

UFR Sciences de l'Homme et de la Société

Département des Sciences de l'Education

Master 1 – Sciences de l'Education – F.O.A.D.

**Pratiques enseignantes et inégalités sociales : comment les enseignants  
rendent-ils explicites aux élèves les connaissances qu'ils doivent construire ?**

BAROUK Cédric

N° étudiant : 21309750

Tuteur : France ROY

2013-2014

*Tous mes remerciements vont aux miens pour leur soutien, leur patience et leur compréhension.*

*Merci aux enseignants qui m'ont ouvert les portes de leur classe.*

*Je tiens aussi à remercier Mme France Roy pour sa disponibilité, pour l'attention et l'intérêt qu'elle a pu porter à nos travaux.*

# **TABLES DES MATIERES**

<b>Tables des matières</b> .....	3
<b>INTRODUCTION</b> .....	4
<b>1<sup>ère</sup> partie : Des pratiques enseignantes efficaces selon la recherche</b> .....	7
<b>I. Une approche processus-produit : l'effet classe</b> .....	7
1. Les effets de contexte : .....	8
2. L'effet-maître et les pratiques efficaces .....	11
<b>II. Une approche interactionnelle - pratiques enseignantes et « secondarisation »</b> .....	15
1. Des constats de difficulté chez les élèves : .....	15
2. Les pratiques enseignantes : .....	17
3. Des savoirs invisibles pour tous... aux apprentissages non faits.....	18
4. La place du langage au sein de la classe : .....	21
<b>III. Conclusion de cette partie</b> .....	22
<b>2<sup>nde</sup> partie : méthodologie de recherche</b> .....	24
<b>I. définition de la problématique et hypothèses</b> .....	24
<b>II. Le cadre de la recherche</b> .....	25
1. Les approches du travail enseignant .....	25
2. Une méthodologie de recherche.....	26
3. Des éléments à croiser avec les observations.....	31
4. Description du terrain d'enquête .....	33
<b>III. Limites et perspectives de la démarche méthodologique</b> .....	34
<b>CONCLUSION</b> .....	40
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	42
<b>SITOGRAPHIE</b> .....	44
<b>ANNEXE</b> .....	45

# INTRODUCTION

*«En ne donnant pas explicitement ce qu'il exige, (le système d'enseignement) exige uniformément de tous ceux qu'il accueille qu'ils aient ce qu'il ne donne pas. »  
(Bourdieu et Passeron, 1970).*

Un des enjeux majeurs de notre système scolaire est relatif à l'égalité des chances. L'institution scolaire est censée repérer parmi les élèves qui fréquentent l'école, les plus méritants et les promouvoir jusqu'aux meilleurs places. Elle devrait donc donner sa chance à chacun. Or, il s'avère que selon le milieu social de l'élève, les chances ne soient pas les mêmes.

Nous sommes maintenant loin des prises de conscience des années 1970. Des éléments contextuels et des réformes comme l'allongement de la scolarité à 16 ans (réforme Berthoin, 1959) et la création du collège unique (réforme Haby, 1975), ou des apports de la sociologie à travers des travaux de l'INED, de Bourdieu et Passeron, avaient amené à questionner la réussite de tous à l'école. La prégnance de l'origine sociale des élèves dans la réussite scolaire venait d'être mise en évidence. Ainsi, l'école républicaine reproduisait des différences qui préexistaient à l'extérieur et ne permettait pas de sélectionner ses élites en fonction des capacités individuelles des élèves mais en fonction de leur origine sociale. Les enfants issus des classes sociales les plus défavorisées n'avaient pas les mêmes chances d'accès aux études et se retrouvaient dans les filières les moins prestigieuses.

A l'heure d'aujourd'hui, la création des zones d'éducation prioritaires et la volonté d'amener 80% d'une classe d'âge au baccalauréat a, d'une part, rompu le dogme de l'égalité de traitement en amenant une discrimination positive au sein de l'institution qu'est l'Ecole puisqu'une partie des élèves reçoit plus que les autres, d'autre part permis une massification de l'accès à l'enseignement secondaire des classes sociales défavorisées. Cependant, malgré

les choix politiques et les réformes engagées, les thèses de Bourdieu et Passeron ne sont pas tout à fait « *obsoletes* » (Renaud & Baluteau, 2013).

En effet, notre système scolaire reste producteur de fortes inégalités, comme le montrent les travaux de certains sociologues (Duru-Bellat, 2003 ; Joigneaux, 2009). Cela se traduit par un nombre plus important d'élèves qui se retrouvent en échec et qui ne parviennent pas à acquérir les savoirs fondamentaux du socle commun de connaissances, de compétences et de culture (SC3C) avant d'arriver au collège que ce que l'on pourrait supposer à partir des catégories sociales. Nous pouvons donc légitimement nous interroger sur ce qui fait que l'école n'arrive pas à réduire les inégalités. Nous savons que les recherches actuelles s'accordent sur le fait que l'acte d'apprendre s'articule autour de processus d'ordre cognitif, de relations sociales et de l'estime de soi. Il semble aussi que les élèves, quel que soit leur type d'établissement, ont des procédures d'apprentissage qui ne sont pas différentes les unes des autres (I.N.R.P., 2009).

Dans la première partie de notre propos, notre démarche se fera en deux étapes. Dans un premier temps, nous nous interrogerons sur les conditions de la réussite des élèves. Pour cela, nous essayerons de mettre en avant les caractéristiques d'un enseignement efficace qui permettrait la réussite de tous. C'est naturellement vers les travaux de l'effet-maître et de l'effet-classe que nous nous tournerons. Ces travaux principalement axés sur des études *processus-produit* s'articulent essentiellement autour du maître, sujet épistémologique. Dans un second temps, pour comprendre les relations tripartites qui se jouent entre l'élève, le savoir et l'enseignant, nous adopterons une démarche interactionnelle. Nous nous efforcerons de mettre en évidence les enjeux des savoirs tels qu'ils sont vécus et perçus en classe par les différents acteurs, puis avec l'éclairage des apports socio-linguistiques de Basil Bernstein, notre regard se portera sur la place du langage en classe.

Dans une seconde partie, au regard des éclairages théoriques que nous aurons mis en évidence, nous décrirons l'approche méthodologique qui nous permettra de répondre à la problématique que nous aurons dégagée. Après avoir décrit les différentes approches du travail enseignant, nous développerons le choix d'utiliser l'observation semi-dirigée pour alimenter nos travaux. Nous présenterons les principes que nous avons retenus et exposerons les choix que nous avons faits.

Nous décrirons alors le terrain d'enquête puis nous expérimenterons notre protocole. Enfin, nous discuterons de la méthodologie que nous avons adoptée et essayerons de porter un regard critique afin d'en améliorer l'efficacité en vue de la mise en place d'un dispositif plus ambitieux en deuxième année de master. Enfin, pour clore notre travail exploratoire, nous conclurons et essayerons d'offrir une perspective critique et constructive de nos travaux.

# **1<sup>ERE</sup> PARTIE : DES PRATIQUES ENSEIGNANTES EFFICACES SELON LA RECHERCHE**

## **I. UNE APPROCHE PROCESSUS-PRODUIT : L'EFFET CLASSE.**

Les premières études de performance des enseignants ont été mises en place aux Etats-Unis et généralement dans les pays anglo-saxons dès les années 1950. Les principaux travaux, en France, sur l'étude des performances se sont longtemps penchés sur l'effet-classe. Celui-ci a été mis en évidence relativement récemment, dans les années 1970. Il se compose de deux dimensions que nous allons décrire.

Une première dimension **d'efficacité relative** qui permet de savoir si les élèves progressent plus dans certaines classes que dans d'autres et de mesurer l'ampleur des écarts constatés. Cette mesure n'est pas un écart absolu puisqu'elle n'indique pas la progression intrinsèque de la classe mais bien un écart relatif puisqu'elle s'inscrit en comparaison des progrès réalisés d'une classe à l'autre. Les travaux de Bressoux (1994a) montrent que l'effet-classe explique pour partie la variance des acquis des élèves. Cette proportion est variable en fonction des domaines. Elle va de 10% pour l'apprentissage de la langue maternelle à 20% pour les mathématiques et les sciences.

La seconde dimension de l'effet-classe est une dimension différentielle, liée à **l'équité**. Elle se mesure à la possibilité d'égaliser le niveau des élèves dans la classe, à réduire les écarts entre les meilleurs et les plus faibles. Les travaux de Bressoux (1994b) et Mingat (1991, cité dans Talbot, 2012) montrent que les classes les plus efficaces sont aussi les classes les plus égalisatrices. On peut donc constater qu'il y a une corrélation entre les deux dimensions qui s'explique par le fait que plus l'élève est faible, plus l'effet-classe est fort, donc plus la classe est efficace, plus les élèves faibles rattrapent relativement les élèves les plus performants.

On sait aussi que l'effet classe a un effet plus important sur les élèves issus de milieux sociaux défavorisés. Cet effet est donc à prendre en compte, notamment au regard de ce que nous apprennent les évaluations Pisa. Les évaluations révèlent qu'en France, l'effet du milieu socioéconomique de la famille dépasse 20% (OCDE, 2013). On voit tout de suite quel peut être l'impact de cet effet dans des zones d'éducation prioritaire par exemple.

Pour Bressoux (2002) l'effet-classe résulte d'une interaction entre l'effet-maître et l'effet de contexte. Nous allons maintenant nous intéresser aux effets de contexte et essayer de comprendre comment ceux-ci agissent dans la réussite des élèves.

## **1. LES EFFETS DE CONTEXTE :**

Les effets de contexte sont liés notamment à la composition de la classe et à ses caractéristiques morphologiques.

### *a) Les caractéristiques morphologiques de la classe.*

Les caractéristiques morphologiques sont les caractéristiques qui portent notamment sur le nombre d'élèves dans la classe, sur la possibilité de faire une classe à niveaux multiples (cours double)... Nous allons nous pencher plus précisément sur ces deux points.

#### *i. Le nombre d'élèves par classe :*

Une étude réalisée par Piketty et Valdenaire (2006), de l'école des hautes études en sciences sociales, publiée en 2006 sur le site Eduscol montre que le nombre d'élèves par classe a un impact sur la réussite des élèves dans des conditions définies. Les auteurs indiquent que c'est principalement dans les classes de ZEP (éducation prioritaire maintenant), dans le premier degré, là où le milieu socioéconomique est le plus bas, que l'effectif de la classe affecte particulièrement les résultats scolaires. La politique de ciblage actuelle, soit en moyenne deux élèves en moins par classe, permettrait de réduire, selon les auteurs, de 14% l'écart de score moyen de réussite aux évaluations de CE2 (l'étude portait sur des individus scolarisés avant 2000).

Pour obtenir un effet plus important, à savoir une réduction d'écart approchant les 48% entre les élèves les plus faibles et les plus forts, il faudrait réduire les effectifs des classes de 5 élèves supplémentaires. Cet effet serait décroissant au collège et quasiment nul au lycée. Enfin, lorsque l'on a affaire à des milieux plus favorisés, les effets de nombre ne semblent pas affecter les résultats des élèves.

C'est donc bien dans un contexte défavorisé, en primaire principalement, que le nombre d'élèves par classe a un effet.



ii. Le cours simple ou le niveau double :

Une classe peut, selon les contextes, présenter un voire deux niveaux. Les classes à multiniveaux se définissent « *comme des classes qui regroupent des élèves provenant de deux niveaux ou plus dans un même lieu avec un même membre du personnel enseignant. À l'intérieur de ce type de regroupement, chaque niveau maintient son programme et ses tâches spécifiques.* » (Fradette & Lataille-Démoré, 2003).

