

# La réussite du Certificat d'Études de Base, un enjeu pour les enseignants du premier degré différencié ?

---

Une analyse compréhensive du rôle des croyances et des pratiques de quatre  
enseignants en province de Liège

Mémoire présenté par **ANDRE Marine**

En vue de l'obtention du grade de master en  
sciences de l'éducation à finalité spécialisée en  
enseignement.

**Promoteur :** • Fagnant Annick  
**Lecteurs :** • Boiraita Amador Fanny  
• Poncelet Débora

Année académique 2014-2015



## Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué, de près ou de loin, à l'élaboration de mon mémoire de fin d'études.

Je tiens plus particulièrement à remercier ma promotrice Annick Fagnant pour son aide et sa disponibilité, ce qui a contribué à construire ma réflexion. Je remercie aussi Christelle Goffin, pour son aide dans la construction des outils de prise de données.

Je remercie également Fanny Boraita Amador et Débora Poncelet, qui ont accepté de lire ce mémoire et d'en intégrer le jury.

Je remercie les quatre enseignants qui ont accepté de partager avec moi leurs croyances et le quotidien de leur classe pour faire avancer la recherche. J'espère les avoir fidèlement retranscrits. Merci aux directions de ces écoles qui se sont montrées coopératives et ouvertes.

À Anne-Marie, ma relectrice bienveillante, je tiens à lui dire merci pour le temps consacré et l'aide précieuse.

Je tiens également à remercier ma famille et mes amis qui m'ont soutenue et aidée durant toutes les étapes de ce travail. Particulièrement, Aurélie et Louise pour leur travail de « petites mains ».

Pour cette formation, qui durant trois années, m'a permis d'éveiller ma curiosité, d'enrichir mes connaissances et de me donner l'envie d'apprendre encore et toujours, je veux témoigner ma reconnaissance à tous les professeurs qui ont croisé ma route.

Je dédie ce mémoire de fin d'études aux élèves du premier degré différencié et à leurs enseignants.

# Table des matières

---

<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>7</b>
<b>REVUE DE LA LITTERATURE.....</b>	<b>9</b>
<b>1. La spécificité du public du premier degré différencié.....</b>	<b>9</b>
<b>2. Les croyances, les attentes et les attitudes des enseignants.....</b>	<b>14</b>
2.1. De quoi s'agit-il ?.....	14
2.2. Quels effets sur l'apprentissage des élèves ?.....	16
<b>3. Comment gérer cette hétérogénéité dans les classes ? Quelles pratiques mettre en place ?.....</b>	<b>18</b>
3.1. Qu'est-ce qu'une pratique pédagogique ?.....	18
3.2. Comment gérer l'hétérogénéité ?.....	19
3.3. La pédagogie de la maîtrise et l'enseignement explicite.....	22
3.2. Le tutorat entre pairs et l'apprentissage coopération.....	24
3.3. L'individualisation des apprentissages.....	25
3.4. Les groupes de besoin ou groupes de niveau.....	26
<b>4. Lorsque les croyances et les pratiques se rencontrent : que se passe-t-il sur le terrain ?.....</b>	<b>27</b>
4.1. Deux causes principales des difficultés scolaires.....	27
4.2. Zoom sur des éléments de la structure des dispositifs d'enseignement.....	30
4.3. Quelques exemples de structure d'enseignement.....	35
4.4. Et le système dans tout ça ?.....	38
<b>5. Au-delà des pratiques, une question d'éthique.....</b>	<b>42</b>
<b>METHODOLOGIE .....</b>	<b>43</b>
<b>1. Le choix des écoles.....</b>	<b>43</b>
<b>2. L'échantillon.....</b>	<b>45</b>
<b>3. La prise de données.....</b>	<b>45</b>
3.1. Les entretiens.....	45
3.2. Le guide d'entretien.....	46
3.3. Les observations.....	46
3.4. La grille d'observation.....	47

<b>RESULTATS.....</b>	<b>48</b>
<b>1. L'enseignante de l'école I.....</b>	<b>48</b>
1.1. L'entretien .....	48
1.2. Les observations.....	54
1.3. Lecture croisée au regard de la théorie.....	57
<b>2. L'enseignante de l'école G.....</b>	<b>62</b>
2.1. L'entretien .....	62
2.2. Les observations.....	65
2.3. Lecture croisée au regard de la théorie.....	68
<b>3. L'enseignant de l'école H.....</b>	<b>72</b>
3.1. L'entretien .....	72
3.2. Les observations.....	77
3.3. Lecture croisée au regard de la théorie.....	80
<b>4. L'enseignante de l'école A.....</b>	<b>83</b>
4.1. L'entretien .....	83
4.2. Les observations.....	88
4.3. Lecture croisée au regard de la théorie.....	90
<b>MISE EN PERSPECTIVE DES QUATRE ETUDES DE CAS ET DISCUSSION .....</b>	<b>93</b>
<b>1. Mise en perspective des résultats des quatre études de cas .....</b>	<b>93</b>
1.1. Les points communs à tous les enseignants.....	93
1.2. Les points communs à plusieurs enseignants.....	95
1.3. Les spécificités.....	96
<b>2. Discussion des résultats.....</b>	<b>97</b>
2.2. Les croyances et les pratiques : que pouvons-nous en dire dans le terrain de nos études de cas?....	97
2.3. La réussite du CEB est-elle l'enjeu des enseignants que nous avons rencontrés?.....	102
2.4. Les limites de ce travail .....	104
<b>CONCLUSION ET PERSPECTIVES .....</b>	<b>106</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>109</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>112</b>

## Liste des tableaux

---

Tableau 1 - Parcours possibles au premier degré de l'enseignement secondaire à partir d'une première année différenciée .....	13
Tableau 2 - Parcours possibles au premier degré de l'enseignement secondaire à partir d'une première année différenciée suite aux modifications du décret du 30 juin 2006, entrées en vigueur le 1 septembre 2014. ....	13
Tableau 3 - Classement simplifié des écoles proposant un premier degré différencié en province de Liège .....	43

## Liste des figures

---

Figure 1 - Les croyances et connaissances des enseignants - Vause (2010, p 7) .....	14
Figure 2 – Le continuum de la conception de la réussite des élèves par les enseignants ....	102
Figure 3 - Axe de tension ressenti par les enseignants de nos études de cas.....	104

# Introduction

---

Depuis 2006, l'enseignement secondaire ordinaire belge organise un premier degré différencié. Ce premier degré ne jouit pas d'une bonne réputation (Souto Lopez & Vienne, 2010) et l'enseignement y est compliqué dit-on. Ce premier degré différencié ne mène pas tous les élèves vers la réussite de l'épreuve certificative sanctionnant la maîtrise des socles de compétences à douze ans qu'est le Certificat d'Études de Base. Qui sont les élèves que l'on y retrouve ? Quelles sont les attitudes et les croyances qui traversent les enseignants à propos de ces élèves et de leurs besoins ? Ont-ils des attentes particulières ? Quelles pratiques d'enseignement mettent-ils en place face à ce public diversifié et homogène à la fois ? Comment gérer cette hétérogénéité des classes ? Ce sont autant de questionnements qui traversent la mise en place de ce premier degré et la variation des taux de réussite des élèves entre les établissements.

Nous avons choisi de centrer notre attention sur les pratiques et les croyances des enseignants dans le but de comprendre quel était l'enjeu attribué à ce premier degré différencié. Nous voulions savoir s'il cadrait avec l'enjeu que le système lui attribue, c'est-à-dire l'obtention du Certificat d'Études de Base ou s'il le dépassait. Pour ce faire, nous avons choisi la voie de la démarche qualitative au travers d'études de cas. Cette approche permettant de mener à la fois des entretiens et des observations de terrain prenant en compte un nombre plus important de dimensions essentielles à cette compréhension.

La thématique de ce travail est motivée par un intérêt pour les publics en difficulté de manière générale. Ce travail est aussi l'occasion de prolonger notre travail de fin d'études mené lors de notre formation initiale antérieure. Il nous semble aussi être l'occasion de connaître un peu mieux ce public spécifique du système scolaire belge, à qui peu de recherches ont été consacrées.

Ce travail s'attachera, à travers une revue de la littérature, à répondre à ces questionnements au moyen de cinq volets, un premier consacré à la description du public auquel nous nous sommes intéressées, c'est-à-dire les élèves du premier degré différencié,

pour en dégager les caractéristiques, les difficultés et les besoins. Le deuxième sera plus spécifiquement dévolu aux croyances, aux attitudes et aux attentes des enseignants pour tenter d'en comprendre la naissance et les fondements ainsi que leur occurrence et leurs fonctions. Le troisième volet, quant à lui, sera centré sur l'hétérogénéité du public et les pratiques d'enseignement qui en permettent une gestion efficace et équitable pour ces élèves peu performants. Le quatrième volet est consacré à la rencontre entre les pratiques et des croyances sur le terrain. Il cible deux causes de la difficulté scolaire mais aussi des structures d'enseignement et un point sur le système et ses contradictions. Le cinquième volet porte sur l'éthique prolongeant les approches prochaines notamment en ajustant cette thématique dans un cadre plus large.

La méthodologie sera alors présentée, explicitant les choix méthodologiques posés, l'échantillon et les instruments de mesures utilisés.

Ensuite, nous exposerons les résultats sous la forme de quatre études de cas, présentées à travers les dimensions de l'entretien et des observations ainsi que d'une lecture croisée alimentée par des éléments théoriques.

Enfin les quatre études de cas seront mises en perspective pour en retirer les similitudes et spécificités et être discutées au regard de la revue de la littérature.

Le travail se terminera avec une conclusion mettant en avant les points essentiels des parties discutées auparavant. Elle sera aussi l'occasion de revenir sur les questions qui ont guidé mon investigation et sur les perspectives et limites à donner à ce travail.



# Revue de la littérature

---

Cette revue de la littérature tente donc d'investiguer le lien entre les croyances, attitudes et attentes des enseignants et les pratiques pédagogiques qu'ils mettent en place dans le but de mener les élèves en difficulté scolaire vers la réussite, peu importe la définition qu'ils en donnent. La recherche menée dans ce mémoire s'intéresse plus particulièrement au public du premier degré différencié et poursuit les questionnements suivants : les pratiques pédagogiques mises en place dans les classes du premier degré différencié mènent-elles les élèves vers la réussite du CEB ? Quels liens peut-on faire entre les croyances, les attitudes, les attentes des enseignants et leurs pratiques pédagogiques ?

## 1. La spécificité du public du premier degré différencié

Mis en place, en 2006, suite à une réforme du premier degré de l'enseignement secondaire, le premier degré différencié est organisé « à l'intention des élèves [...] qui ne sont pas titulaires de leur *Certificat d'Etudes de Base* et qui, soit ont suivi la sixième année de l'enseignement primaire ou qui soit sont âgés de douze ans au moins avant le 31 décembre de l'année scolaire qui suit sans avoir fréquenté la sixième année de l'enseignement primaire. Son organisation vise à permettre l'intégration des élèves concernés dans le premier degré [...] en vue de la maîtrise des socles de compétences visés à 14 ans [...]. Pour ce faire, on conduira d'abord les élèves concernés à la maîtrise des socles de compétences visées à 12 ans» (Décret relatif à l'organisation du premier degré de l'enseignement secondaire, 2006)

Ce premier degré regroupe donc un public particulier que nous allons nous attacher à décrire dans sa complexité. Les indicateurs de l'enseignement (2014) étant riches d'informations à ce sujet, les principaux chiffres mentionnés dans la suite de ce chapitre seront issus de ce document.

En 2012, le CEB a été délivré à plus de 95% de l'effectif scolaire de sixième année primaire. L'année suivante, les moins de 5 % restant se retrouveront donc soit dans le premier degré différencié, soit à nouveau dans l'enseignement primaire pour une sixième année complémentaire sous conditions. En ce qui concerne le premier degré différencié à proprement parler, le taux d'obtention du CEB, en 2012, était de 23,1% en première avec une majorité d'élèves ayant 14 ans et de 40,6% en deuxième année avec une majorité

d'élèves ayant 15 ans. Ces élèves sont issus de parcours scolaires différents. La majorité des élèves de première différenciée provient d'une sixième année primaire, cependant une part importante provient d'une cinquième année primaire. Pour le reste, ils sont principalement issus de quatrième primaire au moins mais aussi de l'enseignement spécialisé. La deuxième année différenciée, quant à elle, accueille les élèves qui n'ont pas obtenu leur CEB au terme de leur première année dans ce degré. Souto Lopez & Vienne (2010) soutiennent que les élèves provenant d'une sixième s'en sortent globalement mieux que les autres. Cette réussite du CEB est pourtant variable d'un établissement à l'autre. Comme le montre une analyse de la Commission de l'enseignement (cité par Souto Lopez & Vienne, 2010), la répartition des taux d'obtention du CEB en 1D et 2D varie de 0% à 90% selon les établissements. Une majorité des établissements ayant un taux de réussite de 30 à 40% pour les élèves de 1D et de 40 à 50% pour les élèves de 2D, ce qui correspond aux chiffres mentionnés dans les indicateurs de l'enseignement (2014).

En 2012-2013, 9143 élèves fréquentaient le premier degré différencié, ce qui représente presque 8 % de l'effectif scolaire total dans le premier degré. Nous y retrouvons plus de garçons (56%) que de filles (44%). Par ordre de grandeur, la moitié des élèves avait quatorze ans, environ 25% d'élèves avaient treize ans, une vingtaine de pourcents avaient quinze ans ou plus et enfin environ 5% d'élèves avaient 12 ans. Au vu de ces chiffres, nous pouvons constater que la majorité des élèves accusent au moins une année de retard scolaire.

Le dernier axe pour décrire ce public est relatif à l'origine socioéconomique de ces élèves qui sont majoritairement issus de familles défavorisées. Pour rendre compte de cette information, le service de pilotage du système éducatif calcule un indice socioéconomique pour chacun des élèves sur la base des caractéristiques du quartier où ils vivent. Cet indice prend en compte différentes variables comme le revenu moyen et médian par habitant, le niveau des diplômes, le confort des logements, le taux de chômage, d'activité et de bénéficiaires du revenu mensuel minimum garanti et les activités professionnelles. Ensuite, on en calcule la moyenne pour chacun des niveaux de l'enseignement. En moyenne, dans l'enseignement secondaire, l'indice socioéconomique du quartier est proche de 0. Pour l'année 2012-2013, l'indice moyen est de -0,48 pour les élèves du premier degré différencié, ce qui signifie qu'ils sont en dessous de la moyenne comparativement à l'indice moyen du premier degré commun qui en est proche avec +0,08. L'origine socio-économique des élèves

est fortement corrélée avec leurs résultats (Kahn, Coché & Robin, 2010), la composante culturelle étant la variable qui pèse le plus sur les comportements et les performances scolaires ainsi que sur l'accroissement des écarts entre les élèves et le renforcement des inégalités (Cèbe, Pelgrims & Martinet, 2009 ; Galand, 2009 ; Bernardin, 2006). Cet effet correspond à ce que certains auteurs appellent le « **handicap socioculturel** » (Bernstein, 1975 ; Lautrey, 1980 cité par Bernardin, 2006) qui exprime le décalage entre le mode de socialisation familial et le rapport à la culture ainsi qu'aux exigences scolaires ou encore la **théorie de la reproduction** (Bourdieu & Passeron, 1970). Le système scolaire transforme les inégalités sociales en inégalités scolaires en exerçant sur les élèves une **violence symbolique** (Bourdieu & Passeron, 1970) puisqu'elle présume que chaque élève est égal face à ce qu'elle exige. Le traitement égalitaire des élèves entraîne donc des inégalités : « *le système éducatif, en ne donnant pas explicitement ce qu'il exige, exige uniformément de tous ceux qu'il accueille qu'ils aient ce qu'il ne donne pas, c'est-à-dire le rapport au langage et à la culture que produit un mode d'inculcation particulier et celui-ci seulement* » (Bourdieu & Passeron, 1970). Au même moment, Charlot définissait le **rapport au savoir** comme « *l'ensemble d'images, d'attentes et de jugements qui porte à la fois sur le sens et la fonction sociale du savoir et de l'école, sur la discipline enseignée, sur la situation d'apprentissage et sur soi-même* » (cité par Bernardin, 2006, p 210). Cette notion permet de dépasser celle de handicap socioculturel souvent remise en cause car elle provoque des comportements contreproductifs chez les enseignants, le discours sociologique étant souvent mal interprété à l'école. Il n'est pas rare que les enseignants passent d'un constat de corrélation entre les difficultés des élèves et leur milieu d'origine à une liaison causale. Les difficultés scolaires sont alors vues dans « *une optique unilatéralement déficitaire qui leur fait expliquer lesdites difficultés par des handicaps socioculturels* » (Cèbe & Goigoux, 1999, p. 50). En effet, ceux-ci ont du mal à identifier les difficultés des élèves ce qui les amène à redéfinir leurs objectifs en abaissant le niveau. Ils ont *tendance à incriminer les pratiques éducatives familiales comme cause principale de l'échec*. Cette conception considère donc que l'école n'a pas les moyens d'influencer le parcours scolaire des élèves car ils sont déjà marqués par leurs pratiques éducatives familiales (Cèbe & Goigoux, 2009 ; Bonnery, 1999).

