situent entre contrainte, (notamment des contraintes administratives rigoureuses), et autonomie, (par exemple, une grande liberté pédagogique) (Durand, 1996).

Nous observons donc les pratiques enseignantes en tenant compte au maximum de toute leur complexité. Cependant, étant donné que nous ne pouvons prendre en compte ici toutes les activités des enseignants, nous nous limitons aux pratiques enseignantes dans la classe, et parmi celles-ci, nous nous attachons plus particulièrement aux pratiques d'enseignement-apprentissage.

### Pratiques d'enseignants et malentendus socio-cognitifs enseignant-élèves

Notre recherche est 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 un cadre plus large, 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.

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

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 ces 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 au fonctionnement de l'école et du savoir. 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*.

### Sept orientations de regard

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 et le maintien des exigences. Nous ne pouvons décrire dans cet article l'ensemble de ce qui concerne chaque orientation ; nous avons donc choisi de montrer ici en quoi, même si ces différents points proviennent d'horizons divers, ils peuvent tous contribuer à confirmer notre hypothèse de départ.

**Les erreurs** des élèves peuvent être envisagées selon deux modalités : didactique et socio-affective. D'un point de vue didactique (Astolfi, 1997), si l'enseignant considère l'erreur comme un moment de l'élaboration de la vérité et procède à une analyse des erreurs, l'élève pourra prendre conscience de celles-ci et comprendre qu'il est en train d'apprendre. D'autre part, il semble aussi que la composante affective (Doudin, 1997) 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** (Brousseau, 1998), que ce soit dans la phase de dévolution (mobilisation de l'élève par l'enseignant sur un problème) ou d'institutionnalisation proprement dite (savoir constitué en texte), 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.

**L'explicitation** peut être d'une part 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 (Charlot, Bautier et Rochex, 1992)

Il a été constaté à de nombreuses reprises que les élèves des milieux populaires éprouvaient des difficultés particulières à identifier les enjeux cognitifs des **tâches scolaires**. Ainsi, il semble que les tâches minuscules rendent moins identifiables les savoirs à acquérir et risquent de donner à croire aux élèves qu'ils sont à l'école pour accomplir des tâches et non pour apprendre. De plus, même si les élèves réussissent bien les tâches morcelées, ils ont de la peine à transférer leurs connaissances d'un domaine à un autre. Certains choix de tâches et la gestion de celles-ci vont permettre aux enseignants de contextualiser les tâches simples et de cadrer les tâches plus complexes, en d'autres mots, de garder le contact entre les tâches simples et les tâches plus élaborées afin que les élèves aient la possibilité notamment de réinvestir les connaissances de base dans des tâches plus complexes.

Certains **projets ou activités à référence extra-scolaire** peuvent enfermer les élèves dans un rapport utilitaire au savoir et à l'école, ou bien au contraire les ouvrir vers d'autres types de rapports au savoir. Il se pourrait notamment qu'un élément important qui différencie ces deux résultats opposés soit la capacité de l'enseignant à établir des relations entre le savoir utilisé dans la vie quotidienne et le savoir construit en classe, en mettant en évidence les particularités de l'approche scolaire. Il s'agit d'éviter, notamment, d'installer une dichotomie stricte entre les activités scolaires présentées comme ennuyeuses et contraignantes et les activités à finalité extra-scolaire qui seraient ludiques et épanouissantes. (Bouveau et Rochex, 1997)

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. (Lahire, 1995)

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** cognitives 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.

Nous avons illustré ces orientations par des extraits d'observations réalisées dans différentes classes. Nous avons réalisé ce travail sous forme d'un « cahier d'épisodes typiques » composé de fiches relatives à chacune de nos orientations de regard. Pour concrétiser ceci, nous proposons en annexe deux fiches illustrant l'orientation « statut de l'erreur ».