Audoin et Suchaut (2006) montrent que « *la fréquentation d'un cours multiple [...] n'est jamais efficace au plan pédagogique, elle est même néfaste quand les élèves sont placés d'office dans ce type de classe parce qu'il n'y a pas d'autre choix pour eux* ». Les apprentissages sont moins efficaces dans les classes à double niveau que dans les classes élémentaires simples, surtout vis-à-vis des élèves les plus faibles. En effet, le contexte de la classe est alors différent et l'enseignant doit mener de front deux curricula car souvent il inscrit sa pratique dans le modèle de la classe à niveau unique. De plus, gérer le cours multiple l'amène à un travail de préparation plus important, à enseigner plus à de petits groupes et à avoir un temps d'enseignement supérieur ce qui diminue son efficacité. Ces résultats sont confirmés par une autre étude de Fradette et Lataille-Démoré (2003) qui réalisent une analyse critique d'environ quatre-vingts articles et documents.

Audoin et Suchaut rejoignent à nouveau Fradette et Lataille-Démoré lorsqu'ils affirment qu'une classe à niveaux multiples ne présente pas de différences avec un cours simple en termes de résultats si les élèves sont sélectionnés sur des critères spécifiques (maturité, autonomie et capacités à coopérer ou maturité et bonnes habiletés cognitives). Il semble alors que cela compense les effets négatifs du cours double, mais que cela n'amène pas de plus-value en termes de résultats immédiatement quantifiables. Cet effet de contexte jouerait principalement sur les domaines de la langue et des mathématiques (domaines principalement observés lors des études).

b) *Les caractéristiques de composition de la classe.*

Etudier les effets de contexte de la composition de la classe c'est se pencher sur la composition sociale, le niveau scolaire moyen des élèves et l'hétérogénéité notamment.

*i. Composition sociale, homogénéité et hétérogénéité de la classe, niveau des élèves*

La composition d'une classe est variable. Cependant, des recherches montrent que les résultats de l'ensemble de la classe peuvent être corrélés avec les origines sociales des élèves ainsi que la composition de la classe.

Une étude menée par Piquée et Duru-Bellat (2004) sur des élèves de CE1 et de CM1 en Côte d'Or montre bien que les effets de composition sociale de la classe et d'hétérogénéité affectent les progressions des élèves. En se penchant sur quatre profils de classe (classes favorisées, classes hétérogènes, classes hétérogènes défavorisées et classes homogènes défavorisées) l'étude montre qu'en CE1, en français, les classes les plus propices aux progressions sont celles à tendance favorisée, puis celles hétérogènes, puis hétérogènes défavorisées et enfin homogènes défavorisées. Il ne semble pas qu'il y ait d'impact en mathématiques. Par contre, en CM1, les classes favorisées se distinguent en étant les classes les plus propices aux progrès des élèves.

L'effet de la composition sociale de la classe joue fortement sur les élèves faibles : plus la classe dans laquelle ils se trouvent est socialement défavorisée, moins leur progression est importante. Ce constat s'opère surtout dans les petites classes (CE1) et notamment dans le domaine du français où il semble que l'exigence de l'enseignant s'adapte au niveau des élèves. L'effet de la composition sociale joue peu sur les élèves forts. Cependant, ces effets restent relativement modestes par rapport à l'ensemble des autres effets.

Outre les constats réalisés par les études précédentes sur les doubles niveaux montrant que lorsque les classes sont constituées de groupes homogènes d'élèves à « bons acquis », les travaux de Piquée et Duru-Bellat (2004) montrent que lorsque le groupe est homogène fort les progrès sont moins importants. L'effet maître semble donc corrélé au niveau des élèves avec un impact plus fort sur les élèves les plus faibles.

## **2. L'EFFET-MAITRE ET LES PRATIQUES EFFICACES**

L'effet maître a notamment été développé par Bressoux (2002 et 2006). Il se définit comme une capacité de l'enseignant à réduire les inégalités sociales de la classe. Il semble que l'effet maître soit propre à chaque enseignant, intrinsèque à sa pratique et indépendant de son grade, son ancienneté ou de sa formation. Les recherches menées montrent que cet effet apparaît plus facilement lorsque le niveau de la classe est plus hétérogène et lorsque les élèves sont moins favorisés socialement. Comme nous avons déjà pu le constater précédemment au travers des différentes études, les effets sont plus importants sur les élèves les plus fragiles. En s'appuyant sur les travaux Talbot (2006, 2012) et ceux de Bressoux (2002, 2012), nous pouvons mettre en évidence des variables de l'effet-maître que l'on peut résumer autour de sept points.

**Les pratiques d'enseignements.** Les situations proposées par l'enseignant peuvent être « *des activités d'enseignement « directes », « explicites », « systématiques » ou « instructionnistes »* » qui relèvent de pratiques liées au behaviorisme ou à la pédagogie par objectifs, mais aussi des pratiques « *plus proches des théories socio-constructivistes de l'apprentissage* ». Pour chacune de ces approches, on peut dégager des variables de l'activité des enseignants qui se retrouvent régulièrement dans leurs pratiques. Selon les chercheurs que l'on consulte, ce sont les pratiques explicites ou directes qui sont plus efficaces, pour d'autres les approches plus écologiques ou contextualisées. Talbot les lie dans une complémentarité qui dépendrait du contexte et des choix formels de l'enseignant qui opérerait pour la bonne pratique au bon moment. Selon la nécessité de construire des compétences procédurales ou déclaratives ou encore des compétences de haut, Talbot indique que certaines approches peuvent être plus efficaces que d'autres.

Un enseignant efficace a **une représentation positive** de ses élèves et part du postulat d'éducabilité de tous. Cela implique la confiance dans les capacités de réussite de tous. Ces représentations des enseignants à propos des élèves amènent souvent à **l'effet Pygmalion**. Cet effet représente les attentes particulières que les enseignants ont sur leurs élèves. Les enseignants évaluent les capacités de leurs élèves en se fondant aussi sur d'autres paramètres que les performances scolaires. Le jugement de l'enseignant devient une « prophétie

autoréalisatrice » (Jussim, 1989 cité dans Bressoux, 2012) dans la mesure où les élèves vont petit à petit y tendre et répondre à l'enseignant en s'y conformant. C'est par le biais de processus subtils dans les interactions entre l'enseignant et l'élève que vont se jouer ces modifications. Il apparaît que renvoyer une image positive (feed-back positif) permettrait à l'élève d'avoir une marge de progression plus importante dans son cursus. Cet effet s'estomperait dans le temps, en s'atténuant l'année suivante et dépendrait du niveau d'estime de soi initial des élèves. Les enseignants efficaces auraient aussi des attentes élevées envers leurs élèves.

**La gestion du temps** est rationalisée et notamment un temps important est réservé aux apprentissages. L'utilisation du temps scolaire, c'est-à-dire le temps disponible pour les apprentissages, varie d'une classe à l'autre. Bressoux (2002) montre au cours d'une étude l'usage différencié que font les enseignants, selon les classes, du temps institutionnel. Bien que le temps institutionnel soit inscrit dans les directives nationales, les constats réalisés font état d'une variation horaire qui peut aller de 1 à 4 en français par exemple. Le temps d'exposition aux apprentissages des élèves va donc dépendre de l'enseignant. Plusieurs facteurs sont avancés. Parmi ceux-ci les choix formels de l'enseignant et la gestion du temps didactique : les enseignants efficaces sont aussi capables au sein de la classe de réduire les activités périphériques à la séance pour consacrer plus temps aux activités permettant d'apprendre. La planification du travail et l'organisation des activités en classes sont rigoureuse même si ces enseignants sont capables de modifier ensuite leurs stratégies pour les adapter, en fonction des contextes, aux progrès des élèves.

**La gestion didactique** est experte car non seulement les enseignants centrent leur enseignement sur les contenus à enseigner mais les tâches proposées sont proches de la ZPD (zone proximale de développement) des élèves. Des éléments de contrôle permettent à l'enseignant de s'assurer de la compréhension de la tâche demandée et des objectifs d'apprentissages visés. Bressoux précise que **l'explicitation des stratégies** est un élément caractéristique des enseignants efficaces. Selon les tâches présentées aux élèves, l'explicitation des stratégies est nécessaire. Lorsque les élèves sont confrontés à des tâches complexes ou faiblement structurées (résolution de problème, compréhension écrite...) il y a souvent un intérêt à identifier des stratégies cognitives (Rosenshine et al., 1996 cité dans Bressoux, 2012). Cela peut améliorer significativement les performances des élèves (OCDE,

2013) et leur permettre de mieux maîtriser l'activité. Certains courants pédagogiques s'appuient essentiellement sur cette pratique (Gauthier et al., 2007) : c'est le courant de la pédagogie explicite auquel nous ne ferons pas référence.

Les tâches fortement structurées, comme les techniques opératoires, peuvent être décomposées en une série de micro-tâches et ne nécessitent pas toujours d'entrer dans ces démarches.

Enfin, les travaux de Cosnefroy (Bressoux, 2012) montrent le rôle fondamental des stratégies d'autorégulation dans les performances des élèves, stratégies qui sont enseignées par ces professeurs.

**La gestion pédagogique** de la classe est organisée de telle sorte que les élèves acquièrent une certaine autonomie. Les enseignants efficaces **motivent et impliquent les élèves dans les tâches**. La capacité à impliquer les élèves dans les tâches scolaires est aussi variable selon les enseignants observés. Dans certaines classes, tous les élèves ont des temps d'implications dans le travail élevés alors que dans d'autres, le temps scolaire passé à s'impliquer dans le travail varie de 66% pour les plus faibles à 80% pour les plus forts. En s'appuyant sur des travaux qui ont étudié les déterminants d'un environnement favorable à l'engagement des élèves dans les tâches scolaires et à leur maintien dans les activités Bressoux (2012) montre l'intérêt d'instaurer en classe un climat propice au travail des élèves, qui soutient leur compétence et qui favorise leur autonomie. Cela s'exprime par un enseignement fortement structuré : une formulation explicite des objectifs, un déroulement organisé des activités, des repères tout au long de celles-ci, des feed-back et des informations susceptibles de faire progresser les élèves. Les interactions au sein de la classe sont centrées autour d'éléments positifs (feedbacks positifs) et de questions permettant d'avancer dans la construction des apprentissages.

Les enseignants sont capables de mettre en œuvre **des variations pédagogiques et didactiques** selon les contextes. Ces variations s'observent sur « *les modalités de structuration et de mises en œuvre des contenus* » que sur un certain nombre de variables liées « *au cadre et au dispositif d'enseignement-apprentissage* ».

Enfin, les **pratiques d'évaluation** mises en œuvre leur permettent de suivre continuellement et en situation les apprentissages des élèves. Ainsi, les enseignants sont capables d'accompagner les élèves au plus près de leurs réussites et de leurs difficultés. Ce suivi leur permet de mieux adapter les activités d'enseignement, d'en ralentir le rythme si nécessaire et de revoir les exigences portées. L'évaluation est principalement formative et se construit plus dans le sens de produire des renforcements positifs que de souligner des aspects négatifs. Comme le souligne Talbot (2012) « *les enseignants efficaces utilisent l'évaluation pour motiver les élèves montrant de l'indulgence parfois et de l'exigence toujours* ».