Cette définition du rapport au savoir a évolué et il peut être défini comme « *l'ensemble des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de « l'apprendre » et du savoir* » (définition issue d'Antropos, cité par Bernardin, 2006). Certaines pratiques enseignantes

opacifient cette relation entre les élèves et le savoir. Elles peuvent donc être source de malentendus sociocognitifs (Bautier & Rochex, 1997), c'est-à-dire un décalage entre le sens attribué à l'activité par l'enseignant et celui perçu par l'élève. Nous pourrions dire qu'ils se rejoignent sur la forme mais pas sur le fond. Cette notion de malentendu permet de « *considérer les difficultés et différences d'apprentissages comme des constructions conjointes de l'enseignant et de l'élève* » (Bautier & Rayou, 2009, p94, cité par Kahn, *et al.*, 2010). Dès lors, s'intéresser aux enseignants et à leurs pratiques apparaît comme important pour comprendre cette construction conjointe. Cette thématique sera abordée dans la suite de ce travail.

La mise en place de ce premier degré différencié a également entraîné toutes sortes de difficultés nouvelles au niveau des élèves, identifiées notamment par Souto Lopez et Vienne (2009-2010). Ces données sont issues d'un petit échantillon, il faut donc les limiter au terrain dans lequel elles ont été relevées. Cependant, Souto Lopez et Vienne font l'hypothèse qu'elles interviennent à des degrés divers dans les autres établissements. Au manque de formation des enseignants et à l'impopularité de cette réforme mentionnés dans le début de ce travail, on peut ajouter l'inadéquation de la structure à certaines trajectoires, l'adoption de stratégies d'échecs, la complexité des trajectoires possibles et le manque de sens que revêt le CEB. Cette structure est inadaptée aux objectifs qu'elle doit remplir car elle demande aux enseignants de mettre en œuvre des programmes issus de l'enseignement primaire, pour lesquels ils n'ont pas été formés, dans une structure d'enseignement secondaire. Ce premier degré est donc un espace en tension entre deux autres, ce qui ne facilite pas la transition entre le primaire et le secondaire. Certains élèves mettent alors en place des *stratégies d'échecs*, c'est-à-dire un échec volontaire à l'épreuve du CEB pour rejoindre l'enseignement professionnel plus rapidement. La multiplicité des parcours possibles rend confuse la perception des parcours scolaires. En effet, avant septembre 2014, neuf trajectoires étaient possibles à partir d'une première année différenciée (tableau 1). Depuis cette date, seuls trois parcours restent encore d'actualité (tableau 2), cependant les mesures transitoires sont encore en œuvre et la réalité du terrain n'est pas encore celle des textes légaux.

**Tableau 1 - Parcours possibles au premier degré de l'enseignement secondaire à partir d'une première année différenciée**

1D	+	1C	+	2C
1D	+	1S		
1D	+	1S	+	2C
1D	+	1S	+	2S
1D	+	2D		
1D	+	2D	+	2DS
1D	+	2D	+	2C
1D	+	2D	+	2S
1D	+	1C	+	1S

D'après Fédération d'Enseignement Secondaire Catholique (FESeC), *Structure du nouveau premier degré de l'enseignement secondaire*, 2011, p 11

**Tableau 2 - Parcours possibles au premier degré de l'enseignement secondaire à partir d'une première année différenciée suite aux modifications du décret du 30 juin 2006, entrées en vigueur le 1 septembre 2014.**

1D	+	1C	+	2C
1D	+	2D		
1D	+	2D	+	2S

Cette situation est due à la limitation de fréquentation du premier degré à trois années dans une volonté d'égalité d'accès aux connaissances qui au final aboutit à un système classique de redoublement.

Les élèves réinterprètent donc leur trajectoire scolaire en fonction de la trajectoire dite « normale » : à titre d'exemple, un élève peut interpréter à tort son passage en 2D comme une réussite et le passage de ses compagnons de classe en 1C comme un échec car il avance dans le système scolaire alors que les autres non, la deuxième se trouvant après la première.

De manière générale, nous pouvons donc rappeler que les élèves fréquentant le premier degré différencié sont des élèves qui accusent majoritairement un retard scolaire d'au moins une année, sont en majorité des garçons et proviennent pour la plupart d'entre eux de familles défavorisées socioéconomiquement. Ce public est probablement marqué par une diversité au niveau de ses difficultés scolaires puisqu'issus de parcours différents et par une relative homogénéité concernant leur origine sociale et culturelle. Face à ces élèves, nous retrouvons des enseignants qui n'ont pas de formation spécifique pour enseigner à ce public

ayant des besoins pédagogiques particuliers auxquels se greffent souvent des difficultés familiales qui dépassent le cadre de l'école (Souto Lopez & Vienne, 2010). On comprend donc qu'il est difficile pour ces enseignants de pouvoir remplir tous les objectifs qui leur sont assignés.

## 2. Les croyances, les attentes et les attitudes des enseignants

Comme explicité précédemment, ce deuxième volet concerne les croyances et les attentes des enseignants mais aussi leurs attitudes vis-à-vis de ces élèves qu'ils doivent mener vers le CEB. Avant d'entrer dans leurs classes, les professeurs sont traversés par des croyances concernant les élèves et en particulier à propos de ceux qu'ils vont prendre en charge durant l'année scolaire ainsi qu'à propos du système dans lequel ils prennent place.

### 2.1. De quoi s'agit-il ?

De manière générale, les croyances sont difficiles à définir et la frontière qui les sépare des connaissances est floue. Nous pouvons considérer que les croyances des enseignants renvoient à des contenus mentaux, ayant trait à l'enseignement, compilés dans des schémas ou des concepts, pouvant prendre la forme de propositions ou d'assertions (Crahay, Walin, Issaieva & Laduron, 2010, p. 86). Elles seraient constituées d'éléments personnels et d'éléments partagés par l'ensemble de la communauté enseignante (Verloop, Van Driel & Meijer, 2001, cité par Crahay *et al.*, 2010, p. 86) à propos des élèves, de l'apprentissage, de la classe, des processus d'enseignement et des objets à enseigner (Kagan, 1992, cité par Crahay *et al.*, 2010, p. 87). Le schéma proposé par Vause (2010) à propos de la pensée des enseignants est éclairant à ce sujet.

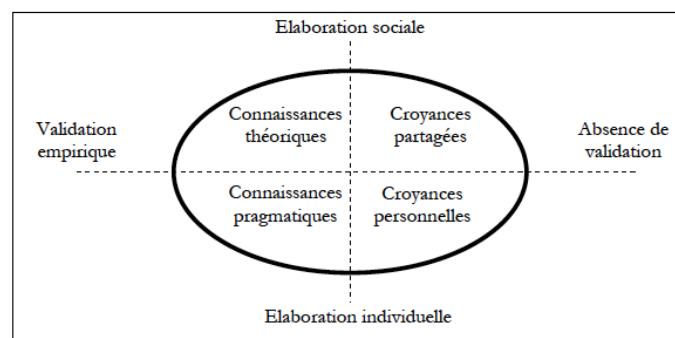


Figure 1 - Les croyances et connaissances des enseignants - Vause (2010, p 7)

Ce sont donc des filtres à travers lesquels les enseignants guident leur action. Ces croyances remplissent plusieurs fonctions notamment celle de donner du sens aux expériences vécues (fonction épistémique), de permettre de se situer dans le champ social (fonction identitaire), mais aussi des fonctions d'orientation, de guide des comportements, des actions et des pratiques (fonction normative) et enfin de justification et d'auto-défense.

Les croyances à propos des élèves en difficulté scolaire remplissent souvent une fonction normative et découlent à la fois d'une dichotomie de notre système éducatif et d'un jugement antérieur. Dessombre *et al.* (2008) ont mené une étude pour recueillir les représentations et les stéréotypes à propos des élèves en difficulté scolaire. Cette étude montre que les enseignants ont des stéréotypes plus consistants que les parents ou les élèves eux-mêmes avec un discours relatif à la difficulté scolaire plus normé, c'est-à-dire qu'ils ont un lexique plus consensuel et plus pointu. La notion de difficulté scolaire<sup>1</sup> recouvre des aspects cognitifs mais aussi des aspects liés à la personnalité, à l'affectif et à la famille. En parlant d'élève en difficulté scolaire, on active des représentations d'ordre pédagogiques relatives à l'apprentissage mais aussi d'ordre sociologiques (Dessombre *et al.*, 2008). Les enseignants tendent à expliquer la difficulté scolaire préférentiellement par des facteurs internes aux élèves même s'ils font aussi des attributions externes (Dessombre *et al.*, 2008 ; Pelgrims & Cèbe, 2010).

Ces résultats rejoignent ceux proposés dans une étude du Ministère de l'Éducation Nationale français (2006) à propos des représentations de la grande difficulté scolaire, la difficulté scolaire s'en distinguant principalement, selon les enseignants, par l'installation des difficultés dans le temps. Les définitions spontanées données par les enseignants pointent préférentiellement des éléments internes aux élèves comme des manques ou déficits (cognitifs, motivationnels ou d'intégration), une incapacité à suivre la classe soulignant une inadéquation entre les exigences du système et les capacités des élèves qui accumulent les lacunes. Enfin les enseignants pointent également les compétences non-acquises. La conjugaison de plusieurs facteurs est également évoquée. En ce qui concerne l'origine de cette grande difficulté scolaire, les choses sont un peu différentes. En effet, elle est électivement attribuée à des facteurs externes à l'élève comme l'environnement et

---

<sup>1</sup> Voici des qualificatifs employés par les enseignants pour décrire un élève en difficulté scolaire : manque de motivation, besoin d'aide, problèmes d'attention et de concentration, en échec, problèmes familiaux, problèmes de comportement, rejeté, en retard, se trouve mauvais, se juge mal, ne respecte pas les règles, difficulté à comprendre, peur, difficultés à retenir les leçons/ des choses nouvelles/ à réfléchir/ à s'exprimer, trop timide, découragé, culture différente, peu ou pas de règles.

principalement l'absence d'intérêt des familles ; l'organisation du système notamment l'absence de prise en charge des élèves en difficultés. La troisième cause est attribuée à l'élève lui-même en tant qu'individu, pointant le manque de bases solides. Cette étude met aussi en évidence, tout comme celle de Dessombre *et al.* (2008), une série de qualificatifs décrivant l'élève en situation de grande difficulté scolaire<sup>2</sup>.

## 2.2. Quels effets sur l'apprentissage des élèves ?

Ces croyances ont un impact sur les comportements que les enseignants vont adopter dans leur classe. En début d'année scolaire, les enseignants formulent des attentes face à leurs élèves. Celles-ci sont construites à partir des résultats scolaires antérieurs ainsi que des performances des élèves lors des premières interrogations. (Voir Trouilloud & Sarrazin, 2003, pour une synthèse). En plus de cela, le comportement et l'attitude de l'élève en classe sont pris en compte. Tous ces éléments sont des antécédents fréquents, fiables et précis pour construire les attentes des enseignants (Jussim, 1989 ; Jussim & Eccles, 1992,1995 ; Ross & Jackson, 1991, cité par Trouilloud & Sarrazin, p. 96). Les attentes peuvent être classées selon différents axes : positives, négatives ; à propos d'un ou de plusieurs élèves voire d'une classe ; à propos des compétences et des performances ou à propos de caractéristiques scolaires ou « morales » ; circonscrites à un domaine ou dispositions générales (Snyder et Stukas, 1999, cité par Trouilloud & Sarrazin, 2003, p. 95).

Le lien entre ces attentes et les résultats scolaires en fin d'année est lié aux compétences évaluatives précises des enseignants quant au potentiel scolaire de leurs élèves. Les attentes précoces et la performance finale sont corrélées aux indicateurs de réussite pris en compte par les enseignants. Plus les attentes sont précises, plus la performance en est le reflet. En effet, en plus des deux hypothèses à propos de la confirmation des attentes émises par Snyder et Stukas (1999, cité par Trouilloud & Sarrazin, 2003, p.93, 102) relevant de la confirmation au niveau du comportement réel de l'élève (prophéties autoréalisatrices) et au niveau perceptif dans l'esprit de l'enseignant (biais perceptifs), Jussim (1989,1991, cité par Trouilloud & Sarrazin, 2003, p. 102) propose une troisième hypothèse. Elle repose sur la précision des attentes formulées par les enseignants qui serait de trois ordres : la **précision de l'impression** qui concerne les indicateurs sur lesquels reposent les attentes ; la **précision**

---

<sup>2</sup> Voici les expressions employées par les enseignants pour décrire les élèves en grande difficulté scolaire: un élève en perte de repère, en rupture de communication, qui ne trouve plus sa place et se marginalise, qui souffre, qui démissionne, qui renvoie des sentiments négatifs.



**prédictive** qui concerne l'évaluation de la prédiction, c'est-à-dire à quel point les attentes prédisent la performance finale et enfin la **précision du jugement** qui porte sur les informations prises en compte pour construire la note attribuée aux élèves. Cette précision est de nature quantitative puisqu'il reste toujours une part d'imprécision de laquelle peuvent naître des prophéties autoréalisatrices (Merton, 1948) et des biais perceptifs.

La confirmation des attentes est à concevoir comme une **séquence causale explicative** (Trouilloud & Sarrazin, 2003). En effet, plusieurs conditions doivent être réunies : l'enseignant doit avoir une attente imprécise et stable donnant lieu à un traitement inapproprié qui doit être perçu par l'élève pour qu'il soit susceptible de s'y conformer ; or nous avons vu ci-dessus que les éléments pris en compte dans la construction des attentes sont souvent précis, la réunion de tous ces éléments n'étant pas souvent présente. Cependant certains facteurs peuvent moduler le phénomène. Trouilloud & Sarrazin (2003) décrivent ces modulateurs qui sont au nombre de trois: 1) les élèves sensibles, 2) les enseignants enclins à générer des attentes erronées et enfin 3) les contextes favorisant l'occurrence de l'effet Pygmalion (Rosenthal & Jacobson, 1968).

1) Les élèves vulnérables aux attentes de leurs professeurs sont les élèves « stigmatisés » : les enfants d'origine sociale défavorisée (Jussim *et al.*, 1996, cité par Trouilloud & Sarrazin, 2003, p. 107) ainsi que les enfants ayant des origines ethniques multiples et les enfants ayant des antécédents scolaires également. Il semble que ces caractéristiques soient cumulatives (Madon *et al.*, 1997, cité par Trouilloud & Sarrazin, 2003 ; p. 107). Ce qui implique que les élèves qui cumulent origine sociale défavorisée et antécédents scolaires sont soumis à un poids de l'effet des attentes plus important et à un jugement plus sévère de la part des enseignants, ce phénomène étant aussi présent avec les élèves en retard scolaire (Bressoux, 2004, p.69-70). Nous retrouvons ici les caractéristiques des élèves qui fréquentent le premier degré différencié. 2) Les enseignants enclins à générer un effet pygmalion veulent se créer une impression stable des élèves ou ont confiance dans le bien-fondé de leurs attentes. Ils ont aussi tendance à être dogmatiques, autoritaires ou sensibles aux préjugés. Ils ont une conception stable de l'intelligence et un faible sentiment de contrôlabilité. 3) En ce qui concerne les contextes, lorsqu'ils sont nouveaux, ils sont susceptibles de créer une déstabilisation chez les élèves et ainsi de conduire à une confirmation des attentes. Les classes surchargées sont propices à l'apparition des

prophéties autoréalisatrices car il faut se forger une impression rapidement pour pouvoir prédire les comportements et intervenir.