## **MÉTHODOLOGIE**

L'hypothèse centrale de cette recherche est que, parmi les enseignants, certains ont des attitudes et des pratiques qui permettent de communiquer certaines exigences de l'école, généralement non enseignées et pourtant nécessaires à la réussite, aux élèves qui ne les ont pas intuitivement.

La recherche s'appuiera sur des observations fréquentes de séances de classe pendant une longue durée (environ une année scolaire), dans un petit nombre de classes (6 à 8 classes) de 6<sup>e</sup> année primaire situées dans des écoles en milieu socio-économique défavorisé (discrimination positive). Elles auront pour but de saisir en profondeur les pratiques des

enseignants (selon les sept orientations du regard définies) dans une gamme très large de situations. En complément à ces observations, des informations seront collectées au moyen d'entretiens formels ou informels avec les enseignants. L'appréciation des effets des pratiques enseignantes sur l'attitude « seconde » des élèves et sur leurs apprentissages se fera d'une part au moyen d'une épreuve d'évaluation des compétences, en début et en fin de parcours, et d'autre part au moyen d'observations d'élèves (leurs attitudes en classe, face au travail, leurs notes de cours, leurs interventions, ...). L'analyse des informations collectées se fera dans une logique systémique, en recherchant les interdépendances entre différentes variables (cohérence des pratiques).

Les acteurs (enseignants) sélectionnés appartiennent à plusieurs réseaux d'enseignement de la Communauté française de Belgique, ainsi qu'à plusieurs zones géographiques. Ils ont été choisis notamment pour la qualité –supposée ou observée– de leur travail enseignant, ce qui correspond à une volonté de mettre en évidence, au travers de cette recherche, des enseignants qui fonctionnent bien, qui « fabriquent de la réussite ».

La première année de recherche ayant permis de construire le cadre théorique et de sélectionner les acteurs, la seconde année de recherche sera centrée sur l'observation proprement dite, le recueil des informations et le traitement de celles-ci, en vue d'aboutir à la description de « configurations de pratiques » sous forme de portraits d'enseignants (voir ci-dessous).

## **CONCLUSION ET PERSPECTIVES**

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. 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.

Finalement, ces « configurations de pratiques » issues d'une reconstruction de la réalité ne pourront bien entendu rendre compte de l'entièreté de cette 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.

## 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, 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*, RETZ, 1997

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, 1997

BRESSOUX P., « Les recherches sur les effets-école et les effets-maîtres. », Revue Française de Pédagogie n° 108, 1994, p.91-137

BROUSSEAU G., *Théorie des situations didactiques*, La pensée sauvage, 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, coord. Par Jean Bourdon et Claude Thélot, CNRS 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

CHARLOT B., BAUTIER E. et ROCHEX J.Y., *Ecole et savoir dans les banlieues ... et ailleurs*, Armand Colin, 1992

CHAUVEAU G. et ROGOVAS-CHAUVEAU, *A l'école des banlieues*, ESF, 1995

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, 1986

DURAND M., *L'enseignement en milieu scolaire*, PUF, 1996

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 ?, 1996

MARCEL J.F., « Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes », *Revue Française de Pédagogie*, n° 138, p. 103-114.

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, ss la dir. de, *Dur d'enseigner en ZEP*, La pensée sauvage, 2004

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

REY B., *Faire la classe à l'école élémentaire*, Paris, éditions ESF, 1998, coll. "Pratiques et enjeux pédagogiques", (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., *Les compétences transversales en question*, ESF, 1996.

REY B., CARETTE V., DEFRANCE A., KAHN S., *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*, De Boeck, 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*, 2004

ROCHEX J.-Y., *Le sens de l'expérience scolaire*, PUF, 1995

TARDIF M., LESSARD C., *Le travail enseignant au quotidien*, De Boeck Université, 1999

## ANNEXE

### Statut de l'erreur (1) (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 (2) (point de vue socio-affectif)

### Lien théorique :

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

### Lien théorie et situation

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

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

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

### Contexte :

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

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

### Description de la situation :

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

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

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

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

E : *Corriger*

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

E : *On va travailler en groupes*

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

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