L'effet-maître, ou ce qu'on appelle les pratiques efficaces, s'exprime donc autour de différents paramètres, à la fois personnels et propres à l'enseignant lui-même mais aussi propres à une dimension professionnelle.

Les approches par l'effet-maître expliquent une partie des éléments qui permettent de comprendre les réussites des élèves aux évaluations réalisées dans le cadre d'études *process-produit*. Nous avons pu dégager de grands axes de ce qu'on pourrait nommer un enseignement efficace. Cependant, les approches par effet-maître « *sont peu sensibles au mode de fonctionnement des élèves ni à leur travail, à la spécificité des contenus disciplinaires et à leurs modes de traitement pédagogiques et didactiques.* » (Bautier & Goigoux, 2004). Il nous faut donc aborder les pratiques enseignantes à travers une autre approche si l'on veut comprendre ce qui se joue au sein de la classe.

L'analyse des pratiques enseignantes lorsqu'elle est mise en relation avec celle des élèves permet d'ouvrir un autre champ d'étude et d'adopter des perspectives différentes. Le point de vue que l'on peut adopter est alors celui de la confrontation entre d'une part les dispositions *socio-cognitives* et *socio-langagière* des élèves et d'autre part *l'opacité et le caractère implicite* des pratiques des enseignants.

Nous avons vu précédemment que les pratiques enseignantes influent sur les résultats des élèves. Nous allons maintenant essayer de mettre à jour les processus qui amènent certains élèves fragiles à devenir des élèves en difficultés et montrer qu'il peut y avoir une « *coconstruction de la difficulté scolaire* ».

## II. UNE APPROCHE INTERACTIONNELLE - PRATIQUES ENSEIGNANTES ET « SECONDARISATION »

### 1. DES CONSTATS DE DIFFICULTE CHEZ LES ELEVES :

Les travaux de Caille et Rosenwald (2006) montrent que le niveau scolaire des élèves est socialement déterminé dès l'entrée en CP. Les élèves sortant de l'école maternelle ont déjà, à l'issue des trois ans de scolarité, des compétences très différenciées socialement. Le niveau scolaire d'entrée en CP est déterminant et de façon plus prégnante que d'autres facteurs influents comme le niveau de diplôme de la mère, le nombre d'enfants dans la fratrie et le niveau social des parents.

*« D'une part, les performances scolaires des écoliers sont très liées à leur degré de compétences à l'entrée au CP, lui-même variable selon le milieu social d'origine ; d'autre part, à niveau initial comparable, les enfants originaires des milieux sociaux les plus favorisés ou ceux dont les parents sont les plus diplômés progressent davantage, si bien que les inégalités sociales se creusent au fur et à mesure de l'avancée dans la scolarité élémentaire. Le constat est le même à l'issue de la scolarité primaire obligatoire : la progression de l'élève à l'école primaire est déterminée par son origine sociale. Les élèves de milieux sociaux les plus faibles progressent moins au cours de la scolarité, surtout en français, si bien que les inégalités se creusent tout au long de la scolarité primaire. Il semble alors que le niveau scolaire de CP détermine pour moitié la réussite à l'entrée à sixième. »*

Le constat est donc le même à l'issue de la scolarité primaire obligatoire : la progression de l'élève à l'école primaire est déterminée par son origine sociale. Les élèves de milieux sociaux les plus faibles progressent moins, si bien que les inégalités se creusent tout au long de la scolarité primaire. Il nous semble maintenant opportun de nous interroger sur le fondement de ces inégalités à l'école.

Différentes études menées par le réseau RESEIDA (Recherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages) convergent sur les difficultés éprouvées par les élèves les moins performants. Ceux-ci ont de réelles

difficultés à identifier les enjeux cognitifs des tâches scolaires : ils entrent alors dans une logique du faire et de l'activité au détriment des tâches cognitives mises en jeu par les activités qui leur sont proposées. On constate chez ces élèves des difficultés à transférer dans d'autres contextes leurs connaissances ou au contraire ils surgénéralisent certaines procédures qu'ils maîtrisent pour les appliquer à toutes les situations. C'est le manque « d'attitude de secondarisation » qui serait à l'origine de ces difficultés.

Le terme de secondarisation prend son origine dans la distinction faite par Bakhtine (1984, cité dans Bautier & Goigoux, 2004). Ses travaux, s'inscrivant dans un cadre éloigné du champ scolaire, portaient sur les discours premier et second : « *Les genres premiers peuvent ici être décrits comme relevant d'une production spontanée, lié au contexte qui la suscite et n'existant que par lui. Les genres seconds, lorsque fondés sur les premiers, ils les travaillent, les ressaisissent dans une finalité qui évacue la conjoncturalité de leur production, ils supposent une production discursive qui signifie bien au-delà de l'interaction dans laquelle elle peut conjoncturellement se situer.* » (Bautier & Goigoux, 2004). Secondariser c'est être capable de se détacher du sens premier des mots pour parler de la langue, c'est s'abstraire de l'immédiateté de la parole pour entrer dans la complexité et la réflexion, c'est entrer dans la réflexivité langagière.

La secondarisation peut se définir alors comme la capacité à comprendre ce que l'on fait et comment on le fait. C'est ce que l'on met en œuvre lorsqu'on est capable de décontextualiser et adopter une autre finalité pour une connaissance.

Ce serait donc dans « *les formes de pensées, de langage, les manières spécifiques de traiter les tâches, les activités et les objets scolaires* » (Bautier & Goigoux, 2004) que se situeraient les difficultés d'apprentissage des élèves. Celles-ci les empêcheraient d'entrer dans la compréhension des enjeux, de la construction et de la mobilisation des activités intellectuelles proposées à l'école.



## **2. LES PRATIQUES ENSEIGNANTES :**

Bautier et Goigoux (2004) émettent l'hypothèse que les élèves les plus faibles n'arrivent pas à apprendre à seconderiser à l'école car il y aurait inadéquation des pratiques des enseignants aux caractéristiques de certains élèves les moins performants issus des milieux populaires. En effet, il apparaît que plusieurs éléments liés aux pratiques pourraient creuser des inégalités. Parmi ceux-ci, ils mettent avant le sens de l'activité, ses enjeux cognitifs et culturels qui peuvent être parfois perdus au détriment d'une activité souhaitée ludique ou alors contextualisée (au sens didactique) sans faire toutefois référence aux compétences sous-jacentes à l'activité. Ainsi, la formulation des consignes amène parfois les élèves à entrer par la tâche et les projette dans le faire.

De plus, Bautier et Goigoux constatent que plusieurs éléments amènent l'enseignant à prendre prioritairement en considération la motivation des élèves et leur participation active à la séance plutôt que la réelle activité cognitive mise en jeu. Parmi ces éléments, ils relèvent le comportement attendu chez les élèves, les différents ajustements de l'enseignant pour relancer l'activité, pour l'accompagner, pour gérer ou non le temps didactique, mais aussi les critères retenus pour évaluer la réussite de la séquence. Ces critères dépendent aussi de la conception que l'enseignant a de la discipline enseignée.

Les élèves les plus en difficulté sont souvent ceux qui sont les moins enclins à entrer dans l'activité, et souvent, ils profitent de l'observation du travail amorcé par d'autres avant de s'engager eux-mêmes dans l'activité (Joigneaux, 2009). Ainsi, ils prennent modèle sur ceux qu'ils estiment être de « bons élèves » avant de s'engager dans une tâche. Cette « participation différenciée » semble être entretenue par les pratiques différenciatrices mises en place au sein de la classe. Il apparaît que les élèves les plus en difficulté sont souvent sollicités pour des questions fermées, dans le sens où elles convoquent moins d'éléments à mettre en relation et qui comportent bien souvent les éléments de la réponse dans la question. Ce n'est pas le cas des élèves les plus à l'aise qui, eux, seront sollicités régulièrement sur des questions plus complexes, voire plus ouvertes. Ainsi, les élèves fragiles voient le nombre d'occasions d'être confrontés à des situations complexes être réduit, tout comme les occasions de transférer des savoirs d'une situation à une autre.

Joigneaux montre aussi que bien souvent, les interactions différenciées amènent les enseignants à ce que Bautier et Goigoux appellent des « *surajustements didactiques* ». Les

enseignants proposent régulièrement, puis, de plus en plus souvent, aux élèves les plus fragiles, des exercices alternatifs ou présentant des étapes plus marquées pour les amener à la réussite. Privés de complexité, les élèves répondent aux consignes et réussissent superficiellement les tâches proposées, sans avoir pour autant compris les enjeux d'apprentissages sous-jacents.

### **3. DES SAVOIRS INVISIBLES POUR TOUS... AUX APPRENTISSAGES NON FAITS.**

#### *a. Transparence des situations et des connaissances.*

On peut s'interroger sur le fondement de ces pratiques enseignantes. Plusieurs recherches dont celles de Clot (Bautier & Goigoux, 2004) mettent en avant le fait que les pratiques ne sont pas réinventées quotidiennement et qu'il existe des types ou des genres d'enseignants. Cela supposerait, et c'est ce qu'il transparait dans toutes les études citées (Bautier & Goigoux, Joigneaux, Rochex), qu'on retrouve ces éléments communs de pratique dans de nombreuses classes. Margolinas et Laparra (Rochex et al., 2011) montrent qu'un triple phénomène de « transparence » se joue au sein de la classe : transparence des situations effectives, des connaissances et des processus d'apprentissage.

Les situations proposées par les enseignants sont transparentes à la fois pour les élèves mais aussi pour eux-mêmes. Les auteures relèvent plusieurs éléments qui, du point de vue de l'enseignant, peuvent expliquer ce phénomène. Tout d'abord, leurs observations les amènent à constater que les professeurs ne planifient pas les situations effectives dans lesquelles se trouvent les élèves, car souvent, leur projet initial est plus large que la situation rencontrée. Il y a donc une première rupture entre ce que l'enseignant prépare et projette pour ses élèves et ce qui se passe réellement dans la classe. Parfois, l'existence de bifurcations au sein des séances amène à des situations de non apprentissage. Les élèves s'engagent dans des démarches qui permettent de parvenir au résultat attendu sans qu'il y ait eu apprentissage grâce à une utilisation d'éléments non prévus par l'enseignant.

A cela, s'ajoute la difficulté de la prise en charge de l'activité de la classe qui ne permet que rarement au professeur d'observer ce que font réellement leurs élèves. Enfin, les auteures

relèvent que les enseignants ne perçoivent pas les enjeux de connaissances qui sous-tendent les activités proposées. Les différentes observations menées sur le corpus d'étude font apparaître que ce qui est d'abord mis en avant est de faire « *agir les élèves, les faire parler et écrire, leur permettre de côtoyer des connaissances, d'acquérir des capacités et des attitudes assez générales, dans des contextes identifiables en termes de thèmes disciplinaires.* » On identifie le même type de constat effectué par Bautier et Goigoux (2004) qui relèvent la prépondérance chez certains enseignants de « *favoriser l'activité des élèves* » et de « *construire une motivation suffisante* ». Ainsi, les enseignants seraient amenés à créer des situations dont l'habillage prendrait le dessus sur les contenus d'apprentissages.