En situation scolaire, les enseignants interagissent avec leurs élèves mais ne développent pas le même type d'interaction avec chacun d'eux, ce qui se traduit par des attitudes différentes. L'attitude peut être définie comme un système permanent d'évaluations positives et négatives permettant de prédire la réaction d'une personne dans des conditions connues (Potvin & Rousseau, 1993, p. 134) mais elle a aussi une fonction directrice des stimuli associés (Staats, 1986 ; Leduc, 1984, cité par Potvin & Rousseau, 1993).

Lorsqu'on s'attarde sur ces attitudes, de nombreuses études (Voir Potvin & Rousseau, 1993, pour une synthèse) montrent que de manière générale, les interactions entre l'enseignant et ses élèves sont moins positives s'ils sont en difficulté scolaire mais nous pouvons ajouter qu'elles sont plus positives envers les filles ; que ce sont les enseignantes qui ont les attitudes les plus positives ainsi que les enseignants ayant un sentiment de responsabilité plus élevé.

### **3. Comment gérer cette hétérogénéité dans les classes ? Quelles pratiques mettre en place ?**

Le troisième volet de ce travail relève des pratiques professionnelles susceptibles de correspondre à ce public particulier et à la gestion de l'hétérogénéité.

#### **3.1. Qu'est-ce qu'une pratique pédagogique ?**

Lorsque l'on observe l'action d'un enseignant dans sa classe, plusieurs qualificatifs peuvent être utilisés notamment ceux de méthode d'enseignement, de pratique pédagogique, de pratique d'enseignement,... Dans la suite de ce texte, nous utiliserons la dénomination de « pratique » lorsque nous parlerons de la pratique de l'enseignant dans sa classe. En effet, comme l'indique Bru, Altet & Blanchard-Laville (2004), le terme « méthode d'enseignement » peut être abandonné car il donne une vision trop générale et trop programmée de ce que sont, en réalité, les pratiques enseignantes plutôt complexes et en constantes remises en forme.

La pratique enseignante peut être définie comme « *la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement* » (Altet, 2002). Elle correspond donc à des manières de faire, des actions, des mises en œuvre singulières et observables mais aussi à des « procédés pour faire » qui représentent une fonction professionnelle orientée par des buts et des normes (Altet, 2002). On retrouve ici les deux systèmes de pensée dont Pastré (1996, cité par Bulten, Peltier-Barbier & Pézard, 2002) fait l'hypothèse, l'un issu de l'action et l'autre des connaissances rejoignant de même la notion de croyance développée plus haut.

Les pratiques des enseignants peuvent aussi être vues comme un mélange de **constantes**, - les programmes et prescrits légaux, et de **variantes**, les élèves, leur conception de l'enseignement, leur expérience professionnelle. (Bautier, 2006, p 110)

Ces pratiques pédagogiques peuvent être décrites selon quatre composantes proposées par Bulten, Peltier-Barbier & Pézard (2002). La **composante cognitive** concerne l'organisation des savoirs, les scénarios pédagogiques et le cheminement cognitif prévus, à court, moyen et long terme, par l'enseignant mais aussi la matière potentiellement ou effectivement pratiquée en classe. La **composante médiative** relative au discours tenu par l'enseignant mais aussi aux actes qu'il pose en classe dans la médiation avec le savoir. La **composante personnelle** concerne les conceptions de l'enseignant à propos de la matière et de son enseignement, son apprentissage et du public auquel il s'adresse. Et enfin, la **composante sociale** se rapporte au système scolaire et à l'environnement social de l'école dans lequel l'enseignant prend place.

### **3.2. Comment gérer l'hétérogénéité ?**

Comme le signalent Demeuse et Baye (2008, cité par Galand, 2009), l'hétérogénéité du groupe classe peut provenir de plusieurs sources, comme l'âge, le retard scolaire, l'origine sociale, l'origine ethnique, le sexe, les acquis scolaires,... Les facteurs qui déterminent la composition des classes au premier degré différencié sont l'interdiction des redoublements dans l'enseignement fondamental, les problèmes linguistiques ou d'équivalence d'études pour les primo-arrivants, la possibilité de rejoindre l'enseignement ordinaire pour certains élèves du spécialisé (Souto Lopez & Vienne, 2009-2010). Les classes du premier degré différencié se caractérisent donc par une relative homogénéité du public au point de vue de l'origine sociale, plutôt défavorisée et une hétérogénéité scolaire relative à la diversité des

acquis des élèves qui ont des besoins pédagogiques spécifiques. Ce groupe hétérogène est vécu comme homogène au niveau du système puisque c'est un regroupement de type classe de niveau où les performances moyennes sont faibles. Le choix du regroupement des élèves selon leur niveau est historiquement guidé par l'idée d'une adaptation des pratiques aux besoins entraînant une amélioration des apprentissages (Dupriez & Draelants, 2004). Cependant ce choix fondé sur la rationalité organisationnelle (Gamoran *et al.*, cité par Dupriez & Draelants, 2004) est accompagné d'une série d'effets pervers (détaillés par la suite) puisque cette division ne s'accompagne que rarement d'un ajustement des ressources technologiques, dans le cas présent des pratiques pédagogiques. En lien avec le point précédent, la notion d'étiquetage est mise en avant : en fonction de la classe à laquelle l'élève appartient, les enseignants construisent des représentations et des attentes relatives à ses capacités. Cette vision a une implication dans la façon de traiter le groupe classe. Le poids de l'origine sociale ayant été explicité ci-avant, nous allons ici nous attarder sur l'hétérogénéité scolaire et ses implications pour l'apprentissage des élèves.

Dupriez & Draelants (2004) ainsi que Galand (2009) proposent une synthèse des recherches relatives à la relation entre l'hétérogénéité des classes au niveau des acquis des élèves et des apprentissages scolaires. Ils relèvent les conclusions suivantes : les recherches expérimentales montrent qu'à contenu et à qualité d'enseignement constant, le caractère homogène ou hétérogène du groupe classe n'a pas d'effet sur les performances des élèves (Salvin, 1987, 1990 ; Crahay 2012). Les recherches en milieu naturel mettent en avant un effet différencié du groupement sur les performances, signe d'un système inéquitable qui creuse les écarts entre les élèves « forts » et les élèves « faibles » (Hattie, 2009, cité par Crahay, 2012 ; Kerckhoof, 1986 ; Hoffer, 1992 ; Rees, Argys & Breweer, 1996, cité par Dupriez & Draelants, 2004). En effet, le niveau moyen de la classe est lié à la progression des apprentissages, un élève apprend davantage dans une classe dont le niveau moyen est élevé et moins dans une classe dont le niveau moyen est faible (Duru-Bellat & Mingat, 1997, cité par Dupriez & Draelants, 2004 ; Galand, 2009). Cependant cet effet ne serait pas spécifique au mode de regroupement mais plutôt à la variation des conditions d'enseignement avec le niveau moyen de la classe (Dupriez & Draelants, 2004). Des différences de *patterns of instruction* ont été mises en avant entre les groupes « forts » et les groupes « faibles » au niveau du temps de travail en classe, du rythme, de la complexité des apprentissages,... (Dupriez & Draelants, 2004). Comme l'écrit Galand (2009), dont les informations sont aussi

dans le texte de Dupriez & Draeleants (2004) : « Dans les classes de niveau scolaire « faible », les élèves passent moins de temps à des activités d'apprentissage, les tâches sont plus répétitives, les enseignants sont plus jeunes et moins expérimentés, ils ont des attentes moins élevées vis-à-vis des élèves, ils se consacrent davantage à des objectifs de socialisation et les incidents disciplinaires sont plus fréquents ».

On rejoint ici les études relatives à l'effet Pygmalion. La « théorie des quatre facteurs » proposée par Rosenthal (1994, cité par Trouilloud & Sarrazin, 2003) met en évidence quatre catégories de comportements particuliers à travers lesquels les enseignants traitent différemment les élèves: 1) le contenu pédagogique et le mode de présentation des tâches ; 2) les sollicitations et les opportunités d'expression octroyées aux élèves ; 3) les réactions des enseignants aux prestations des élèves ; et enfin 4) le climat socio-émotionnel des interactions verbales et non-verbales avec les élèves, le climat et le contenu pédagogique ayant les conséquences les plus importantes sur la performance des élèves (Harris & Rosenthal, 1985, cité par Trouilloud & Sarrazin, 2003).

On peut donc faire l'hypothèse d'un effet indirect du niveau moyen de la classe qui est induit par des formes d'adaptation du curriculum et des modes d'interactions dans les classes qui sont défavorables aux élèves les moins performants (Dupriez & Draeleants, 2004, p. 157).

Si les pratiques pédagogiques efficaces pour la majorité des élèves ne le sont pas avec les élèves les moins performants, nombre de chercheurs font l'hypothèse que c'est en travaillant sur ces pratiques que l'on pourra réduire les inégalités (Cèbe, Pelgrims & Martinet, 2009 ; Galand, 2009).

Les élèves les moins performants ont une vision fonctionnelle de l'apprentissage, c'est-à-dire qu'ils sont centrés sur la finalité de l'action et non sur la recherche de la compréhension. Ceci mène à ce que Karmiloff-Smith (1992, cité par Cèbe *et al.*, 2009 ; Bautier & Goigoux, 2004) appelle « une maîtrise procédurale » : les compétences permettant la réussite de l'action sont présentes de manière implicite ce qui n'en permet pas un usage flexible et transférable dans d'autres situations. Les enseignants se doivent donc de déplacer le but de l'apprentissage des élèves de la réussite de l'activité vers la compréhension de ce qu'ils font (Cèbe *et al.*, 2009 ; Bautier & Goigoux, 2004), pour passer de l'implicite à l'explicite. Ce processus est celui de la secondarisation. Les élèves en difficulté scolaire instrumentalisent l'école et investissent ce qui leur paraît utile. Pour ces élèves, le savoir est un produit fini qu'on peut recevoir, stocker et négocier et apprendre est le synonyme de bien

se comporter et de mémoriser (Bernardin, 2006, p 212). Nous pouvons donc voir que pour ces élèves, savoir et apprendre ne sont pas liés (Bernardin, 2006). Les élèves en réussite ayant, eux, une vision du savoir comme un construit et de l'apprentissage comme un processus, le but étant de comprendre.

De manière générale, comme le disent Cèbe, Pelgrims et Martinet (2009) les enseignants doivent proposer des tâches qui requièrent des apprentissages exigeants qui rendent les élèves cognitivement actifs (Kahn, *et al.*, 2010), complétées par des dispositifs de guidage et d'étayage ainsi que des moments de régulation et une réflexion sur les procédures qu'ils mettent en place. Ces tâches doivent donc permettre de dépasser le constat de réussite empirique, de solliciter un traitement attentionnel en décourageant les traitements perceptifs, de favoriser la représentation des différentes procédures mises en œuvre pour permettre l'identification et la prise de conscience de leurs effets sur la réussite (Cèbe, *et al.*, 2009). Il faut aussi mener une réflexion sur la continuité et la cohérence de ce qui est fait en classe (Bernardin, 2006 ; Kahn, *et al.*, 2010) et faire appel à l'épistémologie des savoirs pour bousculer les certitudes et susciter l'intérêt (Bernardin, 2006).

Parmi les pédagogies les plus souvent mentionnées comme correspondant à ce public en difficulté scolaire et permettant une gestion de leur hétérogénéité, nous retrouvons : 1) la pédagogie de la maîtrise et l'enseignement explicite, 2) le tutorat et l'apprentissage coopératif, 3) l'individualisation des apprentissages (catégorisation reprise à Galand, 2009). Ces approches reposent sur des présupposés différents quant à la gestion de l'hétérogénéité des acquis scolaires. Elles répondent aux différentes caractéristiques du public qui ont été mises en avant dans ce présent travail.

### **3.3. La pédagogie de la maîtrise et l'enseignement explicite**

Ces pédagogies reposent sur l'idée d'un ajustement des pratiques traditionnelles de classes vers une égalité des acquis. Pour la pédagogie de la maîtrise, Bloom (1979, cité par Crahay, 2012) fait l'hypothèse que si on adapte le temps d'apprentissage et la qualité de l'enseignement aux besoins des élèves, ils pourront avoir les mêmes acquis. Cette méthode repose sur trois principes : **1.** Cibler les stratégies d'enseignement sur les apprentissages à réaliser ; **2.** Ne jamais aborder un apprentissage nouveau sans s'être assuré que les élèves maîtrisent les apprentissages antérieurs ; **3.** S'assurer que chaque élève bénéficie d'un

temps d'apprentissage suffisant (Bloom, 1979, cité par Crahay, 2012). Ces trois principes s'incarnent dans six étapes d'une démarche rationnelle (Bloom, 1979, cité par Crahay, 2012) : **1.** Définir clairement les objectifs à atteindre et/ou les tâches à réussir et en informer les élèves ainsi qu'indiquer le plus clairement possible, pendant l'enseignement, quel apprentissage est attendu des élèves ; **2.** évaluer dans quelle mesure les élèves maîtrisent les prérequis à l'apprentissage visé et si besoin, procéder à une remise à niveau ; **3.** décomposer la matière en unités structurées ; **4.** augmenter au maximum la participation des élèves ou, plus exactement, leur temps d'engagement dans la tâche ; **5.** évaluer la maîtrise des compétences enseignées à la fin de chaque unité (test formatif) ; **6.** proposer des exercices supplémentaires aux élèves qui n'ont pas atteint le critère de maîtrise et ainsi prolonger leur temps d'apprentissage.

L'efficacité de cette pédagogie est indéniable mais Bloom en a sous-estimé la complexité de mise en œuvre avec des variations qui peuvent apparaître sur plusieurs des critères comme la fréquence des tests formatifs, le niveau d'exigence de maîtrise, la forme des procédures correctives, ... mais aussi la formation des enseignants à ce propos (Crahay, 2012), la clé du succès étant phase d'enseignement collectif, évaluations formatives régulières et critères de maîtrise élevés ! Cette approche est bénéfique aux élèves les plus faibles sans pénalisation des élèves les plus forts. Elle met l'accent sur une action en amont des performances plutôt qu'en aval avec une amélioration de l'enseignement collectif plutôt qu'une remédiation ou une individualisation (Crahay, 2012).

L'enseignement explicite, quant à lui, met l'accent sur la compréhension et la mémorisation de la matière. Il est une réponse notamment à la vision fonctionnelle de l'apprentissage et d'autres développées ci-avant. Il est organisé selon trois phases qui se suivent : 1. le **modelage** qui est celle de la présentation des objectifs et des apprentissages qui vont être réalisés, du niveau de performance attendu et de la réalisation d'activités où les procédures, les raisonnements et les stratégies sont explicités ; 2. la **pratique guidée**, phase de travail individuel ou en groupes, assistée par des interventions de l'enseignant jusqu'à un niveau de maîtrise et de compréhension de la matière jugé suffisant par celui-ci ; et 3. la **pratique autonome** qui donne l'occasion aux élèves de se confronter seuls à la matière avec des rappels et des feedbacks de l'enseignant dans le but de favoriser une mémorisation à long terme.

### 3.4. Le tutorat entre pairs et l'apprentissage coopération

Cette approche part du principe qu'il est possible de faire des différences entre élèves, une force et une source d'apprentissage. Ces approches demandent de changer de point de vue à propos de la structure des interactions entre élèves, elle devient ainsi coopérative, plus compétitive et individualiste (Buchs, Lehraus & Crahay, 2012). L'école est alors une communauté d'apprenants qui construisent leur savoir de manière collective et discutée (Buchs, Lehraus & Crahay, 2012). C'est la porte ouverte au *peer-learning* défini par Topping (2005, traduction de Buchs, Lehraus & Crahay, 2012) comme : « *l'acquisition de connaissances et de compétences à travers l'entraide active entre partenaires[...]; son but étant d'aider les autres à apprendre et d'apprendre soi-même en ce faisant* ».