Dès lors, les situations deviennent transparentes pour les élèves. L'enseignant n'ayant pas pris le soin d'explicitier les connaissances mises en jeu, car non-conscient lui-même de ce que les situations véhiculent de savoirs sous-jacents, les élèves ne se trouvent pas en capacité de faire des liens entre les connaissances, de les verbaliser, de mémoriser ce qui a été verbalisé et de reconnaître dans les connaissances rencontrées des savoirs que l'école leur transmet. Un constat sans appel est fait par Bautier (Rochex et al., 2011) « *C'est l'habillage des tâches qui varie ou le déroulement de séance qui est privilégié au détriment de la réflexion sur les enjeux cognitifs de ces tâches et par conséquent sur la systématisation des interventions. C'est le plus souvent la découverte du nouvel habillage qui fait l'apprentissage et non pas sa visée cognitive.* »

#### b. Transparence des processus d'apprentissage

La transparence des processus d'apprentissage peut être imputée à la croyance que pour beaucoup d'enseignants, une tâche réussie implique d'avoir compris les savoirs visés. Or, il apparaît que cela n'est pas aussi simple dans les faits. Qu'un élève termine son activité correctement dans le temps imparti n'est pas le gage de la compréhension de l'activité.

Nous pouvons illustrer ces éléments à partir d'un constat réalisé par deux membres du groupe Escol (Catteau & Thouny, 2009). L'observation d'un enfant dans le cadre d'une étude suivie sur trois ans montre comment cet élève a travaillé sans apprendre. Pour cet élève, « *apprendre, c'est faire* ». Il a été un élève compétent pour ses enseignants en grande section et en cours préparatoire. Ne présentant aucun problème de comportement, il était le premier à entrer dans les activités qu'il réalisait rapidement. En cours élémentaire première année,

*l'élève a commencé « à ne plus saisir ce qu'on exigeait de lui au travers des tâches nouvelles proposées. Il est devenu un élève troublé, inquiet, doutant de ses compétences car il ne savait plus faire ».*

L'analyse des séances en classe de maternelle montre que les régulations de l'enseignante sont centrées sur le faire et sur ses attendus du travail de l'élève. Les consignes et les régulations ne sont pointées qu'en termes de tâches, par exemple « *coller ici* », et les validations font appels à l'affectif « *ça ne va pas* ». Ainsi, l'élève ne connaît pas la cause de son erreur et surtout n'apprend rien de ce qu'il ne savait déjà. La tâche n'est pas pensée et on ne lui montre pas les modalités de raisonnement qui lui pourraient être réinvesties dans une autre situation. De même, les procédures de contrôle de son activité, qui seront essentielles à la compréhension en lecture en cours élémentaire, ne sont pas construites.

Des constats similaires ont été établis par Joigneaux (2009) à partir d'autres observations. S'appuyant sur le cadre théorique élaboré par Bautier et Goigoux, il l'élargit en distinguant les procédures qu'un élève doit mettre en jeu lorsqu'il est confronté à des situations de travail scolaire. Il distingue deux types de secondarisation sur lesquelles les élèves doivent s'appuyer. La secondarisation externe à l'institution scolaire et la secondarisation interne à l'institution scolaire.

La première permettrait à l'élève de mettre « *en suspens des significations ordinaires et extra-scolaires de ce qui est représenté* » alors que la seconde permettrait « *l'adoption d'une vision surplombante de la façon dont des actions présentes dans des exercices différents doivent être recomposées de manière souvent inédite dans des exercices.* ». L'une serait donc liée au langage et aux objets de travail rencontrés, la seconde se rapporterait aux outils et aux procédures mises en jeu dans les activités. Cela impliquerait qu'il y aurait une double invisibilité des savoirs scolaires : celle liée aux pratiques que l'élève doit mettre en œuvre que nous venons de développer dans les lignes précédentes et celle liée à la langue que nous allons développer.

#### **4. LA PLACE DU LANGAGE AU SEIN DE LA CLASSE :**

La place et le statut du langage est extrêmement variable d'une classe à l'autre. Une étude (Rochex et al., 2011) portant sur l'analyse de séances dans trois classes d'enseignantes confirmées et reconnues par l'institution montre que les rôles accordés au langage diffèrent et amènent les élèves à construire des apprentissages différents. Il s'agit alors d'interroger le traitement littéracie du langage en classe. Le traitement littéracie se définit par la connaissance et la compréhension des logiques de l'écrit dans sa globalité. Cela suppose une connaissance élargie s'appuyant non seulement sur des compétences liées à la compréhension mais aussi aux connaissances culturelles et personnelles du langage. Comme l'avaient montré les travaux de Bernstein, le langage a une dimension et une construction sociale : le langage se crée au sein du milieu familial dans sa forme et ses usages. Bernstein distingue principalement deux types de langages : le « *code restreint* » et le « *code élaboré* » (Bernstein, 1975)

Ainsi le langage en classe peut être utilisé prioritairement pour penser et construire des savoirs ou pour restituer des connaissances. C'est ce que Bernstein nomme « *le code élaboré* ». Le langage peut aussi être utilisé comme moyen de discussion entre pairs, d'échanges informels ne faisant pas appel au travail cognitif, qui sera du ressort du « *code restreint* ». Pour Bernstein, les élèves de milieu défavorisés ne maîtrisent pas *le code élaboré*, langage de l'école. Cette absence de maîtrise ne relève pas d'un handicap social, mais bien d'un manque de fréquentation de celui-ci et d'un manque d'occasion de le mettre en œuvre. A contrario, les élèves des classes sociales les plus élevées sont confrontés plus souvent au *code élaboré* et le maîtrisent, tout comme ils maîtrisent le *code restreint*, qui est le langage commun. Ces élèves rencontrent peu d'obstacles pour secondariser et possèdent une connaissance littéracie de la langue.

Le statut du langage au sein d'une classe est variable et dépendra des exigences de l'enseignant. D'une part on observera le degré de sollicitation des élèves pour des tâches cognitive de haut niveau plutôt que pour des tâches fractionnées, la façon dont l'enseignant s'attache aux contenus plutôt qu'à la forme normée du langage, la priorité accordée à la construction de la pensée, même sinueuse, plutôt qu'à la formulation immédiate, l'étayage oral et l'apport de connaissances tout en recentrant l'activité des élèves sur l'objet de

réflexion plutôt que sur la forme de la restitution. D'autre part, l'implication des élèves dans des tâches de production d'écrit : écrire pour formaliser sa pensée, écrire pour argumenter...

Il s'agit donc, selon Bernstein de mettre en place un « *discours instructeur* » (Bernstein, 1975) ou vertical qui permet à l'élève de construire un code élaboré plutôt qu'un « *discours régulateur* » ou horizontal, qui est l'enferme dans le registre du code restreint. Nous distinguons dans ces deux formes de travail ce que nous avons mis en évidence dans les lignes précédentes : « *un genre premier d'un oral de l'immédiateté et genres seconds qui permettent au langage de revenir sur lui-même et de se complexifier pour dire des choses difficiles.* » L'utilisation du langage se retrouve non seulement chez les élèves et dans les activités qui leur sont proposées mais également dans les interactions langagières qui ont lieu entre l'enseignant et les élèves.

### **III. CONCLUSION DE CETTE PARTIE**

Nous avons pu constater au travers des deux approches proposées que les pratiques enseignantes pouvaient permettre de compenser des inégalités mais pouvaient aussi être facteurs d'accroissement de ces dernières.

Par les approches liées aux *processus-produit*, nous avons pu dégager des variables ayant une influence sur l'efficacité, difficilement maîtrisables par un enseignant, propres à la fois au contexte de la classe ou aux choix de l'institution, ce que nous avons nommé les effets de contexte, selon la terminologie adoptée par Bressoux. D'autres variables sont directement liées aux caractéristiques des professeurs. Nous avons ainsi pu mettre en évidence que les représentations des enseignants à propos de leurs élèves, la gestion du temps, la gestion didactique, pédagogique et leurs variations ainsi que les pratiques d'évaluation étaient des éléments qui permettaient dans une certaine mesure d'améliorer les performances des élèves les plus fragiles sans diminuer les performances des plus forts.

Ces éléments pourraient nous laisser croire que l'on peut décrire ou déterminer le portrait de l'enseignant efficace tel qu'il devrait être. L'approche par effet-maître reste centrée sur l'enseignant efficace or le critère d'efficacité peut être discuté selon le point de vue que l'on adopte et le choix des critères d'efficacité que l'on se fixe ; nous avons pu voir par exemple, que selon les courants pédagogiques, des approches différentes peuvent être analysées comme

efficaces. Dans toutes ces analyses, l'enseignant est supposé être un individu ayant des pratiques stables quels que soient les contextes or il est difficile de confondre caractéristiques personnelles et pratiques professionnelles. Cette approche nous permettra donc de conclure qu'il existe des pratiques enseignantes efficaces, qui reposent sur les critères que nous avons mis à jour, mais, pour reprendre les écrits de Talbot « *il n'existe pas d'enseignant efficace en tout lieu, quels que soient les circonstances et les contextes* » (Talbot, 2012).

Par les approches interactionnelles et orientées par des conceptions bernsteiniennes, prenant en compte l'élève et son rapport au savoir, nous avons pu faire émerger que certaines pratiques enseignantes accroissaient inexorablement les inégalités en renforçant des compétences langagières chez les élèves les plus performants ou issus des classes sociales les plus élevées, alors que, dans le même temps, des apprentissages n'étaient pas construits chez les élèves les plus fragiles. Nous avons pu mettre en évidence les mécanismes de secondarisation à l'origine de ces écarts mais aussi d'autres éléments propres aux enseignants : la méconnaissance des concepts liés aux notions et la volonté parfois trop activiste, qui fait perdre le sens des activités au profit de la motivation de l'élève.

Comme nous avons pu le faire émerger au travers de l'utilisation du langage, il apparaît que les enseignants doivent prendre en compte l'origine sociale des élèves pour rendre l'école plus lisible et plus explicite. Nous pourrions sur ce dernier point faire un rappel de ce qu'écrivaient il y a une cinquantaine d'année Bourdieu et Passeron lorsqu'ils parlaient de « *cécité aux inégalités sociales* » (Bourdieu & Passeron, 1964).

Ces deux approches nous semblent complémentaires car des éléments font échos : la gestion didactique, pédagogique et les variations qui sont mis en avant dans les deux approches. La maîtrise des concepts et de la mise en œuvre des activités est au cœur de la pratique enseignante. Nous voyons aussi immédiatement que l'approche interactionnelle nous permettra de moduler les analyses que l'on peut faire dans l'approche processus-produit, notamment autour des situations mises en place et de la motivation générée par l'enseignant.

## **2<sup>NDE</sup> PARTIE : METHOLOGIE DE RECHERCHE**

### **I. DEFINITION DE LA PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES**

Nous avons montré au cours de la première partie l'influence du contexte, des pratiques, et des variables personnelles et professionnelles qui sont intrinsèques à l'enseignant sur la réussite des élèves et notamment des plus fragiles. L'ensemble de ce que nous avons présenté nous amène à penser qu'il s'agit maintenant d'étudier au plus près les pratiques, en classe, au travers des apprentissages des élèves en lien avec les processus mis en jeu.

En nous appuyant toujours sur les constats précédents, nous réalisons que la clarté des apprentissages est essentielle à la réussite des élèves les plus fragiles. Il s'agit bien pour eux d'être en mesure d'identifier les apprentissages qui sont en jeu dans les activités qu'ils réalisent pour pouvoir identifier les savoirs, les transformer en connaissances et être en mesure d'utiliser leurs acquisitions dans un autre contexte, de réaliser des transferts décontextualisés et redonner aux connaissances un statut de savoir. Il semble, au regard des derniers éléments que nous avons apportés, qu'il peut y avoir transparence des situations (voir supra.) et que c'est bien là qu'achopperait l'appropriation de la situation et donc des connaissances sous-jacentes par l'enfant. C'est à ce point particulier que nous souhaitons maintenant nous intéresser et notamment comprendre les mécanismes mis en jeu en classe qui permettent aux élèves d'identifier les apprentissages qu'ils doivent construire.

Cela ne peut se passer, comme nous l'avons vu, de la compréhension des pratiques de l'enseignant. C'est pourquoi, nous allons chercher à analyser les liens qui unissent la pratique de l'enseignant et la mise en activité de l'élève. Ce travail se fera par un regard porté à l'activité qui est donnée à l'élève, c'est-à-dire aux savoirs mis en jeu dans cette triangulation telle qu'elle avait été formulée par Houssaye. Ainsi, nous allons formuler notre problématique de recherche par la question suivante :

**« Comment les enseignants rendent-ils explicites aux élèves les connaissances qu'ils doivent construire ? »**

Nous allons essayer de répondre à cette question en partant des hypothèses suivantes :



- Les enseignants engagent des démarches pour expliciter les savoirs.
- Le lien entre la tâche prescrite et l'activité à réaliser n'est pas toujours visible par les élèves.
- Les interactions langagières et verbales des enseignants ne permettent pas de rendre explicites les savoirs aux élèves.
- L'étayage des situations n'est pas adapté pour les élèves les plus faibles

## II. LE CADRE DE LA RECHERCHE

### 1. LES APPROCHES DU TRAVAIL ENSEIGNANT

Les principaux travaux de recherche (Carraud, 2013) cherchant à comprendre l'activité des enseignants font consensus sur différentes affirmations.

- Ils s'intéressent à la distinction entre d'une part le travail prescrit et le travail réel.
- La planification de l'action enseignante n'est pas envisagée comme un guide de l'activité enseignante
- Le contexte, la situation et sa construction par les acteurs sont objets d'étude.
- Les normes et les valeurs des enseignants sont intégrés comme paramètres de l'étude.

*« Barbier et Durand présentent sept éléments de convergence entre ces différents courants, caractéristiques de ce qu'ils appellent l'entrée par l'activité (2003, p.103) :*

1. *une conception holistique de l'activité qui énonce une indissociabilité de l'action, de la cognition et de l'émotion ;*
2. *une conception située de l'activité, centrée sur les situations et les interactions locales, reconnaissant aux acteurs une marge de manœuvre importante, et insistant sur la spécificité des connaissances et des raisonnements selon les contextes ;*
3. *une conception incarnée de l'activité, celle d'un corps qui habite et se déplace dans un contexte physique ;*
4. *l'affirmation de la continuité et de l'inscription dans le temps de l'activité, qui s'exprime dans « une position constructiviste » (Le Moigne, 2001), « une définition de l'activité individuelle comme fondamentalement sociale [...], une vision développementale de l'activité » (Clot, 1999), « une insistance à analyser des cours d'activité ininterrompus et non des espaces temps délimités de façon extrinsèque par des stimuli ou des tâches (Theureau, 1992);*

5. *l'affirmation du caractère négocié de l'activité sociale (par le biais des concepts de codétermination et de coconstruction du sens dans les activités langagières) ;*
6. *l'intérêt pour les phénomènes d'autonomie de l'activité, davantage susceptibles de rendre compte de son caractère bricolé, émergent, innovant, créatif ;*
7. *l'intérêt pour la construction de significations au cœur de l'activité qui s'exprime notamment par la centration sur les processus narratifs et l'élucidation de l'expérience vécue par les acteurs » (Carraud, 2013).*

## **2. UNE METHODOLOGIE DE RECHERCHE**

### **a) L'observation dirigée, semi-structurée**

La mise en évidence des pratiques enseignantes peut se faire au travers d'approches différentes selon Altet et Chartier (2006) : l'étude des pratiques déclarées ou l'étude des pratiques effectives. L'étude des pratiques déclarées permet de relever des éléments de discours rapportés des enseignants. Celle des pratiques effectives s'intéresse à l'activité réelle, en classe.

Les premiers travaux sont plus nombreux car plus faciles à mettre en œuvre méthodologiquement. En s'appuyant sur des questionnaires ou des entretiens, on peut recueillir plus facilement des données que lorsque l'on s'immerge dans une classe, qui possède son propre rythme, sa propre vie et qui n'est pas toujours disponible à l'observateur. De plus, le traitement des données recueillies par observation est souvent plus long et chronophage.

Cependant, si l'on veut pouvoir analyser ce que l'activité de l'enseignant et les différentes interactions au sein de la classe induisent en termes de visibilité des apprentissages, nous devons nous baser sur les pratiques effectives.

Le choix que nous faisons est de nous orienter vers une observation dirigée à l'aide d'une grille. Nous ne coderons pas numériquement les comportements verbaux ou non verbaux car à ce stade des hypothèses, nous ne sommes pas en mesure de dégager encore d'éléments communs aux pratiques. Notre observation sera donc semi-structurée. Nous adopterons une posture « d'observateur complet » (Gold, 1958 cité par Martineau, 2004).

Pour que notre observation soit orientée sur les pratiques enseignantes, nous allons nous appuyer sur le multi-agenda, outil d'analyse de la pratique enseignante.

**b) Un cadre pour notre observation – le multi-agenda**

• **Ce qu'est le multi-agenda :**

C'est un modèle d'analyse de la pratique enseignante qui a pour visée de fournir « *une grammaire complexe de concepts permettant une analyse approfondie des situations didactiques, de leur évolution, dans leur dimension située.* » (Bucheton & Soulé, 2009). Ce modèle permet, notamment, de « *s'ajuster à la grande diversité des variables de toute situation (gérer le temps, les interactions, les savoirs, les tâches, le rapport au savoir, les attitudes des élèves, les artefacts, etc.). Il cherche à rendre compte de la manière dont diverses configurations de gestes (des postures) peuvent générer différentes dynamiques cognitives et relationnelles dans la classe.* »

Le multi-agenda permet une approche du travail enseignant qui permet de rompre la « *partition didactique/pédagogie* ». Ainsi, nous pourrions observer et analyser comment les différents éléments de l'activité de l'enseignant ou de l'élève s'articulent avec les situations d'enseignement ou le rapport aux savoirs. Bucheton souligne qu'il est indispensable pour comprendre les élèves et l'enseignant qu'ils soient pris comme des « *personnes* » et non pas seulement comme des « *sujets épistémiques* ». Cela signifie qu'il faut prendre en compte leur histoire, leur culture, leurs rapports à l'institution ou au savoir enseigné.

En reconnaissant « *la singularité de l'agir de l'enseignant et de sa créativité au cœur de formes sociales et scolaires pérennes* » et celle des « *divers langages présents en classe* », ce modèle vise « *à rendre compte de l'évolution des significations partagées pendant la leçon et à théoriser les imprévus* ».

• **Une architecture de cinq macros-préoccupations conjuguées :**

Cinq préoccupations sont centrales :

- Piloter et organiser l'avancée de la leçon ;
- Maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive ;
- Tisser le sens de ce qui se passe ;
- Etayer le travail en cours ;

- L'apprentissage sera la cible de ces préoccupations.

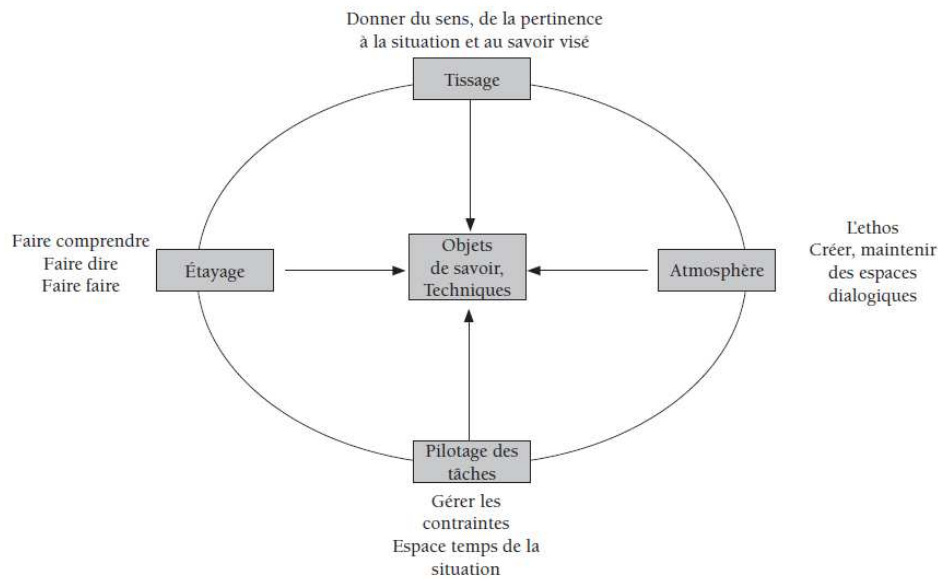


Figure 1: un multi-agenda de préoccupations enchâssées

Document Bucheton, D., Soulé, Y. (2009)

L'enjeu de notre observation va donc être d'analyser au travers de ces cinq macro-préoccupations comment l'enseignant explicite et rend plus visible les apprentissages aux élèves.

- **Le pilotage de la leçon :**

Le pilotage est ce qui permet d'organiser la cohésion et la cohérence de la séance. C'est ce qui permet de contrôler le temps de l'activité, l'espace occupé par les élèves dans l'activité mais aussi la discipline.

- **L'atmosphère :**

L'atmosphère correspond à l'organisation et la gestion des interactions au sein de la classe. Elle correspondant à ce que l'enseignant met en place pour qu'il parvienne à investir les élèves dans l'activité, comment il suscite et maintient « *leur engagement affectif, relationnel et intellectuel* ».

- **Le tissage :**

Le tissage concerne les liens qui sont construits par l'enseignant entre le travail que les élèves réalisent et celui qu'ils ont réalisé ou réaliseront par la suite. C'est au travers de cette activité aussi que l'enseignant crée le lien entre le début et la fin de la séance.

- **L'étayage :**

L'étayage se mesurera à la façon dont l'enseignant va aider l'élève à comprendre, apporter un soutien ou pas, nourrir sa motivation dans les différentes démarches de l'activité proposée. L'étayage va donc reprendre toutes les formes d'action de l'enseignant pouvant apporter une aide à l'élève. Pour Bucheton, c'est l'élément central de la pratique enseignante.

- **Les savoirs visés :**

Cette macro-préoccupation est centrale par rapport aux autres. Les savoirs à enseigner sont souvent transparents pour les enseignants.

- c) **Les indicateurs d'observation :**

Cherchant à analyser de manière fine les pratiques et les logiques d'action mises en œuvre, nous allons relever différents éléments au cours de nos observations qui s'organiseront principalement autour de trois axes :

- Le langage que l'enseignant utilise pour étayer, piloter, créer l'atmosphère ou tisser les liens avec le savoir (centré sur le faire, type de discours...).
- L'interaction entre les élèves et les savoirs.
- Les procédures engagées par les élèves.

- i) **Le langage de l'enseignant :**

Nous avons montré le rôle et la place du langage dans la clarification des savoirs, grâce notamment à la maîtrise par les élèves d'un langage littéracié, permettant le passage d'un registre premier à un registre second.