Le **tutorat entre pairs** se caractérise par une relation asymétrique entre un élève plus avancé (tuteur) qui enseigne à un élève moins avancé (pupille). Le tuteur peut avoir un ou plusieurs pupilles et être ou non formé à ce tutorat (Buchs, Lehraus & Crahay, 2012). Les progrès sont notables des deux côtés, chez les pupilles et chez les tuteurs et ce quel que soit le niveau initial des élèves. Il est à noter également que l'inversion des rôles a un effet bénéfique (Buchs, Lehraus & Crahay, 2012).

En ce qui concerne l'**apprentissage coopératif**, il se déroule en groupes qui doivent respecter une série de critères afin d'être bénéfiques pour les apprentissages. Pour relever de l'apprentissage coopératif, le groupe doit : être restreint, avoir une tâche commune, avoir une attitude coopérative en s'appuyant sur les interactions sociocognitives, avoir une responsabilité individuelle et une interdépendance collective (Buchs, Lehraus & Crahay, 2012). Il est important de souligner que pour apprendre en coopérant, il faut aussi apprendre à coopérer !

Les recherches sur l'apprentissage coopératif reprises chez Buchs, Lehraus & Crahay (2012) ont montré qu'il est plus bénéfique que la compétition et le travail individuel ; qu'il était bénéfique pour tous les apprenants quels que soient leurs niveaux ; qu'il contribue à réduire les écarts entre la qualité et la quantité des apprentissages des élèves forts et faibles. Enfin Buchs, Lehraus & Crahay (2012) mentionnent qu'il aurait aussi des effets sur la mémorisation des connaissances et des habiletés, sur les stratégies de raisonnement, sur le niveau de raisonnement et sur la créativité.



### 3.5. L'individualisation des apprentissages

Cette voie fait écho aux présupposés qui sous-tendent le regroupement homogène des élèves, c'est-à-dire une adaptation de l'enseignement dans une visée amélioratrice des performances. Cette idée peut prendre corps dans une multitude de pratiques et de dispositifs avec malgré tout des idées communes. Au début de son ouvrage *How to differentiate Instruction in Mixed-ability Classrooms*, Tomlinson (2001) explique en quelques principes ce qu'est ou n'est pas une différenciation des apprentissages. Ils sont au nombre de 11, les voici. La différenciation **n'est pas** : l'individualisation de l'éducation des années 70 ; chaotique ; juste une autre façon d'offrir un regroupement homogène ; juste « tailoring of the same suit of clothes », c'est-à-dire que ce n'est pas l'adaptation d'une même pratique. La différenciation **est** : proactive ; plus qualitative que quantitative ; offre des approches multiples des contenus, des processus et des produits ; centrée sur l'élève ; un mélange d'apprentissage en collectif, en groupe et individuel ; « organic », ce qui veut dire que l'enseignement y est évolutif et co-construit.

Les enseignants peuvent s'adapter à la diversité de leurs élèves en fonction de 4 domaines (Tomlinson, 2000,2004 ; Przesmycki, 1991, cité par Descamp *et al.*, 2007). Ils peuvent **varier les processus d'apprentissage**. Cette vision est en rapport avec l'idée d'une multiplicité des façons d'apprendre mises en œuvre par les élèves - « styles d'apprentissages » (Astolfi, 1987 ; Reuchlin & Bacher, 1989) ; « profils pédagogiques » (La Garanderie, 1980) ; « styles cognitifs » (Witkin, 1978 ; De Landsheere, 1992). Les enseignants peuvent aussi **varier les structures de la classe, son organisation et son environnement** en agissant sur le mode de groupement en fonction de critères différents, les intervenants, les *cadrages* (Kahn *et al.*, 2010)... Ils peuvent **jouer sur les contenus d'apprentissage** en proposant des savoirs et des compétences variées. Pour ce faire, ils peuvent agir sur une différenciation quant au rôle des élèves, aux ressources à disposition, aux tâches proposées,... Enfin, ils peuvent **varier les produits** attendus de l'apprentissage en donnant des moyens de productions qui mettront en avant des effets différents sur celui-ci.

La pratique de la différenciation peut être de deux ordres : simultanée ou successive. Simultanée veut dire que chaque élève effectue une tâche différente dans un même temps et successive veut dire qu'on utilise des méthodes différentes les unes à la suite des autres pour qu'à chaque moment certains élèves y trouvent ce qui leur convient. La différenciation peut prendre place à trois moments : avant l'apprentissage, en anticipant les difficultés à

partir des connaissances que les enseignants ont sur le(ur)s élèves ; pendant l'apprentissage, en intervenant auprès des élèves en difficultés ; ou encore après l'apprentissage, elle prend alors la forme de remédiation (Descamp *et al.*, 2007).

Il faut cependant être attentif au fait que cette pratique peut aussi se révéler inégalitaire si cette différenciation se fait au niveau des objectifs d'apprentissage par exemple. Galand (2009) nous dit ceci : « *Les comparaisons internationales montrent que l'individualisation systématique d'une partie du cursus pour l'ensemble des élèves peut être efficace, mais ce n'est pas le cas des remédiations isolées et ciblées sur les élèves en difficulté. [...] L'instauration d'une certaine souplesse dans la progression au sein de certains modules d'apprentissage pour tous les élèves, couplée à un enseignement varié et structuré, semble plus prometteuse pour favoriser la réussite d'un maximum d'élèves* ». Cette idée rejoint celle développée dans le prochain point de ce travail.

### **3.6. Les groupes de besoin ou groupes de niveau**

Une autre voie à explorer est celle des groupes de niveau ou de besoin. La suite des propos tenus dans ce point est soutenue par Crahay (2012) et d'autres chercheurs (Ireson & Hallan, 2001 ; Salvin 1990, cité par Dupriez & Draelants, 2004 ; Claparède, 1920 ; Goodlab & Anderson, 1963, cité par Crahay, 2012) qui mettent en avant que ce mode de groupement permet de répondre à l'objectif de l'égalité des chances et va à l'encontre des effets négatifs des classes de niveau forçant les enseignants à prendre en compte des différences de capacités et d'intérêts des élèves. Les groupes de besoin sont des groupes organisés de manière flexible et temporaire pour répondre aux besoins spécifiques de certains élèves dont le groupe de référence est une classe hétérogène. Cet assouplissement du groupe classe traditionnel permet de suivre le rythme des élèves. Les résultats des recherches à ce propos montrent que l'organisation flexible de groupes homogènes en fonction du niveau de maîtrise d'une compétence spécifique produit des effets positifs et ce, particulièrement pour les élèves faibles. L'adaptation des contenus articulée à la progression dans la maîtrise de la matière dans les groupes de besoin permet un gain d'apprentissage cependant il ne permet pas de réduire les écarts entre les élèves. Cette transformation peut être vécue comme douloureuse pour les enseignants. Dans une version plus forte, on pourrait aussi imaginer rompre complètement avec la division traditionnelle du système actuel qui divise le cursus scolaire en années et où le regroupement des élèves se base sur leur âge. Cette vision

est fondée sur la division du cursus selon les compétences des élèves et leur progression serait conditionnelle à la maîtrise des compétences dans une matière, les élèves pouvant se trouver dans des niveaux différents pour chacune des matières. Ce type d'enseignement regroupe aussi un enseignement en collectif hétérogène et une homogénéité ponctuelle (Dupriez & Draelants, 2004). Mais cela exige une transformation forte entraînant des changements dans les pratiques d'enseignement qui peuvent être compliquées et mal vécues par les enseignants. Dans certains cas, cela va même à l'encontre de l'éthique professionnelle de certains enseignants. Il faut donc les accompagner dans cette démarche de transformation de leurs compétences professionnelles mais aussi de leur identité professionnelle.

Dans ce cadre, une précaution doit être prise car l'organisation matérielle ne peut avoir à elle seule une valeur intrinsèque. Le travail en petits groupes doit être vu comme un moyen et non comme une fin. Le rassemblement des élèves ne fait pas toujours naître des conflits sociocognitifs ou des interactions plus riches et efficaces. Cette efficacité dépend plutôt de la nature de la tâche présentée aux élèves (Cèbe & Goigoux, 2009).

#### **4. Lorsque les croyances et les pratiques se rencontrent : que se passe-t-il sur le terrain ?**

À côté de ces théories exposant des pratiques pédagogiques efficaces pour ces publics en difficultés, certaines études se sont intéressées aux pratiques pédagogiques en contexte révélant à la fois des contraintes auxquelles les enseignants sont soumis influant sur leur pratique et des pratiques dont les intentions positives mènent aux difficultés des élèves.

##### **4.1. Deux causes principales des difficultés scolaires**

En effet, comme nous l'avons vu précédemment, « *la production des inégalités peut être considérée comme résultant de la confrontation entre, d'une part, les **dispositions sociocognitives et langagières des élèves**, liées à leurs **modes de socialisation** et qui les préparent de façon fort inégale à faire face aux réquisits des apprentissages scolaires et, d'autre part, **l'opacité et le caractère implicite de ces réquisits**, des modes de fonctionnement du système éducatif et des pratiques professionnelles qui y sont mises en œuvre* » (Bautier & Goigoux, 2004, p. 90).

Deux causes fondent l'(in)compréhension des enjeux cognitifs de l'école et l'(im)possibilité d'apprentissage (Bautier, 2006).

La première cause est **l'identification des objets d'apprentissage et des enjeux cognitifs**. Tous les élèves n'attribuent pas à la tâche proposée la même visée que l'enseignant, de plus cette différence n'est pas toujours visible dans la production réalisée. Nous retrouvons ici la source des malentendus sociocognitifs, une première dérive de deux intentions pédagogiques identifiées par Bonnery (cité par Schillings, 2015), à savoir l'adaptation aux difficultés individuelles et la construction du savoir par des élèves actifs et autonomes. La seconde dérive est le cadrage des tâches qui peut être qualifié de trop lâche ou trop étroit, dans l'instant et dans la durée. Le cadrage trop lâche dans la durée ou sous-ajustement didactique (Bautier & Goigoux, 2004) propose des situations ouvertes et floues ne présentant pas les enjeux cognitifs des tâches.

*Si l'enseignant n'y prend pas garde ou n'en explicite pas les enjeux, la plupart des tâches scolaires peuvent donc être effectuées à plusieurs « niveaux » d'apprentissage, avec plusieurs enjeux* (Bautier, 2006, p. 112). La chronogenèse de la classe est donc un élément important de sa conduite, certains enchaînements risquant d'accroître les interprétations plurielles et un investissement différencié entre les élèves (Bautier, 2006). La récurrence d'un tel mode de gestion du temps et des interactions de la classe ainsi qu'une évaluation des apprentissages se faisant par une évaluation du remplissage donnent, aux élèves les plus en difficultés, l'impression que le « contrat didactique » correspond à l'effectuation de la tâche sans lui attribuer un autre objectif que son exécution (Bautier, 2006). Très souvent, les élèves faibles portent une attention superficielle et un traitement de surface (perceptif, figural, par essais-erreurs) aux contenus et domaines d'apprentissage, ce qui rend leur compréhension difficile (Cèbe & Goigoux, 1999).

Ces élèves sont encouragés dans cette voie par l'enseignant car il « *les aide individuellement par des remarques ponctuelles à finir de « remplir » sans que la préoccupation d'un apprentissage soit identifiable* » (Bautier, 2006, p. 113).

Cette pratique correspond au cadrage trop étroit dans l'instant permettant aux apprenants de dépasser des difficultés ponctuelles et de réussir sans réellement comprendre l'enjeu. Il complète la notion de sur-ajustement didactique par lequel l'enseignant contrôle et détermine des situations fermées grâce aux procédures et aux consignes (Bautier & Goigoux,

2004) et n'emploie que des « *compétences cognitives de « bas niveau »* (Andieux et al., 2001, cité par Bautier & Goigoux, 2004, p. 97).

*« Cette interprétation privilégiée sur le registre de l'accomplissement de la tâche indépendamment des apprentissages attendus ou sur celui de la satisfaction de l'enseignant correspond à la conception développée par nombre d'élèves de milieux populaires qui valorisent ainsi les aspects les plus formels du travail scolaire »* (Bautier, 2006, p. 113).

La seconde cause est **le registre d'activité cognitive et langagière investi par l'élève**. Certains enseignants postulent un **déficit expérientiel** (Cèbe & Goigoux, 1999) supposant un manque d'expériences de l'élève dans son milieu d'origine et le compensent par une multiplication en quantité. Ils *fondent alors leurs pratiques sur une conception empirique de l'apprentissage persuadés que ce que les élèves savent et apprennent est le reflet direct de ce qu'ils perçoivent du monde physique* (Resnick, 1991, cité par Cèbe & Goigoux, 1999) mettant en place des tâches consistant à explorer, manipuler, agir sur les objets. Contrairement à ce qu'ils pensent, cela ne correspond pas à la théorie piagétienne. *« En traitant le mot « action » comme un synonyme de « faire » ou « d'agir », ces enseignants oublient ou ignorent que pour Piaget, ce terme faisait référence à une action mentale se situant « au plan de la réflexion, de l'abstraction la plus poussée et de manipulations verbales »* (Piaget, 1969, cité par Cèbe & Goigoux, 1999).

Ces enseignants considérant l'environnement comme une source de conflits permettant à l'élève de remanier ses connaissances oublient que l'action de l'élève est indispensable comme point de départ et d'appui au processus d'abstraction réfléchissante mais qu'elle ne suffit pas. Pour que l'apprentissage ait lieu, l'élève doit prendre conscience de ces conflits mais cette prise de conscience est empêchée par l'action effective. Si l'enseignant prolonge et multiplie les manipulations, il laisse croire aux élèves qu'il suffit d'agir pour apprendre (Cèbe & Goigoux, 1999). Or les élèves qui n'identifient pas les enjeux d'apprentissage éprouvent des difficultés pour *« passer des échanges collectifs à propos d'expériences à la construction des savoirs et concepts demandant d'adopter une posture cognitive seconde qui implique un engagement intellectuel personnel pour la construire »* (Bautier, 2006, p. 13). Le développement ne se limitant pas à l'apprentissage efficient mais requérant un *« processus par lequel une information implicitement présente devient progressivement un savoir explicite, flexible et accessible. La recherche de la compréhension conceptuelle résultant d'un choix et dépendant des capacités d'autorégulation »* (Cèbe & Goigoux, 1999, p.54). La

« scolarisation des objets », prenant place dans le cours dialogué (Schillings, 2015) et correspondant à l'injonction de ne plus marquer de différence entre le monde de l'école et le monde de la vie ordinaire pose également problème car elle demande la participation des élèves à la construction des objets de savoir entraînant une confusion dans le registre de travail et d'expression. Certains élèves racontent et s'expriment où il faut « parler sur et analyser » (Bautier, 2006). Comme le mentionnent « Charlot et al. (1992) et Rochex (1995, 1997), il ne suffit pas d'égaliser la rencontre avec la tâche pour que les élèves se représentent leur utilité d'un point de vue personnel et social » (Cèbe & Goigoux, 1999, p. 55).

En lien avec ce qui est énoncé ci-dessus, Bautier (2006) rapporte une élévation du niveau d'exigence concernant les habitudes cognitives et langagières, dans le système actuel qui aboutit à la mise en jeu de notions de haut niveau cognitif dans des situations de découverte où les élèves doivent construire le savoir. Cependant, très souvent, ce n'est pas la notion en jeu qui est l'objet de l'apprentissage mais bien la posture intellectuelle savante, ceci étant de façon invisible et socialement différenciateur. Les enseignants doivent donc élaborer une progression où l'apprentissage de la posture intellectuelle s'inscrit dans la récurrence et demande de ne pas supposer que cela est partagé par tous les élèves.

#### **4.2. Zoom sur des éléments de la structure des dispositifs d'enseignement**

Certains dispositifs participent donc activement ou passivement à cette fabrication des inégalités entre les élèves car ils mettent parfois les élèves les moins familiarisés avec les attentes de l'école et l'appropriation du savoir en jeu sur de fausses pistes intellectuelles.