Le temps et la place accordés à la parole au sein de la classe seront l'objet d'une attention particulière et feront l'objet d'une quantification. Il sera important pour nous de caractériser les modes de communication au sein de la classe tels que nous les avons définis (discours instructeur ou régulateur, code restreint ou élaboré, secondarisation).

Nous serons attentif aux relations enseignant-élèves et notamment aux registres dans lesquels ces échanges ont lieu. Nous chercherons à savoir si l'enseignant sollicite toujours les mêmes registres pour les réponses des mêmes élèves, ne sollicitant les uns que sur le registre premier des actions et des savoirs d'action et les autres que sur des attitudes de secondarisation ?

Il s'agira aussi d'observer comment l'enseignant va nommer les tâches et les objets de savoirs, s'ils sont nommés, comment il engage la dévolution de la tâche à réaliser aux élèves, prenant en compte la communication verbale et non verbale, en nous préoccupant du langage utilisé mais aussi des gestes et des supports qu'il peut être amené à utiliser.

Nous observerons particulièrement comment le maître organise tout au long de la séance la poursuite de l'activité pour la mener à son terme tout en conservant l'objectif d'apprentissage et sans que des bifurcations aient lieu.

Enfin, les interactions avec les élèves, soit en groupe, soit individuellement, en lien avec l'activité seront l'objet de notre attention. L'enseignant peut adopter différentes postures qui pourront être déterminantes pour la réussite des élèves ou au contraire, qui ne permettront pas à d'autres de parvenir à l'apprentissage. Il s'agira pour nous de les mettre en évidence au travers des macro-structures du multi-agenda.

#### *ii) L'interaction entre les élèves et les savoirs*

Il s'agira d'abord d'identifier quels sont les savoirs mis en jeu dans la situation proposée aux élèves et ce qui est visé par l'enseignant. Nous serons attentif aux interactions verbales des élèves entre eux, avec l'enseignant mais aussi à comment l'élève se comporte en situation de travail.

Nous observerons l'engagement des élèves dans la tâche, comment ils la réalisent et la finalisent. L'écart entre la tâche prescrite par l'enseignant et la tâche effective de l'élève peut être important. L'observation de l'élève en action permettra de mesurer l'écart entre la prescription et la réalisation.

Enfin, nous nous intéresserons aux interactions entre pairs ou avec l'enseignant en rapport avec la tâche demandée.

d) **La grille d'observation :**

Nous pouvons ainsi proposer une grille d'observation qui prendrait la forme suivante (la taille et l'orientation ne sont pas respectées. L'utilisation de feuilles de grande dimension sous un autre format sera plus adaptée au relevé des observations).

Heure	Situation pédagogique				Pilotage		Atmosphère		Tissage		Etayage	
	Activité	Type de situation	Disposition matérielle	Contenu d'apprentissage	Enseignant	Elève	Enseignant	Elève	Enseignant	Elève	Enseignant	Elève

Les différents éléments qui seront notés dans la colonne « élève » seront :

- Des éléments relevant de l'activité des élèves (rapport à la tâche et aux savoirs) ;
- Des éléments relevant de l'interaction entre élèves (élève-élève/ élève-classe) ;
- Des éléments relevant de l'interaction élève-enseignant, à l'initiative de l'élève.

Les éléments qui seront notés dans la colonne « enseignant » seront :

- Des éléments relevant de l'interaction enseignant-élève, à l'initiative de l'enseignant ;
- Les propos, gestes ou actions de l'enseignant.

La « situation pédagogique » nous permettra d'identifier les savoirs mis en jeu. Le savoir sera contextualisé dans la situation pédagogique mise en place.

« L'heure » nous permettra de situer les éléments chronologiquement au cours de l'activité.

### **3. DES ELEMENTS A CROISER AVEC LES OBSERVATIONS**

a) **Les travaux des élèves :**

Au-delà de l'observation qui nous permettra de comprendre les relations qui se nouent entre l'enseignant, les élèves et le savoir, nous relèverons des travaux d'élèves à l'issue des séances. Pour cela, nous photographierons les travaux réalisés à l'issue des observations.

Nous tâcherons de mettre à jour, au travers des termes génériques de la tâche cognitive prescrite, ce qui peut faire obstacle à la mise en œuvre de l'activité. Ainsi, nous pourrons analyser les supports proposés et mettre ceux-ci en relation avec les observations pour mieux

comprendre ce qui peut faire obstacle à la construction du savoir ou ce qui a permis la réussite de l'activité. Nous mesurerons aussi l'écart entre la tâche prescrite et sa réalisation effective.

Nous croiserons aussi les réussites ou échecs à répondre à la demande en fonction de ce que nous aurons pu observer en classe. En effet, cela pourra provenir :

- De l'élève seul, sans intervention d'un tiers, ni modification de l'activité ;
- Après intervention d'un tiers, qui peut être l'enseignant, un élève, un autre adulte ;
- Après modification de la tâche (tâche exemplifiée, tâche tronquée, tâche réduite en sous-tâches, apports de réponses partielles, médiatisée par des outils...).

b) Bénéficiaire de captation vidéo.

Filmer les séances en fond de classe pourra nous permettre de bénéficier d'un regard périphérique fixe donnant à voir l'organisation générale de l'activité. Ce travail viendra compléter l'observation armée.

Comme nous l'indique Martineau (2004), filmer la classe permet aussi de faire des reprises d'observation. En observant in-situ, nous sommes amené, en prenant des notes, à faire des choix et une première analyse au travers de ce que nous notons. Nous pouvons parfois faire preuve d'une attention trop sélective. La vidéo procure notamment l'avantage de visionner plusieurs fois le même élément pour l'analyser plus finement.

c) Echanges avec les enseignants

Il nous semble enfin important d'avoir des échanges avec les enseignants à l'issue des observations. Plutôt que d'entrer dans une démarche d'entretien semi-dirigé, nous pensons nous orienter vers des discussions plus informelles, orientées toutefois vers les contenus de la séance, de façon à recueillir et d'analyser les représentations des enseignants et les manières d'agir. Ces entretiens seront enregistrés pour pouvoir les analyser.



#### 4. DESCRIPTION DU TERRAIN D'ENQUETE

Nous allons situer notre action en éducation prioritaire dans deux écoles appartenant à un RRS (réseau de réussite scolaire). C'est en effet dans ces écoles que le public est le plus fragile scolairement et que les enjeux sont les plus forts en termes de réussite scolaire. Le rapport d'évaluation de la politique de l'éducation prioritaire (C.I.M.A.P., 2013) montre que les « résultats sont stables dans le premier degré sur les six dernières années en éducation prioritaire avec une baisse tendancielle des retards scolaires comparables à ce qui se produit hors éducation prioritaire. La dernière livraison de PIRLS confirme des résultats stables en lecture au niveau du CMI. ». L'écart entre l'éducation prioritaire et les écoles de milieu ordinaire ne s'est pas comblé. Même s'il ne croît pas, il ne se réduit pas.

Les deux écoles que nous avons choisies appartiennent à la circonscription de Montargis. Elles appartiennent à un Réseau de Réussite Scolaire (RRS) qui cumule environ 1800 élèves pour le 1<sup>er</sup> degré pour sept groupes scolaires. Ces écoles bénéficient d'enseignants supplémentaires, d'un réseau d'aide aux élèves en difficulté (RASED) complet et de conditions matérielles et financières confortables (écoles de construction très récentes, dotations financières municipales permettant facilement l'achat de matériel pédagogique ou le financement de projets). Les enseignants débutants y sont relativement peu présents voire absents et les équipes présentent une stabilité depuis plusieurs années.

Les deux écoles que nous avons choisies, bien qu'appartenant au même réseau ont des profils relativement différents. L'école que nous nommerons A a un public scolaire qui, bien que défavorisé, a une distribution plus large dans l'éventail des CSP (catégorie socio-professionnelle) que l'école B qui concentre une population particulièrement défavorisée et ne présente pas d'élève dans les CSP les plus élevées.

	DEFAV	MOY	FAV B	FAV A	
	44	28	10	17	nb
	44,44%	28,28%	10,10%	17,17%	%
PCS	15	7	2	5	nb
2010	51,72%	24,14%	6,90%	17,24%	%
PCS	12	9	3	4	nb
2011	42,86%	32,14%	10,71%	14,29%	%
PCS	17	12	5	8	nb
2012	40,48%	28,57%	11,90%	19,95%	%

	DEFAV	MOY	FAV B	FAV A	
	43	8	5	0	nb
	76,79%	14,29%	8,93%	0,00%	%
PCS	17	4	2	0	nb
2010	73,91%	17,39%	8,70%	0,00%	%
PCS	8	2	1	0	nb
2011	72,73%	18,18%	9,09%	0,00%	%
PCS	18	2	2	0	nb
2012	81,82%	9,09%	9,09%	0,00%	%

CSP Ecole A et Ecole B – Source Education Nationale

Au sein de ces écoles, les observations seront faites dans les classes de quatre enseignants non débutants ayant plus de cinq années d'ancienneté. Ces enseignants sont des enseignants chevronnés qui cumulent l'expérience de l'enseignement, la connaissance des écoles et la connaissance du niveau d'enseignement. Leur présence pour chacune d'entre elle est de minimum 7 ans sur le niveau dans l'école. Nous les nommerons A1, A2, B1 et B2 pour des facilités d'analyse.

Les observations porteront sur différents domaines disciplinaires. Nous faisons le choix de porter nos observations dans des classes de grande section de maternelle car, comme nous l'avons montré à partir des travaux de Caille et Rosenwald (2004), les élèves sortant de l'école maternelle ont déjà, à l'issue des trois ans de scolarité, des compétences très différenciées socialement.

### **III. LIMITES ET PERSPECTIVES DE LA DEMARCHE METHODOLOGIQUE**

#### **- L'observation en classe :**

Nous pouvons d'ors et déjà poser plusieurs limites aux situations d'observation in situ que nous allons mener. En tant qu'observateur présent au sein de la classe, nous avons une probabilité d'avoir une influence sur ce que nous allons observer. Ainsi, différents biais peuvent apparaître tant au niveau de l'enseignant qu'au niveau des élèves.

Un premier concernera la présence même de l'observateur. Dès lors que l'on observe un milieu, à découvert, les acteurs de ce milieu peuvent être amenés à vouloir se comporter différemment. Un enseignant observé peut souhaiter être perçu comme un enseignant modèle, le modèle étant l'image qu'il se fait d'un enseignant idéal, et adapter en conséquence son comportement. Cela peut l'amener à modifier profondément son attitude, ses paroles, voire même les activités qu'il propose aux élèves.

Un deuxième biais peut venir de notre qualité d'observateur. Appartenant à la même institution, ayant le même statut professionnel, mais des fonctions différentes puisque formateur, nous pouvons être perçu comme porteur d'un regard évaluateur voire normatif sur la pratique de l'enseignant observé. L'enseignant peut alors souhaiter se comporter dans ce qu'il estime être la norme institutionnelle. Il est alors possible que celui-ci n'ait pas les

comportements qu'il pourrait adopter dans un contexte ordinaire. Les situations et les activités proposées aux élèves peuvent être elles aussi modifiées en conséquence.

Notre qualité de formateur peut être aussi porteuse de difficulté et il faudra savoir s'en détacher lors des observations pour adopter un autre regard. Il s'agira pour nous de changer de perspective et d'endosser une posture de chercheur en sciences de l'éducation et non plus celle d'un enseignant expert qui porte un regard critique sur une pratique qu'il doit analyser. Comme l'indique Martineau, il s'agira de connaître notre « bagage de départ », d'identifier nos filtres pour que ceux-ci ne viennent pas obérer le regard de l'observateur scientifique.