La fabrication est passive quand le « *dispositif ne cadre pas l'activité de l'élève avec le cheminement intellectuel attendu pour s'approprier le savoir* » (Bonnery, 2009, p. 15) laissant certains liens permettant de le construire, « *sous silence ou compréhensibles à demi-mots supposant que les élèves ont des « prédispositions » construites hors de la sphère scolaire que le dispositif ne transmet pas* » (Bonnery, 2009 ; Bourdieu & Passeron, 1970). Le cheminement attendu correspond à celui d'un enfant dit « normal » présentant une familiarité avec les évidences scolaires.

La construction active passe par l'orientation vers un type d'activité intellectuelle et la catégorisation dans les hiérarchies car le constat d'indifférence aux différences de certains dispositifs ne mène pas nécessairement à la remise en cause des implicites et de la conception de l'élève « normal ». Les enseignants ont alors plutôt tendance à donner *une*

*interprétation essentialisée et déficitaire des différences les conduisant à une « surattention particulariste » donnant souvent lieu à des modes « d'adaptation » différenciées selon l'image que les enseignants se font des élèves.* (Bonnery, 2009, p. 17). À ce propos, dans son ouvrage, Sabine Kahn (2010) met en évidence des conceptions ayant une implication sur les pratiques des enseignants. Elle présente trois conceptions de la différence présentes chez les enseignants. Dans la **première conception** dite « **naturalisante** », les différences entre les élèves sont des différences de nature c'est-à-dire qu'ils ont des caractéristiques intellectuelles ou comportementales différentes auxquelles la pédagogie doit répondre. Cette conception met donc en avant une différence de qualité entre les élèves et donne lieu à des représentations du type des « profils pédagogiques » (La Garanderie) ; des « styles cognitifs » (Witkin & de Lansheere) ; des « styles d'apprentissage » (Reuchlin & Baker) ou encore des « formes d'intelligence » (Gardner). Avec ces notions, nous sommes dans le registre de la gestion mentale qui « *met en évidence l'importance de la prise de conscience par l'élève des habitudes mentales qu'il met en œuvre au cours des activités les plus variées dans l'apprentissage et prétend éclairer les caractéristiques cognitives des personnes* » (Kahn, 2010, p. 82). Cette représentation de la différence soutient une action en terme de remédiation thérapeutique qui ne correspond pas à l'action que doit mener l'enseignant dans sa classe. La **deuxième représentation** est dite « **quantitative** » : dans ce cas, la différence résulte de la comparaison entre la performance d'un élève et celle des autres donc par rapport à la norme de progression prévue pour l'apprentissage. La différence entre les élèves est perçue comme un manque chez certains d'entre eux, nous sommes donc face à une différence de quantité. Ce manque peut être un manque de connaissance, de travail, d'efforts, de rigueur, de motivation ou encore d'attention... les élèves n'ayant pas de modalités d'apprentissage différentes. L'action de l'enseignant prend donc place, lorsque cette différence est apparue, à l'aide de mesures de remédiation. La **troisième conception** présente chez les enseignants se fait en termes de « **diffraction** ». En effet, la différence naît dans le désajustement relationnel entre l'élève et la culture scolaire car celui-ci ne *perçoit pas ce qui est spécifique et essentiel dans la culture scolaire ou la rejette car il la ressent comme hostile.*

Chacune de ces trois conceptions a des incidences sur les pratiques pédagogiques mises en place dans la classe.

Les enseignants avec une conception « naturalisante » de la différence ont tendance à pratiquer une « pédagogie des stratégies des apprentissages » se fondant sur la croyance que la prise de conscience, par les individus, de leurs stratégies cognitives peut les mener à les utiliser et les enrichir volontairement. Au-delà de cette prise de conscience, l'enseignant incite les élèves à adopter d'autres stratégies leur permettant de ce fait d'améliorer leurs apprentissages. Mais les études à propos de l'usage de méthodes d'éducation cognitive ne semblent pas montrer une compensation des différences liées à certaines disparités « sociologiques ». Le contenu de l'apprentissage est donc présenté de manière variée pour correspondre à tous les profils d'élèves. La différenciation se fait *a posteriori*, donnant lieu à des pratiques contre-productives et stigmatisantes car elle a une dimension « déficitaire » et une implication sur les interactions avec les élèves (de l'oubli à l'intervention dirigiste centrée sur la réalisation de la tâche et non sur les enjeux de l'apprentissage).

Les enseignants ayant une conception « quantitative » mettent en place des mesures de soutien après l'apparition des difficultés allant jusqu'à utiliser « *l'instrument suprême de la pédagogie traditionnelle, le redoublement* » ce qui s'avère être inefficace (Meirieu, cité par Kahn, 2010, p.87). Dans ces deux premières conceptions, la compétence est vue comme un acte standardisé, les efforts de différenciation sont donc axés sur la maîtrise des procédures en favorisant la répétition et le renforcement.

Les enseignants ayant une conception « en terme de diffraction » considèrent la compétence comme une action indéfinie et complexe dont l'évaluation est difficile. La différenciation n'est pas une individualisation. L'enjeu est plutôt de lever et éviter les malentendus en s'attachant à comprendre ce qui fait la spécificité des apprentissages scolaires car ce n'est pas la singularité des personnes qui est en cause.

Cette pédagogie est dite « a priori » car elle « *est sous-tendue par l'idée que l'élève n'est pas seul responsable dans les obstacles qu'il rencontre mais que ceux-ci se construisent dans l'interaction avec l'enseignement* » (Kahn, 2010, p. 101).

Dans son article, Bautier (2006) pointe une pratique actuelle brouillant l'identification de la visée cognitive de la tâche, le travail sur fiches. Cette pratique est très répandue car elle permet de répondre à plusieurs logiques hétérogènes du système. Tout d'abord, elle répond à **la mise en activité des élèves**. Dans la *vulgate constructiviste* actuelle, l'« apprendre » passe par le « faire ». Grâce aux fiches, les élèves sont en activité tout le temps. Elle permet



**l'individualisation des apprentissages**, chaque élève pouvant progresser à son rythme. Cependant cette pratique trouble la construction collective du savoir scolaire, celle-ci empêchant les élèves d'être réduits à leurs propres ressources personnelles et à penser qu'elles sont les seules légitimes. Ce phénomène identifié comme récurrent dans les classes par Bulten *et al.* (2002) permet également d'éviter la difficile gestion des moments collectifs entraînant une absence de phase d'institutionnalisation dans la majorité des cas. Ce travail sur fiches rend possible **le fractionnement**. Les enseignants segmentent et découpent les tâches en sous-tâches plus simples. Cette pratique a également été identifiée comme récurrente par Bulten *et al.* (2002). Elle est basée sur l'hypothèse **d'un déficit de motivation** (Cèbe & Goigoux, 1999). La motivation est un effet de l'éducation déterminant l'énergie et les ressources attentionnelles qu'une personne décide d'accorder au traitement de son environnement et permettant de s'engager dans une tâche. Elle peut donc être considérée comme une interaction entre les caractéristiques des apprenants, une tâche et une situation. En classe, son absence s'explique très souvent par le fait que les apprentissages scolaires ne répondent à aucun besoin des élèves. Cependant, certains enseignants pensent que pour motiver les élèves, il faut les « mettre en réussite » et choisissent de simplifier les activités en proposant le traitement *de tâches stéréotypées, morcelées, fermées et de bas niveau qu'ils connaissent et maîtrisent bien* (Cèbe et Goigoux, 1999, p. 59). Cette pratique répétitive peut rassurer les élèves les moins performants mais l'apprentissage ne peut tirer bénéfice de la répétition seule, les élèves doivent également s'engager cognitivement pour évoluer et comprendre. Cette situation ne le leur permet pas, les tâches ne présentant aucun risque cognitif (Cèbe & Goigoux, 1999). « *Seuls les élèves motivés intrinsèquement vont s'engager dans ce travail de redéfinition* » (Cèbe et Goigoux, 1999, p. 59). Ces tâches simples peuvent aussi avoir un effet inverse à ce qui est voulu c'est-à-dire une démotivation. Une tendance actuelle tend à enjoliver les situations d'enseignement comme si l'apprentissage devait se faire à l'insu des élèves (Lahire, 1997, cité par Cèbe et Goigoux, 1999 ; Bulten *et al.*, 2002), l'origine de la motivation se trouvant soi-disant dans les contenus et le matériel plutôt que dans la nature de l'apprentissage. Cependant, Anderson *et al.* (1987, cité par Cèbe & Goigoux, 1999) ont montré qu'une information attractive n'améliore pas le traitement de l'information qui la précède ou lui succède, même pire, un habillage excessif encourage un mode d'encodage global qui rend difficile l'abstraction des propriétés

et favorise un traitement perceptif ou associatif déjà privilégié par les élèves les moins performants.

La pratique du travail sur fiches facilite **l'évaluation immédiate** amenant une (con)fusion des moments d'apprentissage et d'évaluation. Elle permet aussi **la visibilité sociale**. Les élèves produisent un élément à montrer à leurs parents comme une preuve de leur apprentissage. Enfin, elle supporte **la gestion de la classe**. Cette formule permet de ne pas avoir trop de débordements disciplinaires dans la classe lorsque les élèves sont en train de travailler. Elle correspond au troisième phénomène récurrent identifié par Bulten *et al.* (2002).

Lorsque l'on parle de l'influence des pratiques d'enseignement, les notions chères à Bernstein sont importantes à prendre en considération. Tout d'abord, Bernstein (2007, cité par Schillings, 2015) définit le concept de cadrage qui se réfère aux contrôles de la communication dans les relations entre transmetteurs et apprenants, dans lesquelles les apprenants acquièrent le principe de communication légitime. Le cadrage exprime « qui » contrôle « quoi » ainsi que sa nature. Le contrôle pouvant s'exercer sur la sélection de la communication, son séquençage, son rythme, les critères, le contrôle sur la base sociale qui rend la transmission possible. Ce cadrage peut être fort ou faible. Dans le cadrage fort, le transmetteur exerce un contrôle explicite sur tous les éléments cités ci-avant laissant donc une faible part d'initiative aux élèves. L'enseignant attend qu'ils soient consciencieux, travailleurs, réceptifs, soigneux,... Au contraire, dans le cadrage faible, l'apprenant possède plus de contrôle apparent sur la communication et sa base sociale, laissant donc une plus large part d'initiative à l'élève. L'enseignant attend que les élèves soient inventifs, créatifs, interactifs, ... Bernstein s'attarde aussi sur la notion de discours parlant de discours régulateur et de discours instructeur. Le premier se rapportant aux règles de l'ordre social notamment les attentes en termes de conduites, de comportements et d'attitudes. Le second porte, quant à lui, sur la sélection, le séquençage, le rythme et les critères du savoir. À partir de ces deux dimensions, Bernstein distingue les pédagogies visibles dans lesquelles les règles du discours instructeur et du discours régulateur sont explicites ; et les pédagogies invisibles dans lesquelles les règles du discours instructeur et régulateur sont implicites et pratiquement inconnues des élèves. Les pratiques dominantes actuellement ayant plutôt tendance à être du type invisible sous l'influence des prescrits et de la pression du système (Bautier, 2006).

La confrontation à la grande difficulté scolaire a un impact sur les pratiques des enseignants. Celui-ci a été étudié par Do (2007) et montre qu'elle peut modifier la conception du métier d'enseignant ainsi que la manière de l'exercer. Cette confrontation peut entraîner une modification des pratiques et une modification de la relation avec les élèves. La **modification des pratiques** prend différentes formes énoncées ci-après dans leur ordre d'importance : l'adaptation dictée par la connaissance des besoins des élèves ; l'adaptation sans baisser le niveau d'exigence ; la nécessité d'innover, de penser autrement car la formation ne les y prépare pas ; la prise de distance par rapport au programme et contenus d'enseignement ; l'acquisition par les élèves de méthodes ; la diversification des méthodes d'enseignement et d'évaluation ; le travail sur le projet personnel ; l'amélioration du travail en équipe. Tous ces changements sont menés dans le but de clarifier et simplifier le cours ; de susciter/ capter l'attention ; de penser en fonction des besoins et des goûts ; de délivrer un enseignement plus motivant et plus ludique ; de valoriser les réussites et les démarches d'apprentissage.

La modification **de la relation avec les élèves** donne lieu à l'appréhension de l'élève dans sa globalité, la compréhension et l'encouragement ; la réduction des exigences avec une plus grande importance accordée à l'élève, au positionnement différent par rapport à la transmission, l'écoute, l'acte d'enseigner/d'éduquer et le rôle de l'enseignant.

La confrontation à la grande difficulté scolaire peut aussi avoir un **impact négatif sur l'image de soi** des enseignants et **du métier** ou mener à **l'abaissement des exigences**. Certains enseignants développent un sentiment de mal faire leur travail ; un sentiment de ne pas être assez compétents ; un sentiment d'inefficacité, un sentiment d'impuissance, du pessimisme, de la déception ou de la désillusion. Ils ont l'impression de ne pas être soutenus et de devoir s'acquitter d'une tâche trop complexe.

#### **4.3. Quelques exemples de structure d'enseignement**

Certaines études ont même été jusqu'à proposer des « profils de classe », nous donnant ainsi un aperçu des structures récurrentes apparaissant dans les classes.

Bulten, Peltier-Barbier & Pézard (2002), définissent trois dimensions qui entrent en jeu dans la construction des pratiques des enseignants. Ces dimensions sont le genre dominant, le style de classe et le style personnel. Le genre renvoie à l'ensemble des règles, des conventions et des ressources qui définissent l'usage d'objets et les échanges entre les individus dans un milieu donné. Quant au style, il renvoie à ce qui permet à l'individu de

conduire les règles du genre dans sa vie quotidienne mais aussi de les renouveler. *Le style personnel se caractérise en situation par la manière dont un individu donné met en œuvre les règles et normes de la profession, et dont il répond aux contraintes auxquelles il est assujéti.* (Bulten, Peltier-Barbier & Pézard, 2002).

Chacun des 3 genres dominants est caractérisé par 3 composantes : cognitive, médiative et institutionnelle. Dans le **premier genre**, l'enseignant met en place des scénarios pédagogiques contenant beaucoup d'exercices d'application à résoudre individuellement. La notion en jeu n'est pas présentée précédemment. Le schéma du fonctionnement de sa classe pourrait être présenté de la façon suivante : présentation collective (ou non), résolution individuelle des exercices et correction publique. On peut donc noter une quasi-absence de synthèse ou de phase d'institutionnalisation. L'enseignant anticipe les difficultés des élèves en abaissant le niveau de ses exigences. Son étayage est consistant et le tutorat est organisé. Les comportements sont plutôt traités de manière individualisée. Dans ces classes, les élèves travaillent en silence sinon ils sont punis. En réponse aux comportements difficiles des élèves, l'enseignant gère sa classe de manière individuelle, structurée et sévère. Il est le maître du temps. La mise en œuvre de la différenciation se fait au travers de groupes de niveau et de travail individuel sur fiches.

Dans le **deuxième genre**, l'enseignant soumet des scénarios pédagogiques où la présentation collective occupe une large partie de l'activité proposée. Dans certains cas, l'enseignant questionne les élèves collectivement ou nominativement et montre, explique et dit comment faire. Cette phase peut être considérée comme une phase d'institutionnalisation *a priori*. Dans d'autres cas, l'enseignant présente un exemple suivi par une phase de travail individuel clôturée par une correction individuelle, collective voire pas de correction du tout. Les phases de synthèse et d'institutionnalisation sont laissées de côté et l'enseignant prévient les difficultés en abaissant leurs exigences. Il pratique un étayage consistant relayé par un tutorat organisé ou spontané et le traitement des comportements est individualisé. L'enseignant entretient la motivation des élèves avec des jeux et des projets périscolaires. La gestion du temps lui échappe presque intégralement. La différenciation est mise en œuvre par le biais de groupes de niveau, de tâches individuelles sur fiches mais aussi d'activités complémentaires.

Le **troisième genre** est marqué par la mise en place de scénarios pédagogiques se rapprochant de ce qui est appris en formation initiale et mettant en jeu des situations-

problèmes complexes, laissant un temps important pour que les élèves puissent se mettre en recherche, proposant un bilan des stratégies et une phase d'institutionnalisation collective ainsi qu'un moment de réinvestissement contextualisé et ensuite décontextualisé. L'enseignant est attentif à la nouveauté, il utilise des manuels récents et se tient au courant des recherches en sciences de l'éducation. Concernant les élèves en grande difficulté, il les aide mais sans abaisser son niveau d'exigences et leur apporte un étayage important dans les phases de formulation. Les comportements sont traités collectivement avec des références fréquentes au groupe classe. Les élèves sont valorisés individuellement et il entretient la motivation en ouvrant la porte aux projets périscolaires. Il accorde de l'importance à respecter le temps institutionnel.

S'agissant des styles de classe, ils sont décrits de la manière suivante par Bulten *et al.* (2002). Dans le premier style de classe, celle-ci est définie comme un lieu d'exécution de tâches scolaires et chaque élève doit y exercer son métier d'élève. Les mathématiques sont vues comme une discipline ardue, rigoureuse et rigide dans laquelle on peut réussir à force d'entraînement. Dans le deuxième style, la classe est définie comme un lieu de vie et d'échanges autour de sujets variés parfois mathématiques. Pour l'enseignant, il est essentiel que les élèves aiment aller à l'école et s'y sentent bien. Il met en avant le caractère utilitariste des mathématiques. Dans le style suivant, la classe est un lieu d'acquisition de comportements cognitifs et d'une certaine forme d'autonomie. L'école est un lieu où l'on apprend à apprendre. Il est donc important de favoriser l'autonomie, l'esprit d'initiative et l'aptitude à raisonner. L'enseignant voit les mathématiques comme un moyen de contribuer à former l'esprit. Il met l'accent sur les démarches plus que sur les résultats et peu de savoirs sont institutionnalisés. Dans le dernier style, l'école est un moyen pour les élèves de construire des savoirs dont font partie les mathématiques. Pour l'enseignant, la résolution de problèmes est une caractéristique essentielle des mathématiques. Il doit proposer des problèmes pour que les élèves développent des savoirs. Une caractéristique commune relie ces quatre styles : le maintien des équilibres trouvés est très coûteux car il demande à l'enseignant une vigilance permanente ainsi qu'une dépense d'énergie physique et mentale.

Quant à Bonnery (2009), il décrit deux dispositifs d'enseignement récurrents. Le premier dispositif propose trois phases d'enseignement. La première est basée sur un support écrit reprenant les activités demandées à l'élève. Ces fiches, laissant une large part d'autonomie

aux élèves, « *prescrivent l'enchaînement des tâches à travers lesquelles un savoir est censé « émerger », « être construit » ou « découvert » pour/par chaque élève* ». (Bonnery, 2009, p.14). Le support écrit représente, dans cette phase, une modalité du cadrage de l'activité de l'enseignant. Ces interventions relèvent de la régulation ou du rappel notamment celui des consignes. La deuxième phase est composée par la correction, la mutualisation et la comparaison des réponses données par les élèves lors d'un moment d'échange avec le groupe-classe. L'enseignant clôture cette phase en donnant la réponse attendue correspondant à ce que les élèves devront retenir. La troisième et dernière phase est un moment de consolidation et de réinvestissement du savoir qui est souvent sautée pour terminer directement par une évaluation des connaissances. Le second dispositif s'apparente au premier. La première phase est identique mais au lieu d'être individuelle, elle est collective permettant aux élèves d'échanger et de répondre à la tâche demandée en articulant et sélectionnant des connaissances antérieures, les mobilisant également dans des tâches de manipulation. La deuxième phase, celle de l'institutionnalisation des savoirs est synonyme de recopiage des réponses aux différentes tâches demandées. La troisième phase est conduite rapidement en recontextualisant le savoir au travers d'exercices d'application. Dans cet article, Bonnery (2009) ajoute une information à propos du traitement des élèves. Il indique que l'enseignant a tendance à solliciter les élèves faibles au début de la leçon pour les enrôler ou contrôler leur effectuation des tâches. Les bons élèves, eux, sont sollicités quand un saut de savoir est en jeu pour faire avancer le collectif.

Cèbe & Goigoux (1999) donnent également deux brèves descriptions de classe. La **classe intrinsèque** favorisant la compréhension où l'attention du maître est portée sur le fonctionnement cognitif des élèves. La **classe extrinsèque** favorisant la performance où l'enseignant privilégie la compétition et la réussite. Elle est marquée par l'utilisation abondante de matériel augmentant la motivation extrinsèque.

#### **4.4. Et le système dans tout ça ?**

Le système dans lequel les enseignants prennent place a aussi une implication sur les pratiques qu'ils mettent en oeuvre dans leurs classes. Celles-ci sont caractérisées par leur complexité et leur cohérence (Robert, 2001 ; Goigoux, 2000 ; Blanchard-Laville & Nadot, 2001, cité par Bulten *et al.*, 2002). En effet, chaque enseignant met en place un équilibre

relatif pour gérer toutes les dimensions de sa classe. Même si celui-ci est fragile entre la gestion des difficultés, la gestion des apprentissages et la recherche d'une certaine économie et d'un certain confort (Bulten *et al.*, 2002), il lui permet d'exercer son métier dans des conditions acceptables. Les enseignants se trouvent donc souvent, malgré eux, face à l'obligation de faire des compromis entre leur projet initial d'enseignement et d'éducation et les conditions d'exercice du métier (Bulten *et al.*, 2002).

Bautier (2006) pointe un élément à prendre en compte dans l'étude des difficultés scolaires, l'évolution des formats de travail scolaire, des conceptions de l'apprentissage et des objectifs donnés à l'enseignement. Ces éléments donnent, au travers des prescriptions officielles, de nouvelles manières de faire qui parfois gênent l'apprentissage des élèves de milieux populaires. « *Les façons d'enseigner les plus répandues aujourd'hui mélangent des logiques différentes et notamment des emprunts à des formes pédagogiques anciennes et à d'autres plus récentes. Cette mise en relation entre les deux par le dispositif est source potentielle de malentendus, et d'appropriation inégale du savoir par les différents types d'élèves* » (Bonneroy, 2009, p 21). L'empilement de l'ancien et du nouveau contribuant donc à brouiller la visibilité des démarches et des objets à apprendre (Bautier, 2006). Cèbe et Goigoux (1999) ne prônent pas pour autant un retour aux pratiques traditionnelles mais il est indispensable de faire du développement des compétences cognitives, métacognitives et langagières une priorité si l'on veut lutter avec efficacité contre les inégalités sociales et scolaires.

Bulten *et al.* (2002) proposent une description de tensions vécues par les enseignants dans l'exercice de leur métier. La première contradiction apparaît entre la **logique de socialisation des élèves et la logique des apprentissages**. Nombre d'enseignants considèrent qu'ils doivent assumer le double rôle d'enseignant et d'éducateur postulant un **déficit de socialisation** ou **d'adaptation scolaire** chez les élèves (Cèbe & Goigoux, 2009), celui-ci s'exprimant par un manque de participation, d'autonomie, d'attention et des comportements incontrôlés ou agressifs de la part des élèves. Tous ces éléments entrent en jeu dans l'autorégulation des apprentissages. Les enseignants pensent également qu'en plus d'une prise en charge sur le plan scolaire, ces élèves ont besoin de retrouver l'estime de soi,

d'avoir confiance, de se sentir responsable, d'apprendre à vivre avec les autres, de sortir de l'isolement, d'être écouté et d'être soutenu par leurs parents (Do, 2007).

Face à ce public en difficultés, ils « *se sentent contraints de mener un travail de socialisation, de développement de l'autonomie et du respect des autres qu'ils considèrent comme préalable à toute forme d'enseignement* » (Bulten *et al.*, 2002). Cependant, le temps qui y est consacré entre en compétition avec le temps de l'enseignement des contenus au point de vue de la gestion du temps et du principe de simultanéité ou de succession de l'enseignement et de l'éducation. Certains pensent qu'il n'est pas possible de socialiser les élèves par des activités d'apprentissage disciplinaire mettant en avant un apprentissage des règles de vie et des comportements attendus à l'école préalable à l'enseignement d'une discipline. De plus, beaucoup d'enfants marquent une résistance quotidienne à l'entrée dans le jeu de l'école en prenant le pouvoir entre autres sur la gestion du temps en provoquant des conflits qui forcent l'enseignant à arrêter les activités d'apprentissage. Les comportements « inadaptés » peuvent aussi être le reflet de difficultés cognitives que les élèves tentent de dissimuler. Ces conduites poussent les enseignants à centrer davantage leurs interventions sur les comportements sociaux plutôt que sur la régulation du fonctionnement intellectuel (Cèbe & Goigoux, 2009). Ceci crée une dépendance aux adultes (Bautier & Rochex, 1991 ; Berry & West, 1993 ; Borkowski *et al.*, 1996 ; Bruner, 1983 ; Paour, 1991 ; Wong, 1991, cité par Cèbe & Goigoux, 1999).

La deuxième contradiction concerne **la logique de la réussite immédiate et la logique de l'apprentissage**. Les enseignants souhaitent encourager et rassurer les élèves en créant un climat de confiance « cognitif » et « affectif » espérant faire entrer les élèves dans une dynamique d'apprentissage. Pour la majorité des enseignants, la création de ce climat se traduit par « *un aplanissement des difficultés, une simplification des tâches, une prédominance d'activités algorithmisées, un étayage très important et l'attribution presque systématique d'évaluations positives (bonnes notes et encouragements parfois excessifs)* » (Bulen *et al.*, 2002, p. 45) car ils font l'hypothèse d'une immaturité développementale les poussant à adopter une attitude passive et acceptante (Cèbe & Goigoux, 1999). Les enseignants entrent ainsi dans une spirale vicieuse où les tâches sont simplifiées, l'exécution par les élèves est faite sans engagement cognitif, ne menant donc pas à l'apprentissage. Les élèves échouent dans ces tâches et l'enseignant simplifie à nouveau les tâches proposées. Ce non-investissement cognitif des élèves les amène à rechercher des indices de surface, à



imiter et à attendre que la réponse soit donnée par un pair ou par l'enseignant, au mieux ils tentent de réaliser des analogies entre les exercices.

Ils se donnent mutuellement l'impression de réussir mais « *la relation didactique s'installe dans une logique de réussite à court terme plutôt que dans une logique d'apprentissage à moyen et long terme et différant ainsi la question de l'échec* » (Bulten et al., 2002, p. 45).

La troisième contradiction transparait entre **le temps de la classe et le temps d'apprentissage**. Les enseignants sont amenés à favoriser un traitement instantané des apprentissages comme s'il s'agissait de comportements à la place de favoriser un traitement dans la durée qui est lié à une logique de réussite. Le savoir est donc souvent découpé en plus petites tâches proposées dans une durée relativement longue et entrecoupées par d'autres tâches, tout cela sans liens identifiables et identifiés clairement. Les enseignants procèdent de cette manière pour ne pas lasser les élèves. Dans ces classes marquées par les difficultés, l'enseignant exprime manquer de temps mais réduit ce temps d'apprentissage pour éviter les conflits. Ils limitent également le temps de l'apprentissage au temps de la classe car ils ont peu confiance dans le travail réalisé dans le cadre familial.

La quatrième contradiction se manifeste entre **l'individuel, le public et le collectif**. Dans ces classes, nous retrouvons deux types de pratiques dominantes mettant en jeu des gestions de classe individuelle, collective et publique. La première pratique dominante est l'individualisation totale des apprentissages où on note une disparition quasi-systématique des phases collectives de synthèse et d'institutionnalisation du savoir au profit de corrections individuelles ou publiques. Ce choix est argumenté par une volonté de s'adapter au rythme des élèves qui ne sont pas tous au même point dans leur apprentissage. La gestion des comportements difficiles se fait sans référence aux règles de vie collective semblant compromettre « *la construction d'un ensemble de savoirs de référence communs et d'une histoire collective de la classe* » (Bulten et al., 2002, p. 46).

La seconde pratique dominante est la mise au travail collective, « *soit par exposition d'un objet ou d'une notion ; soit par manipulation de matériels ; soit par une forme de maïeutique* » (Bulten et al., 2002, p. 46), considérée comme la phase d'appropriation du savoir nouveau. Ces activités sont dites collectives car « *l'enseignant interroge l'ensemble de la classe censée être à l'écoute et glane les réponses attendues auprès de différents élèves* » (Bulten et al., 2002, p. 46). Dans la phase suivante, l'enseignant propose du travail individuel permettant aux élèves de s'exercer mais aussi à l'enseignant de vérifier leur degré

d'appropriation du savoir nouveau. Les exercices sont alors corrigés de manière publique ou individuelle ou différée. Cette contradiction se retrouve aussi au niveau du changement d'enseignants dans certains établissements ; au niveau de la prise en compte des problèmes comportementaux qui est faible mais aussi au niveau de l'absence de choix pédagogiques collectifs. La dernière contradiction prend place ***entre une logique de projet et une logique d'apprentissage***, cette contradiction est relative à l'innovation et à la mise en projet des enseignants dans leurs classes.

## **5. Au-delà des pratiques, une question d'éthique**

Au-delà des pratiques d'enseignement, une question d'éthique professionnelle est en jeu dans cette gestion des différences et des difficultés des élèves. Cette question éthique est liée aux valeurs qui sont propres à chaque enseignant et qui ne sont pas toujours rationnelles, cela rejoint partiellement au moins, le volet présenté à propos de leurs croyances. Comme nous l'avons vu, les approches pédagogiques découlant de certaines croyances peuvent entraîner plus d'inégalités dans les apprentissages si elles ne sont pas mises en œuvre de façon adéquate et donc aller dans le sens inverse de celui escompté.

Même les recherches en sciences de l'éducation ne sont pas suffisantes à contrer certaines valeurs tenues pour vraies chez nombre d'enseignants. Des recherches se sont attachées à étudier l'évolution et la transformation de ces croyances initiales chez de futurs enseignants en formation et mettent en avant certains principes qui y contribueraient. Dès lors, il y a là une voie à explorer pour la recherche. Cette question d'éthique porte aussi sur les systèmes et leur volonté de promouvoir équité et/ou efficacité.

# Méthodologie

La méthodologie choisie pour ce travail est celle d'une méthode relevant de l'approche qualitative. Ces études de cas visent la compréhension de la pratique enseignante en lien avec l'objectif du CEB dans l'enseignement au premier degré différencié.

## 1. Le choix des écoles

Pour mettre en œuvre ce mémoire, un choix d'écoles a dû être opéré. Nous avons choisi de prendre comme terrain la ville de Liège pour plus d'accessibilité. Après avoir réalisé une liste de critères de choix, nous avons entrepris de classer les écoles se situant dans la ville de Liège dans un tableau à double entrée, ce tableau faisant apparaître les différents réseaux (officiel, officiel subventionné et libre subventionné) ainsi que les filières (général de transition, technique de transition, technique de qualification, professionnel).

Ce classement a révélé l'absence de certains croisements. Intriguées par ce résultat, nous avons réalisé le tableau de classement pour l'ensemble de la province de Liège<sup>3</sup>. Le tableau présenté ci-dessous reprend uniquement les catégories découvertes lors de la réalisation du classement.

**Tableau 3 - Classement simplifié des écoles proposant un premier degré différencié en province de Liège**

	Fédération Wallonie- Bruxelles	Officiel subventionné		Libre subventionné
		Communal	Provincial	
Transition uniquement GT ou TT				<b>G</b>
Qualifiant uniquement TQ et/ou P		<b>C</b>	<b>E</b>	<b>H</b>
Transition et Qualifiant GT et/ou TT et TQ et/ou P  L'école possède au moins une section en transition et une section en qualifiant.	Implantation unique	<b>D</b>	<b>F</b>	<b>I</b>
	<b>A</b>			
	Plusieurs implantations			
	<b>B</b>			

<sup>3</sup> Le tableau complet reprenant le nom des écoles se trouve dans les annexes confidentielles proposées au format numérique

La réalisation de ce classement avait pour but d'assurer une diversité des enseignants interrogés. Nous avons donc décidé de prendre une école dans chacune des cases complétées du tableau. Nous retrouvons des écoles dans neuf des treize cases du tableau, cependant nous considérons que l'enseignement officiel subventionné, bien que composé du communal et du provincial, ne forme qu'une seule et même entité. Nous avons donc six cases complétées pour partir à la recherche d'enseignants.