La présence de l'observateur plus que sa qualité, pourra modifier le comportement des élèves et les amener eux-aussi, à se comporter différemment.

C'est pourquoi deux éléments nous semblent importants dans la mise en œuvre d'une observation de la classe :

- Pouvoir observer la classe, régulièrement, tout au long de l'année,
- Pouvoir observer dans des contextes différents, à différents moments de la journée.

Ainsi, la régularité de la présence de l'observateur génèrera une habitude. Les observés (enseignant et élèves) seront moins enclins à adopter des comportements inhabituels puisque la situation deviendra elle-même habituelle.

L'observation sur une longue durée permet aussi de ne pas se limiter à une photographie des pratiques de la classe à un instant donné mais de mieux en comprendre les enjeux, l'évolution et d'affiner les critères d'observation tout au long de la recherche.

La multiplicité des situations d'observation permettra de dégager des variables de la pratique enseignante qui ne sont pas immédiatement liés au contexte de la discipline enseignée, de faire apparaître des éléments intrinsèques à l'enseignant, mais aussi de pouvoir isoler ceux qui sont propres aux domaines disciplinaires ou aux champs conceptuels des disciplines.

- **La captation vidéo**

Nous garderons à l'esprit que la présence d'une caméra pourra elle aussi introduire un biais. Celle-ci pourra apporter un complément d'observation et ne pourra être le seul élément permettant l'analyse de la séance. La présence de la caméra peut introduire des biais similaires à celle de l'observation directe

- *Observation en situation dans la classe A1*

La contrainte du temps nous a amené à ne réaliser qu'une seule observation en classe. Nous l'avons faite dans la classe A1, classe de GS comportant 24 élèves.

La mise en œuvre en classe nous permet déjà de faire un premier bilan du dispositif. Les deux outils que nous avons à notre disposition sont un caméscope posé en champ fixe, sur pied, un ordinateur portable, permettant de remplir la grille d'observation. La prise de note numérique a été préférée, pour des raisons pratiques, à l'utilisation d'une grille sur papier, moins évidente à manipuler.

*Au niveau de l'installation matérielle :*

L'utilisation de la caméra permet d'avoir une prise de son efficace et une vision globale de la classe. La principale difficulté du dispositif a été de trouver une position suffisamment intéressante pour la prise de vue, qui ne gêne pas la mobilité des élèves en classe et qui n'attire pas spécialement leur attention. Finalement, nous avons opté pour un placement dans un angle de la classe, en hauteur (vue en plongée). Les élèves n'ont donc pas remarqué la caméra. En cours d'observation, nous avons pu modifier l'angle afin de pouvoir cibler notre attention sur un groupe plus précis. Nous pouvons donc valider ce dispositif pour une utilisation en classe.

La grille que nous avons établie nous a permis de prendre des notes dans des conditions relativement intéressantes. Parfois, le choix de la catégorisation des interventions a été difficile car certaines interventions relèvent de plusieurs champs. Le minutage des notes d'observation nous a permis d'affiner nos choix a posteriori en ayant recours à une vision différée de certaines scènes grâce à la captation vidéo et ainsi affiner notre observation.

Les notes que nous avons prises se situent principalement dans le champ du tissage et de l'étaillage en ce qui concerne notre problématique. Nous pourrions être amené à simplifier notre grille et à en modifier le contenu en fonction de nos prochaines observations.

L'utilisation d'une grille couplée à une caméra vidéo nous libère aussi du temps d'attention et nous permet de nous concentrer sur l'ensemble des événements sans craindre de perdre des éléments.

### Les premiers constats sur le contenu :

#### - Prescription de la tâche :

Les élèves doivent reconstituer une histoire inconnue à partir d'indices pris sur des images séquentielles dont la succession définit un récit. L'activité est présentée à la classe entière avant de se dérouler sans l'aide de l'adulte. Le savoir mis en jeu dans cette activité correspond à la capacité à retrouver la trame narrative d'un récit. Nous pouvons associer ce savoir à une activité de compréhension. Il s'agira pour les élèves de mobiliser des compétences de lecture d'image pour prendre des indices suffisamment pertinents sur les vignettes, de faire des liens entre elles et de se construire une idée suffisamment générale l'ensemble pour inférer l'histoire. Ils devront ensuite positionner chacune des vignettes dans le sens de la lecture en respectant la chronologie pour finaliser la tâche à réaliser. L'apprentissage qui est mis en jeu s'exprime donc sous la forme d'une procédure qu'il faudra s'approprier pour pouvoir la reproduire dans d'autres contextes, notamment en situation de lecteur.

Nous allons dans un premier temps nous consacrer à la prescription du travail. L'enseignante présente l'objectif de l'activité à réaliser « *Il faut remettre les deux histoires en ordre.* » Elle indique ensuite quelles sont les procédures à réaliser pour réussir la tâche : « *bien regarder tous les détails pour essayer de comprendre [...] dans quel ordre il faut coller les étiquettes* », puis les « *découper* », les « *placer* » et les « *coller* ». L'enseignante tisse un premier lien entre la tâche prescrite et la tâche effective. Les élèves connaissent ainsi l'attendu de la tâche qui correspond à remettre en ordre des vignettes. Dans un deuxième temps, l'enseignante présente l'activité comme un mini-scénario s'appuyant essentiellement sur des verbes d'actions qui décrivent les gestes ou attitudes que les élèves vont devoir adopter dans la résolution de la tâche. A ce stade, aucune activité cognitive spécifique hormis « *comprendre* » ni aucune explication des procédures mentales à mettre en jeu n'apparaît. Nous pouvons interpréter le terme « *comprendre* » comme exigeant implicitement que les élèves observent les images, identifient la succession des actions du personnage et les replacent dans la chronologie permettant au personnage de s'habiller, donc réalisent la tâche mentalement. L'étayage de la tâche est fortement marqué par une prédominance du code restreint où les élèves sont sollicités sur des tâches cognitives de bas niveau (ils terminent les phrases de l'enseignante).

L'enseignante amène alors une procédure permettant de vérifier que les images sont bien dans l'ordre chronologique : « *ensuite vous regardez votre histoire et vous essayez de vous la raconter* », élément qu'elle répétera pour la seconde tâche de remise en ordre : « *Donc là,*

*c'est pareil, on découpe, on replace, on vérifie son histoire, on se la raconte. Et quand on est sûr que cela veut bien dire quelque chose, on colle* ». On retrouve, ici encore, des éléments relevant du tissage : le lien est fait entre la première et la seconde activité en assurant la cohérence, et des éléments d'étayage par le rappel de la procédure à suivre dans le deuxième cas. La prescription de la tâche se veut donc explicite pour amener tous les élèves à s'engager dans l'activité et parvenir à son terme. Les élèves étant en groupe autonome, l'enseignante souhaite que leur action ne soit pas interrompue. Elle met alors l'accent sur les procédures à réaliser, supposant que l'apprentissage viendra par l'action, c'est-à-dire qu'en observant, découpant, plaçant et collant, les élèves prennent conscience de la trame narrative de l'histoire.

- Activité des élèves :

L'observation du groupe de huit élèves en activité est révélatrice des éléments que nous cherchons à mettre en évidence. Tous les élèves ne démarrent pas la tâche en même temps. Un des enfants découpe ses étiquettes et observe ses camarades placer leurs images avant de placer elle-même ses vignettes. Nous pourrions supposer que cet élève attend la validation de ses pairs avant de s'engager dans l'activité. La réalisation de son travail se fera par la similitude qu'il pourra constater avec les productions de ses voisins proches. La tâche sera menée à bien avec succès, cependant, il n'est pas certain que l'activité mobilisée par cet élève corresponde à l'attendu d'apprentissage. Seule, une observation de l'élève en « train de faire » pourrait permettre à l'enseignante de se rendre compte que celui-ci a réalisé une bifurcation pédagogique, réalisant la tâche, sans passer par les procédures que l'enseignante avait anticipées.

L'observation de l'activité d'un deuxième élève est révélatrice, là encore, de ce qui se joue. Celui-ci va placer les images dans un ordre qui ne correspond pas à l'ordre chronologique. Il a collé les vignettes au fur et à mesure du découpage de ces dernières, contrairement à ce qui avait précisé par l'enseignante. Celle-ci interviendra une première fois en rappelant qu'il ne « *faut pas coller tout de suite sinon on se trompe* ». Le lien entre l'action et l'erreur est fait. Ce n'est pas le fait d'avoir mal interprété la succession logique des images qui est remis en question, mais bien le fait d'avoir collé. La régulation est orientée sur la tâche et l'élève ne perçoit pas la cause de son erreur. Nous sommes ici dans une situation proche de celle qui a été décrite par Catteau et Thouny (2009) où « *apprendre, c'est faire* ». Sollicitant l'enfant, celui-ci justifie sa disposition racontant une histoire pour chacune des vignettes, sans faire de

lien entre elles. Il n'a donc pas perçu la trame narrative de l'histoire et le lien qui les unissait. Il a sa logique propre et n'a pas perçu les enjeux de l'activité. Finalement, les vignettes seront décollées. L'élève est invité à « *bien regarder les images* » et à « *raconter l'histoire tout entière* ». Dans la suite, l'élève s'appuie sur le travail de son camarade pour les remettre dans l'ordre chronologique.

- *Conclusion de cette première observation :*

Dans le cadre de cette séance sur la reconstitution chronologique d'une histoire à partir d'images, les premiers relevés nous montrent une réelle intention de l'enseignante de rendre explicite aux élèves la tâche à réaliser. La démarche est décrite en termes d'action et les tâches cognitives mises en jeu ne sont pas suffisamment explicitées. C'est ce que l'on constate lors de l'observation du travail de certains élèves, où les tâches cognitives à mettre en œuvre restent abstraites à ceux qui ne les ont pas acquises. Nous avons mis en avant des stratégies qui consistent à s'appuyer sur le travail de pairs qui habituellement réussissent, mais aussi sur des stratégies qui demanderaient à être corrigées car résultant d'une mauvaise interprétation de la tâche à effectuer. C'est bien dans cette interprétation erronée que le savoir reste implicite. Les élèves qui savaient déjà renforcent leurs acquis en étant valorisés par la réussite de l'activité, ceux qui ne savent pas, n'en savent pas plus si l'activité est laissée en autonomie. Pourtant, sur le groupe, l'ensemble des élèves parviendra à finaliser la tâche de façon correcte, alors que nous avons pu constater que deux d'entre eux utilisent des détours pour parvenir à ce résultat.

D'autres observations seraient nécessaires pour observer les stratégies de ces deux élèves dans d'autres contextes.