Dans la suite de notre réflexion, nous nous sommes rendues compte que certaines écoles proposaient des options relevant du qualifiant et de la transition mais dans des implantations différentes ce qui nous paraissaient être semblable à ne proposer qu'un seul type d'enseignement au niveau de la configuration de l'école. Nous avons donc décidé de subdiviser les catégories en fonction de ce critère. Cette démarche a fait apparaître une séparation supplémentaire dans la colonne de l'enseignement Fédération Wallonie-Bruxelles proposant de l'enseignement de transition et qualifiant. Nous nous sommes alors exclusivement concentrées sur les écoles proposant ces deux types d'enseignement sur une même implantation.

Dans un premier temps, nous sommes entrées en contact avec les directions des différents établissements se situant sur le territoire de la ville de Liège. Nous avons été confrontées à une quantité importante de refus ou de non-réponses de leur part. Lors de cette première phase de recherche, nous n'avons obtenu la réponse que de deux écoles. Nous avons donc pris la décision d'étendre nos recherches à l'entièreté de la province de Liège et là encore, le chemin fut difficile pour obtenir deux écoles supplémentaires. Des écoles provenant des six catégories convenues au départ de ce travail, je n'ai pu obtenir la réponse et l'accord que de quatre enseignants pour entrer avec nous dans cette démarche. L'observation de l'enseignant en classe étant souvent invoquée comme un obstacle à une réponse positive à notre demande puisqu'elle serait source de problèmes de discipline avec les élèves.

Nous avons donc réalisé notre prise de données dans une école de la catégorie A, dénommée dans la suite de ce travail école A ; dans une école de la catégorie G, dénommée école G ; dans une école de la catégorie H, dénommée école H et enfin dans une école de la catégorie I, dénommée école I.

## **2. L'échantillon**

Le public de ces études de cas était alors composé de quatre enseignants de mathématiques travaillant chacun dans des écoles de type bien distinct. Le choix des mathématiques n'est pas un réel choix mais plutôt un accord pris avec notre promotrice. Notre idée première était de travailler dans notre discipline de régentes en sciences humaines mais il nous a semblé plus judicieux de prendre une discipline « principale », à laquelle un nombre important d'heures était consacré dans l'horaire des élèves.

Nous retrouvons trois femmes et un homme dont l'ancienneté est variable. Leur parcours dans l'enseignement varie de treize à trente-cinq ans. En ce qui concerne l'enseignement dans le premier degré différencié, elle fluctue entre quelques mois et quatorze ans, certains enseignants y ayant exercé la majorité de leur carrière.

## **3. La prise de données**

Les données de ces quatre études de cas ont été prises via deux sources, l'entretien et les observations de classe, le but étant d'avoir des informations plus complètes à propos de l'effectuation dans l'action des propos tenus par l'enseignant. D'où cette double approche de collecter des données relatives aux composantes cognitive, médiative et personnelle : les deux premières étant issues des observations et la troisième des entretiens.

### **3.1. Les entretiens**

La méthodologie de l'entretien nous a permis de recueillir des données à propos du volet relevant du registre de l'intellect des enseignants, c'est-à-dire leurs croyances mais aussi leurs pratiques déclarées.

Les entretiens étaient semi-structurés et composés d'une trentaine de questions ouvertes complétées par des items de positionnement pour obtenir des informations plus précises sur des éléments particuliers, le cas échéant. Leur durée était en moyenne de quarante-cinq minutes. Certaines questions n'ont pas donné de réponses à la question posée, certains termes n'ayant pas la même signification pour nous et pour les enseignants. Certaines reformulations auraient été les bienvenues mais le feu de l'action ne nous a pas permis d'identifier ces incompréhensions se dévoilant lors de la retranscription.

### **3.2. Le guide d'entretien**

Le guide d'entretien est subdivisé en quatre thèmes apportant chacun un éclairage sur notre question de recherche et précédé d'un chapitre concernant des données générales à propos de l'enseignant, de sa classe et de l'école permettant d'en dresser un profil. Le premier thème est relatif au public et à la perception que les enseignants ont des élèves en difficultés scolaires. Cette section présente des questions allant du particulier au général, de la classe de l'enseignement aux élèves en difficultés en général. Elle est complétée d'un tableau reprenant les qualificatifs de Dessombre *et al.* (2008) classés selon six dimensions : la cognition, l'apprentissage, les causes externes, le relationnel, les causes internes et autres. Cette section contient aussi des items de positionnement relatif au postulat d'éducabilité, à la contrôlabilité des situations de classes, à la conception de l'intelligence et à la place des élèves en difficultés.

Le deuxième thème est relatif aux démarches pédagogiques déclarées, se concentrant sur les pratiques à mettre en place avec ce public, aux « méthodes » appliquées en classe, aux tâches proposées, au fonctionnement de la classe et à la différenciation. Les items de relance traitent de la motivation et de la différenciation.

Le troisième thème porte sur la réussite et la définition que les enseignants en font. Les questions portaient sur la définition de leur point de vue, du point de vue des élèves et des critères de réussite que les enseignants se fixent mais aussi la construction des attentes. Les items de positionnement portent sur la réussite du CEB et les causes de l'échec scolaire.

Le dernier thème traite du regard de l'enseignant sur le système dans lequel il prend place notamment sur les finalités du premier degré différencié, l'atteinte des buts qu'il se fixe et le but de l'enseignement, les items de positionnement étant relatifs au but de l'enseignement et à la représentation de l'enseignant.

Toutes les dimensions de ces questions ouvertes et de ces items de positionnement sont le fruit d'une transformation des éléments de théorie nous paraissant importants pour comprendre les enjeux de ce premier degré différencié.

### **3.3. Les observations**

Les observations se sont déroulées dans la classe de chaque enseignant interrogé. Les trois premiers enseignants comptabilisant quatre observations pour trois pour le quatrième enseignant ; ce choix ayant été effectué au vu de la phase de révisions qui présentait une

structure identique des séances. Nous avons convenu avec notre promotrice que les observations s'effectueraient lors de moments identifiés comme spécifiquement adaptés au public du premier degré différencié. Les trois premiers enseignants soutenant que chaque séance leur était adaptée et la quatrième prenant place trop tard dans l'année scolaire, ce critère a été abandonné.

Pour réaliser les observations, nous avons demandé aux enseignants de cibler deux élèves de niveau faible et deux élèves de niveau fort. La première enseignante n'a éprouvé aucune difficulté à la faire. La seconde n'a pas pu le faire car ils avaient tous un niveau faible selon elle, nous n'avons pas non plus pu effectuer un choix puisque nous n'avions aucune information sur eux. Le troisième enseignant nous a présenté les élèves pour nous permettre de choisir même si dans l'entretien il nous avait donné des pistes pour les élèves faibles, les élèves les plus forts étant absents de la classe pour une longue durée, il nous a laissé opérer un choix. Ce choix a été guidé par la provenance de l'enseignement spécialisé ou non, l'accumulation de « DYS », le traitement logopédique, le comportement en classe des élèves et le parcours antérieur. La dernière enseignante n'a pas eu trop de mal à opérer un choix mais elle a dû réfléchir plus longuement que la première.

### **3.4 La grille d'observation**

Cette grille reprend des dimensions présentes dans les questions de l'entretien pour pouvoir croiser les regards dans la lecture des situations. Elle comporte un espace d'écriture relatif aux sollicitations, aux feedbacks, au déroulement de la séance, aux tâches et à la différenciation. Nous avons également ajouté un espace pour les comportements des élèves mais nous ne l'avons pas exploité.

# Résultats

---

Les résultats de cette recherche sont structurés selon les deux modes de prise de données que nous avons opérés, c'est-à-dire l'entretien et l'observation. Les propos repris dans les différentes parties dénommées « entretien » sont le reflet des propos tenus par l'enseignant. Ce qui compose les parties nommées « observations » reflète les mises en œuvre de l'enseignant dans sa classe sous l'angle de notre œil d'observatrice guidé par un cadre précis nous permettant d'appréhender un morceau du quotidien des classes que nous avons rencontrées et définies ci-avant. Chaque entretien est présenté selon les cinq thèmes du guide d'entretien créant de ce fait des sous-chapitres. La structuration des observations est différente selon les enseignants mais celle-ci est explicitée en début de présentation. Les lectures croisées, regroupant les informations récoltées dans l'entretien et les informations récoltées lors des observations, sont formulées selon cinq dimensions recouvrant la grille d'observation. Cette lecture ne pouvant s'effectuer en majorité que sur les éléments de la pratique, les observations offrant peu d'informations sur les autres dimensions des entretiens. Elles sont tout de même complétées par un point reprenant des éléments supplémentaires. Chaque partie dénommée « cadrage » empruntera les notions de cadrage de Bernstein (2007) et Bonnery (n.d).

## 1. L'enseignante de l'école I

### 1.1. L'entretien

#### *Données générales à propos de l'enseignant*

Cette enseignante travaille dans une école libre subventionnée où sont dispensés à la fois de l'enseignement qualifiant et de l'enseignement de transition. Cette école se trouve donc dans le cadre I du classement que nous avons opéré. Cela fait une vingtaine d'années qu'elle exerce son métier de régente en mathématique et économie même si au début, elle dispensait presque exclusivement des cours de religion, tout cela dans le même établissement scolaire et uniquement en professionnel. Cette école, elle la définit comme une école humaine où l'élève est sans cesse au centre des préoccupations de la communauté éducative. Elle enseigne dans le premier degré différencié depuis treize ou quatorze ans. Cette enseignante travaille dans ce degré parce qu'elle a postulé après y avoir



effectué un stage. Au-delà de ça, ce n'est pas un réel choix car elle a pris la place qu'on lui offrait puisque cela ne la dérangeait pas d'enseigner dans un établissement de ce type.

### ***Le public***

Les classes auxquelles elle est confrontée quotidiennement en première année différenciée sont peu nombreuses. La direction de l'école a décidé de ne pas mettre plus de 12 élèves par classe suite à plusieurs essais « *catastrophiques* ». Les élèves qu'elle retrouve dans ses classes ont des parcours assez différents. La majorité provient d'une cinquième année primaire, un quart de l'enseignement spécialisé, pour le reste ils viennent d'une sixième primaire, d'une quatrième primaire échouée ou alors sont des primo-arrivants. La première chose sur laquelle l'enseignante insiste lorsque l'on parle de ses élèves, c'est le changement qui marque leur parcours. Elle pointe notamment le changement de pays et de langue d'enseignement mais aussi un passage de l'enseignement ordinaire vers l'enseignement spécialisé et ensuite de l'enseignement spécialisé vers l'enseignement ordinaire suite à un avis favorable ou défavorable, le premier degré différencié étant souvent vu par les parents comme une porte de sortie.

Ces élèves ont grandi dans un milieu où le rapport à l'école est difficile. Lorsqu'ils arrivent en classe, ils n'ont donc plus le même potentiel car ils sont marqués par ce milieu. De plus, leurs parcours scolaires sont très différents et par ce fait leurs acquis et connaissances également. Pour répondre aux besoins de ce public, l'enseignante a suivi une formation à propos des DYS, les autres n'étant pas spécialement des formations en lien avec les publics en difficultés. Pour cette enseignante, ses élèves et les élèves de première différenciée en général ne sont pas différents des autres élèves que l'on peut rencontrer dans l'école où elle enseigne, c'est en discutant avec ses collègues qu'elle s'en est rendu compte. Leurs conditions de travail sont finalement assez similaires. Ces élèves du premier degré différencié sont principalement marqués par les difficultés scolaires et la « bêtise » dans la vie quotidienne car ils manquent de bagage culturel et de vocabulaire, ce qui entraîne leurs difficultés scolaires qui à nouveau jouent sur leur vie quotidienne. C'est un cercle sans fin.

Par contre, en ce qui concerne les élèves en difficultés scolaires, cette enseignante marque une différence avec les élèves du premier degré différencié notamment à propos de l'origine des difficultés qu'ils rencontrent mais aussi au niveau du milieu et du suivi de leur famille qui

aurait un impact sur ces difficultés. Elle note aussi une différence de volonté de réussite, pensons-nous, dans le chef des élèves mais aussi de leurs parents.

Au travers de l'entretien, nous percevons également que ces classes sont marquées par l'absentéisme, les problèmes de discipline mais aussi par le retard scolaire des élèves. Ces élèves ont des projets, ils veulent par exemple devenir médecins, ce qui est en décalage avec la réalité du système. De plus, ils ne mettent pas en œuvre des démarches en vue d'arriver à concrétiser ce projet.

Pour poser un diagnostic des difficultés des élèves, cette enseignante utilise les informations présentées dans le PIA rédigé par l'école qui est à présent obligatoire pour tous les élèves de première année différenciée (Modification du 1<sup>er</sup> septembre 2014 du décret sur l'organisation du premier degré). De plus, elle les observe dans le module d'accueil où les élèves réalisent une série de tests différents, notamment de mathématique. Les enseignants de l'école réalisent aussi une évaluation de compétences transversales (ordre, autonomie, maîtrise de la langue française, respect, psychomotricité) après la Toussaint pour connaître leurs forces et leurs faiblesses.

### *Les démarches pédagogiques*

Cette enseignante a un fonctionnement de classe assez bien rodé. Toutes ses séquences de cours sont structurées de la même manière. Celles-ci commencent par une introduction qui présente la notion qui va être travaillée dans le nouveau chapitre à l'aide de manipulations ou de constructions d'outils. Ensuite arrive la phase de synthèse des notions qui est réalisée de manière collective dans le but de remplir une feuille de synthèse (jaune). Enfin la séquence se poursuit par un travail en autonomie sur un dossier d'exercices réalisé à l'aide de la « feuille jaune » ou de l'enseignante. Celle-ci contrôle le travail des élèves après chaque feuille terminée marquant l'accord pour poursuivre la progression dans les exercices. À travers ce moyen, elle donne des sanctions régulières qui permettent aux élèves de se situer dans la progression de leur apprentissage et cela lui permet par la même occasion de vérifier qu'ils ne sont pas dans l'erreur. Lorsqu'elle construit ses séquences de cours, cette enseignante envisage la classe comme une classe en difficulté en leur donnant une structure commune. Lorsque les apprentissages sont censés avoir eu lieu, cette classe en difficulté devient une classe composée d'élèves en difficultés car chacun progresse à son rythme. Cette phase de travail en autonomie est aussi l'occasion de reprendre l'explication de

certaines notions en sous-groupes ou en groupe-classe. Chaque chapitre se termine par une interrogation.

À propos des pratiques qu'elle déclare mettre en œuvre dans sa classe, nous pouvons relever le travail en projet mais nous n'avons pas pu l'observer. Dans la pratique plus courante, cette enseignante conçoit les exercices et les interrogations qu'elle propose en fonction des niveaux quatrième, cinquième et sixième primaire. Pour ce faire, elle a obtenu l'aide de sa belle-sœur qui est institutrice primaire. Chaque cote obtenue par les élèves est donc assortie d'un niveau, ce qui permet de mettre les élèves en réussite, chacun pouvant réussir à un niveau différent. L'enseignement primaire reste une référence également dans d'autres dimensions de la classe car cette enseignante insiste sur les manipulations et le visuel mais aussi sur la construction de matériel et de référentiels qu'elle affiche en classe. Nous pouvons percevoir à travers ses propos qu'elle insiste aussi sur une autonomie des élèves, car elle privilégie le retour à la synthèse ou aux référentiels pour que les élèves puissent accomplir les tâches qui leur sont demandées.