## CONCLUSION

Au terme de ce travail exploratoire, nous avons pu dégager les éléments théoriques d'un enseignement efficace. Les différents paramètres qui se dégagent de la recherche dressent toutefois des portraits épistémologiques. « Enseignement efficace » n'implique pas que l'enseignant soit efficace tout le temps, dans toutes les conditions : un enseignant reste efficace dans un contexte donné avec des élèves donnés (Bressoux, 2012). Cette approche ne permet pas de distinguer complètement ce qui se joue au sein de la classe et ne permet pas d'expliquer ce qui fait que certains élèves ne progressent pas autant que les autres dans toutes les classes, y compris celles où les enseignants sont efficaces. L'approche interactionnelle nous a permis d'apporter des éclairages sur les interactions en classe entre le savoir, l'élève et l'enseignant mettant aussi en lumière la place de la langue littéraciée. La secondarisation de la langue mais aussi des connaissances sont autant d'éléments qui bloquent l'accès des plus faibles aux savoirs : ceux-ci restent cachés, invisibles. Le rôle de l'enseignant prend alors une place centrale. Celui-ci, par sa connaissance des concepts, des enjeux de savoir, par la place qu'il accorde au langage en classe influera sur l'évolution des acquisitions des élèves. Les interactions langagières qu'il entretiendra avec ses élèves renforceront « *le code socio-linguistique de référence* » (Bernstein, 1975) utilisé par l'élève dans ses échanges. La maîtrise d'un code élaboré permettra l'accès à la langue littéraciée de l'école, ouvrira les élèves à la « secondarisation » de la langue et des savoirs scolaires. C'est donc là un enjeu important de l'explicitation des connaissances.

La première observation réalisée nous a amené à faire une première série de remarques sur la méthodologie que nous avons choisie de mettre en œuvre. La pertinence de l'utilisation conjointe d'une captation vidéo et d'un relevé d'observations n'est pas à remettre en cause. C'est un outil riche pour l'analyse de la pratique enseignante. Couplée à l'étude des productions des élèves et à des entretiens des praticiens, elle nous permettra de mieux connaître les pratiques. La structure de la grille doit sans doute être revue dans le cadre des observations futures, dans le sens d'une simplification. La catégorisation des discours relevés à l'aide du multi-agenda n'amène, à ce stade de nos conclusions, pas de plus-value sur



l'explicitation des connaissances. Il nous faudra plus d'observation pour nous prononcer sur ce point.

Notre réflexion peut toutefois se poursuivre. D'autres éléments, que nous n'avons pas développés au sein de notre dossier exploratoire sont à prendre en compte pour comprendre les obstacles qui obèrent la réussite et les progrès des élèves. Il s'agit des diverses différenciations qui existent au sein de la classe. Ces différenciations passives, que nous avons évoquées rapidement au travers de la place de la langue, restent souvent incidentes et inconscientes. Ce serait la conception même de la difficulté que l'enseignant prête à l'élève qui l'amènerait à réagir différemment en fonction des élèves. Un autre type de différenciation, cette fois-ci active, est prônée dans les textes officiels. Les prescriptions institutionnelles indiquent qu'il faut aller vers « une pédagogie différenciée » et donc vers une pratique enseignante s'adaptant au plus près des élèves et de leurs capacités. Cependant, comme nous l'avons évoqué brièvement, les tâches prescrites peuvent présenter des « *sur-ajustements* » ou des « *sous-ajustements didactiques* » (Bautier & Goigoux, 2004) qui renforcent les inégalités au sein de la classe. Une différenciation active mal ajustée serait donc plus néfaste qu'une absence de différenciation.

Le travail que nous avons mené au cours de ces derniers mois nous a apporté certaines réponses mais a mis en lumière plusieurs questions et offert plusieurs champs de recherche que nous souhaitons explorer dans le cadre d'un mémoire de master 2. Ce sera vers un travail à visée sociologique et didactique que nous souhaitons nous orienter.

## BIBLIOGRAPHIE

Altet, M., Chartier, A-M. (2006), Entretien de Marguerite Altet avec Anne-Marie Chartier, *Recherche et formation* [En ligne], n°51, mis en ligne le 28 septembre 2011, consulté le 11 octobre 2012. URL : <http://rechercheformation.revues.org/465>

Bautier E., Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle, *Revue Française de Pédagogie*, n° 148, juillet-août-septembre, p 89-100

Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales – Codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris : Éditions de Minuit,

Bourdieu, P., Passeron, J-C. (1964)., *Les héritiers – les étudiants et la culture*, Paris : les Editions de Minuit

Bressoux P. (1994a). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres, *Revue française de pédagogie*, n° 108, p. 91-137

Bressoux P. (1994b). Estimer et expliquer les effets des classes : le cas des acquisitions en lecture, *Mesure et évaluation en éducation*, n° 17 (1), p. 75-94

Bressoux, P. (2002). Chapitre 10. Contribution à l'analyse de l'effet-maître et des pratiques de classe, in T. Nault & J. Fijalkow (Aut.), *La gestion de la classe* (p. 199-214), Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur

Bressoux, P. (2012). 13. L'influence des pratiques enseignantes sur les acquisitions scolaires des élèves », *Regards croisés sur l'économie*, n° 12, février, p. 208-217

Bucheton, D., Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées, *Éducation et didactique* [En ligne], vol 3 - n°3, mis en ligne le 01 octobre 2011. URL: <http://educationdidactique.revues.org/543>

Carraud, F. (2013). Dominante professionnelle métiers de l'éducation scolaire et périscolaire, thème 2, *Cours de Master 1 Sciences de l'éducation FOAD*, Université de Rouen

Catteau, C., Thouny, C. (2009). Aller au-delà de la surface des tâches, *Les cahiers pédagogiques*, [en ligne], n°476 <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Aller-au-dela-de-la-surface-des-taches>, consulté le 3/02/2014

C.I.M.A.P., (2013), Evaluation de la politique de l'éducation prioritaire, Rapport de diagnostic, [en ligne], Ministère de l'éducation nationale, URL : [http://cache.media.education.gouv.fr/file/08\\_Aout/15/9/Rapport\\_de\\_diagnostic\\_sur\\_l\\_evaluation\\_de\\_la\\_politique\\_de\\_l\\_education\\_prioritaire\\_266159.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/08_Aout/15/9/Rapport_de_diagnostic_sur_l_evaluation_de_la_politique_de_l_education_prioritaire_266159.pdf), consulté le 2 novembre 2013

Duru-Bellat, M. (2003). Les causes sociales des inégalités, *Comprendre*, n°4, Paris : PUF

Fradette, A., Lataille-Démoré, D. (2003). Les classes à niveaux multiples : point mort ou tremplin pour l'innovation pédagogique, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 29, n° 3, p. 589-607.

Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M. (2007), L'enseignement explicite, in Vincent Dupriez et Gaëtane Chapelle (Aut.), *Enseigner*, (p 107-116), Paris : PUF, [en ligne], <http://www.formapex.com/telechargementpublic/gauthier2007c.pdf>, consulté le 12/12/2013

Joigneaux, C. (2009). La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle, *Revue française de pédagogie* [en ligne], n°169, octobre-décembre 2009, mis en ligne le 01 octobre 2013. URL : <http://rfp.revues.org/1301>

Martineau, S. (2004), L'instrumentation dans la collecte des données. L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites, *Recherches qualitatives*, Hors Série n° 2, Trois-Rivières : UQTR.

O.C.D.E. (2013). Les stratégies d'apprentissage peuvent-elles réduire l'écart de performance entre élèves favorisés et élèves défavorisés ?, *PISA à la loupe*, n°30, juillet, Paris : OCDE

Piketty, T., Valdenaire, M. (2006). L'impact de la taille des classes sur la réussite scolaire dans les écoles, collèges et lycées français, *Les dossiers évaluations et statistiques*, n° 173, mars, Paris : Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Piquée, C., Duru-Bellat M. (2004), La mixité sociale : au-delà des principes, quels effets sur les élèves au niveau de l'école primaire ?, *7<sup>ème</sup> biennale de l'INRP*, <http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/7067.pdf> consulté le 20 décembre 2013

Renaud, Th., Baluteau, F. (2013), Sociologie de l'éducation, *Cours de Master 1 Sciences de l'éducation FOAD*, Université de Rouen

Rochex J-Y, Crinon J (dir.). (2011). *La construction des inégalités scolaires*. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement, Rennes : P.U.R.

Talbot, L. (2012). Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces, *Questions Vives* [En ligne], Vol.6 n°18, mis en ligne le 16 novembre 2013, consulté le 17 février 2014. URL : <http://questionsvives.revues.org/1234>

## SITOGRAPHIE

Caille, J-P., Rosenwald F. (2006). *Les inégalités de réussite à l'école élémentaire : construction et évolution*, PDF, [http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?reg\\_id=0&id=1813](http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?reg_id=0&id=1813), consulté le 23/11/2013

I.N.R.P. (2009). Apprendre et faire apprendre. Les éclairages de la recherche, [en ligne], URL : [http://www.educationprioritaire.education.fr/fileadmin/webeduc/admin/user\\_upload/pdf/faire\\_apprendre\\_recherche.pdf](http://www.educationprioritaire.education.fr/fileadmin/webeduc/admin/user_upload/pdf/faire_apprendre_recherche.pdf), consulté le 10/10/2013

## ANNEXE

**Classe A1 – Remettre les images dans l'ordre chronologique - Retranscription des échanges entre l'enseignante et les élèves lors de la phase de présentation du travail.**

**M – Enseignante    E – Elève non identifié    Prénom – élève identifié.**

M - On regarde le travail. Il faut remettre les deux histoires en ordre. Les bleus l'ont fait hier. Est-ce qu'il y a des pièges Yasin ?

Yasin – Non !

M - Il faut bien... regarder...les images... regarder tous les détails pour essayer de comprendre dans quel sens... euh... il faut... dans quel ordre il faut coller les étiquettes.

E - Là, il a perdu une étiquette !

M - Oui, Yasin ? Il a perdu une étiquette, il était pas content du tout donc vous devez faire attention à vos étiquettes quand vous les coupez. Et d'abord on les place avant de coller.

E - Moi je les ai collées tout de suite !

M - Si vous les collez tout de suite...

E - On se trompe !

M - Sans réfléchir à ce qu'on fait... il... vous risquez de vous tromper. Donc d'abord...

E - Moi, j'ai collé tout de suite et je me suis trompé

M - ... il faut les placer, ensuite vous regardez votre histoire et vous essayez de vous la raconter... Ben, c'est un petit garçon... euh ...

E - Il s'habille...

M - Qui s'habille... on regarde bien l'ordre voir si on s'est pas trompé... et après on colle quand on est sûr. Le titre de la première histoire, c'est ... qui est-ce qui s'en souvient ?

[brouhaha]

M - Ines ? Oh ! (ramène le groupe au silence)

E - Le deuxième c'est l'homme au chapeau

M – Attends ! ... Vas-y Inès...

Inès - L'enfant s'habille

M - L'enfant s'habille donc ça nous donne déjà des indices sur l'histoire. C'est un enfant qui...

Inès - S'habille !

Inès - Et en dessous c'est le ...

M - C'est la première image, on la colle ici. Là où il y a le un c'est pour vous donner le bon sens. Toujours de gauche... à droite.

E - ...

M - Comment ?

E - On colle pas le premier « un » ?

M - On colle la première image ici (*montre la première case*), si vous la collez ici la première (*montre l'avant dernière case*) vous n'aurez pas assez de place... Donc la « un » on la colle sur le « 1 ».

E - ...

M - La deuxième histoire, le titre ? Levez le doigt ceux qui s'en souviennent ? Efé ?

Efé - Le vieux monsieur au chapeau.

M - Ah, elle a attendu un petit peu trop...

Efé - L'homme et son chapeau.

M - Presque... L'homme au chapeau. Alors celle-là est un peu plus difficile. Il faut bien regarder les détails. Ce qu'il y a sur les images. Donc là, c'est pareil, on découpe, on replace, on vérifie son histoire, on se la raconte. Et quand on est sûr que cela veut bien dire quelque chose, on colle.