Lorsque l'on aborde le sujet de la différenciation, notre enseignante nous dit que les différences sont une force pour son enseignement et qu'elle considère en faire à certains moments de son enseignement. Concernant les aspects qu'elle différencie, elle nous dit le faire sur les produits car les élèves sont interrogés uniquement sur ce qu'ils ont réussi ; les objectifs à court terme pouvant donc être différents en fonction des élèves mais les objectifs à long terme devant rester les mêmes pour arriver au CEB. Elle considère également différencier les processus mais pas *a priori* car l'introduction du cours est la même pour tout le monde. Elle propose ensuite des activités de type différent en espérant qu'au moins une corresponde à chacun des élèves. Selon elle, il ne faut pas nécessairement faire de l'individualisation pour faire de la différenciation efficace car les mêmes difficultés apparaissent souvent chez les élèves, il est donc possible de travailler en sous-groupes.

En ce qui concerne les tâches à proprement parler, cette enseignante fait peu de rapport au quotidien et à l'utilité des matières présentées dans la vie courante de même qu'elle part peu de leurs intérêts car elle considère que c'est une motivation à court terme. Pour ce qui a trait à l'aide apportée aux élèves, cette enseignante marque son désaccord vis-à-vis de la remédiation classique se passant en dehors des heures de cours, selon elle, il faut pratiquer une remédiation, une adaptation immédiate dans l'action. Le découpage des tâches en sous-tâches moins difficiles permet d'aider les élèves sur le moment mais il faut aussi travailler

des mécanismes intellectuels plus complexes pour les faire évoluer. Durant les séances de cours, elle fait référence au CEB en donnant quelques petits « trucs » pour les élèves qui émettent le souhait de le réussir sans pour autant assommer sans arrêt toute la classe avec cela. Dans la classe, les élèves sont sollicités à la demande, c'est-à-dire quand ils lèvent la main ou appellent l'enseignante. Cependant, elle nous dit faire attention aux élèves qui aiment se faire oublier et qui ne demandent jamais rien mais aussi à ceux qui ont tendance à la solliciter un peu trop pour les calmer. Elle ne porte pas plus d'attention à ceux qui en ont le plus besoin car ce ne sont pas ces élèves-là qui la sollicitent le plus. Néanmoins, elle essaie de répartir son temps de manière égale entre tous les élèves de sa classe.

### *La définition de la réussite*

Après vingt d'années d'enseignement, cette enseignante pose la réussite de ses élèves, avant tout, comme leur évolution. Certes, certains arriveront à décrocher le précieux Certificat d'Etudes de Base (CEB) et d'autres pas mais l'important est que les élèves progressent. Certains rejoignent la première différenciée avec un niveau inférieur à celui de sixième primaire, s'ils peuvent arriver à ce niveau en fin d'année scolaire, c'est une réussite même si elle ne mène pas au CEB. L'objectif est donc de prendre l'élève là où il est et d'aller avec lui le plus loin possible. Si cela rejoint le système, tant mieux car l'élève se sentira mieux, sinon il est important qu'il trouve une manière de s'épanouir. Ce qui permet de mettre en avant l'autre élément important qui est la construction et le travail autour d'un projet personnel permettant de travailler la réappropriation de soi et la confiance en soi. Les mots Progrès et Projet étant deux mots que les professeurs et les élèves mettent en avant dès le début de l'année. Le critère de réussite n'est donc plus le CEB mais le fait que les élèves puissent suivre leur route, leur projet. Cette vision des choses est venue progressivement au cours de sa carrière, notamment après avoir fait le constat du nombre de réussites effectives au CEB. Notre enseignante cite un taux de réussite de 12,5 % en moyenne en première année différenciée. L'année dernière, dans cette école, aucun élève n'a obtenu le CEB contre 13% en 2013 et 25% en 2012. Les chiffres de cette classe correspondent assez bien à ceux donnés dans la théorie (Souto Lopez & Vienne, 2010 ; Hubin, 2014) Les enseignants n'octroient pas le CEB de manière identique en première ou en deuxième année, l'octroi étant plus important pour les élèves de deuxième : en effet, les conséquences sur leur avenir sont différentes puisque certains métiers demandent le CEB et

que les élèves n'ont plus de chance de « se rattraper » lorsque leur deuxième est terminée. Dans ce cas, les enseignants ne se basent pas sur la réussite à l'épreuve externe mais plutôt sur le travail de l'année et le projet d'avenir des élèves. Nous pouvons donc dire que ce sont le système et la société qui poussent, sans réellement le vouloir, les enseignants à octroyer des CEB à ces élèves de deuxième année. L'échec, lui, est vu comme une difficulté à prendre en compte les difficultés des élèves et les problèmes présents chez ceux-ci.

### *La vision du système*

Selon cette enseignante, le système ne permet donc pas de remplir les missions qu'il se fixe. Il ne permet pas à tous les élèves de réussir et pire, il pousse certains à mettre en œuvre des stratégies d'échec pour accéder plus rapidement à la troisième professionnelle. En effet, derrière ses propos, l'enseignante nous parle d'une inadaptation des élèves au système ou du système aux élèves, nous ne pouvons pas vraiment poser le sens de cette relation qu'elle met en avant. De manière générale, au travers de l'entretien que nous avons mené, cette enseignante nous parle, parfois de manière implicite, d'une pression du système en faveur de l'obtention du CEB qui pousse les enseignants à mettre en place des pratiques avec lesquelles ils ne sont pas en total accord. Ce CEB est un objectif qui empêche certaines pratiques car s'ils font des choses différentes de celles présentées au CEB, les élèves se retrouvent coincés. Il coupe, donc en quelque sorte, de la liberté aux enseignants concernant la mise en œuvre de leur vision du métier d'enseignant. Par exemple, le système et l'épreuve du CEB forcent les enseignants à proposer du drill et de l'orientation des élèves en leur apprenant à répondre d'une certaine manière à certaines questions. Pour cette enseignante, c'est effectivement la stratégie qu'il faudrait travailler pour que les élèves réussissent mais ce n'est pas la manière dont elle voit les choses. Pour elle, ce n'est pas cela que les élèves doivent apprendre car quelles répercussions cela aura-t-il lorsqu'ils seront en première commune ?

Il est apparent que les objectifs prioritaires de cette enseignante ne sont pas les mêmes que ceux du système. Elle attribue une plus grande importance à la réconciliation de l'élève avec l'école et l'apprentissage, vient ensuite le désir que chaque élève se forge un projet et enfin le fait de pallier certaines difficultés récurrentes. Cette enseignante est également en opposition avec le système par rapport au principe des évaluations externes ou encore du tronc commun qui, selon elle, mèneraient à une uniformisation en mettant tout le monde

dans le même moule alors que ce degré s'appelle le premier degré différencié. Elle pointe donc une contradiction qui lui paraît importante. D'après elle, ce système oblige les élèves à être dans la norme mais il est utopiste de penser de cette manière et de vouloir que tout le monde ait la même chose. Si cette volonté était réelle alors il faudrait une vraie réforme de l'enseignement. Enfin, cette enseignante pointe aussi un manque de temps. Ce temps étant notamment entravé par les contraintes du système mais aussi par d'autres éléments de la gestion quotidienne de la classe.

## **1.2. Les observations**

Nous avons pu observer les trois grandes phases de travail que l'enseignante propose dans toutes ces séquences d'apprentissage, c'est-à-dire une phase de découverte, une phase de synthèse suivie par une séance de travail en autonomie. Nous avons également pu observer une séance consacrée à la correction d'un devoir. Nous avons choisi de les présenter dans cet ordre pour en détailler les tenants et les aboutissants.

### *La phase de découverte*

Dans cette phase, l'enseignante lance une activité de découverte en sous-groupes. Les élèves doivent réaliser des opérations à l'aide d'une calculatrice par trios dans le but de découvrir la multiplication par dix, cent et mille. Pour réaliser cette activité, l'enseignante dispose les élèves par groupes de trois, correspondant aux rangées de la classe.

Avant de laisser les élèves travailler, elle leur donne un exemple de ce qu'ils vont devoir réaliser et fait un rappel à propos des opérations, une matière vue précédemment. Elle répète également plusieurs fois la consigne et attire l'attention sur les éléments importants. Lorsque les élèves se sont mis au travail, l'enseignante circule dans les groupes pour vérifier le travail réalisé par les élèves et leur donne des pistes de résolution, voire répète la consigne si elle le juge nécessaire. Elle indique pour la première fois le but qu'elle attribue à l'activité qui est celui de travailler ensemble. Elle ne donne aucun but concernant l'apprentissage mathématique visé.

Elle favorise l'entraide ou une forme de tutorat entre les élèves en leur demandant de s'expliquer mutuellement les démarches qu'ils ont réalisées pour obtenir la réponse.

Lorsque les élèves ont réalisé la phase de travail en sous-groupes, l'enseignante reprend l'ensemble du groupe classe en main pour réaliser une correction collective des exercices et répondre à la dernière question proposée aux élèves et restée jusque-là en suspens.

L'enseignante questionne alors tour à tour les élèves qui demandent ou non la parole pour qu'ils puissent répondre aux différentes questions. Par ce fait même, l'ensemble des élèves de la classe peut noter les réponses correctes sur leurs feuilles. Lorsqu'un élève fait une erreur, soit l'enseignante reprend l'exercice en entier devant la classe, soit elle renvoie la question à l'entièreté de la classe pour obtenir une réponse correcte.

Enfin lorsqu'elle arrive à la dernière question correspondant à la conclusion de la phase de découverte des nouvelles notions, elle demande aux élèves de rédiger une règle de multiplication par dix, cent et mille « *qui marche dans tous les cas* ». Pour ce faire, ils doivent s'aider des exemples qu'ils ont réalisés dans la phase de découverte. Cette activité est réalisée d'abord individuellement et ensuite de manière collective lors d'une séance suivante à laquelle nous n'avons pas assisté.

### ***La phase de synthèse***

Pour introduire sa leçon, l'enseignante demande si un élève peut réexpliquer ce qu'ils ont vu dans le cours. Après ce petit rappel fait à l'aide d'interventions de plusieurs élèves, l'enseignante passe au remplissage de la feuille de synthèse du chapitre.

Avant de les questionner pour qu'ils donnent leurs réponses, elle demande aux élèves de laisser tout le monde réfléchir dans le silence afin que chacun ait le temps d'avoir une réponse à donner. Ce moment de synthèse est aussi l'occasion d'insister sur des notions importantes à connaître pour le CEB, sur des éléments formels qui leur permettront de mieux répondre aux questions ainsi que sur des méthodes de multiplication par 4 et 5 figurant sur la feuille de synthèse des élèves à propos de la multiplication. Cette feuille contenant plusieurs autres éléments relatifs à la multiplication comme la multiplication d'un entier par un entier, par un décimal ou encore les grands nombres.

Elle rappelle également que les outils construits ne peuvent être utilisés durant l'épreuve mais que les élèves peuvent en construire eux-mêmes. Il est donc important qu'ils connaissent leurs abaques pour pouvoir les reproduire et les utiliser lors de l'examen. Pour réaliser les exercices en classe, l'enseignante leur présente un abaque plastifié où les élèves pourront écrire et effacer sans problème. Les élèves étant trop dissipés, l'enseignante

stoppe le moment de synthèse après avoir réalisé un tiers de la feuille prévue. Elle lance alors les élèves dans leur dossier de travail en autonomie pour reprendre la synthèse à un autre moment où les élèves seront plus calmes. Elle rappelle alors les règles de réalisation du dossier d'exercices et distribue les feuilles.

### ***La phase de travail en autonomie***

Avant de reprendre le travail dans le dossier d'exercices, l'enseignante rappelle les éléments de réalisation des exercices et les modalités de correction. Elle rappelle que les élèves doivent passer à son bureau après chaque feuille complétée pour que l'enseignante vérifie le travail réalisé et donne le feu vert pour que les élèves continuent. Les élèves travaillent tous sur les mêmes exercices, partant du niveau quatrième primaire pour arriver au niveau sixième primaire et progressent à leur rythme. Dans la suite de la séance, les élèves travaillent seuls en posant des questions à l'enseignante ou en la sollicitant à son bureau. L'enseignante circule également dans la classe pour répondre aux questions et aider les élèves.

### ***La correction d'un devoir***

L'enseignante explique les consignes de correction du devoir qui sont différentes de celles utilisées habituellement. La correction est collective et l'enseignante passe en revue tous les exercices et calculs pour être sûre que tous les élèves ont bien compris. Elle procède de la sorte car tous les élèves avaient réussi leur devoir au niveau sixième, signe qui, selon elle, montrait qu'ils s'étaient fait aider. Avant de commencer, elle fait un rappel sur l'utilisation de l'abaque au tableau car les élèves vont devoir s'en servir pour résoudre les exercices.

Elle corrige ensuite les exercices l'un après l'autre en attirant l'attention des élèves sur certains éléments ou types de questions qui se retrouveront dans l'interrogation de fin de chapitre. Lorsque les élèves se trompent ou ont mal répondu, l'enseignante prend des exemples dans la réalité pour permettre aux élèves de visualiser et de cadrer les choses car le devoir portait sur les mesures de grandeurs. Par exemple, un élève propose une distance de 10 km pour la longueur d'un terrain de football. Elle lui demande combien de temps il lui faut pour parcourir 10 km et lui démontre qu'un match de foot où les goals sont séparés de 10 km ne serait pas passionnant car il faudrait plus d'une heure aux joueurs pour parcourir cette distance. Elle les renvoie également aux outils qu'ils peuvent utiliser pour les aider à répondre. Durant cette phase, elle en profite également pour attirer l'attention des élèves



sur les erreurs fréquentes dans ce type d'exercices mais aussi sur les règles de rédaction des réponses aux problèmes. Dans le but de les préparer au mieux à l'interrogation et par la même occasion au CEB.

### **1.3. Lecture croisée au regard de la théorie**

#### *Le fonctionnement de la classe*

Dans l'ensemble, cette enseignante propose un fonctionnement de classe varié dans les groupements des élèves car ils travaillent en sous-groupes, en groupe-classe ou encore individuellement. Cependant, chaque mode de groupement est associé à un temps précis de la classe. Le collectif est réservé aux corrections ou aux moments de « synthèse ». Ceux de synthèse sont réduits au remplissage d'une feuille sous la forme d'un échange entre les élèves et l'enseignante qui attend d'eux qu'ils donnent les bonnes réponses alors que ce moment est celui dédié à la structuration des savoirs. Les sous-groupes sont retenus pour les moments de « remédiation immédiate » puisqu'elle réalise une forme de groupes de besoin. Ils sont aussi utilisés pour les activités de découverte mais sont alors suivis d'une phase collective. Cette phase collective est menée grâce à la manipulation de matériel (la calculatrice) ou d'une notion (la multiplication) (Bulten et al., 2002). Enfin, l'individuel est réservé aux moments de travail sur les exercices « *quand les apprentissages sont censés avoir eu lieu* » et occupe la majorité du temps de la classe. Cette phase apparaît après la phase collective de synthèse (Bulten et al., 2002). Cette manière de travailler permet à l'enseignante de vérifier la progression des élèves et de rendre des sanctions régulières leur permettant de se situer dans leurs apprentissages (Bulten et al., 2002). Les moments de découverte et de synthèse prennent peu de temps dans le quotidien de la classe. Ce mode de fonctionnement rappelle la quatrième contradiction pointée par Bulten *et al.* (2002). En effet, l'enseignante réduit les temps collectifs de synthèse et d'institutionnalisation des apprentissages pour les remplacer par des temps de corrections individuelles ou publiques. Dans cette classe, l'enseignante accorde une majorité du temps de la classe aux temps individuels comme la réalisation et la correction individuelle, qui devient parfois publique, des exercices que les élèves réalisent. Tout comme l'indiquent Bulten *et al.*, cette enseignante précise que c'est à ce moment que les élèves de sa classe deviennent des individualités en difficultés et qu'ils ne progressent donc plus tous au même rythme.

Nous pouvons donc considérer que cette enseignante est davantage centrée sur l'exercitation car le temps passé à résoudre des exercices est plus long que celui consacré aux explications ou corrections. De ce fait, l'enseignante s'attarde peu sur les démarches des élèves même si on sent également chez elle une volonté de faire acquérir des méthodes de résolution aux élèves (Do, 2007). Cependant, cela trouve peu d'écho chez les élèves car ils sont dans l'apprentissage d'éléments permettant de réussir alors que les méthodes se voudraient plus être un apprentissage d'éléments de compréhension flexibles et réutilisables. Nous retrouvons là la pression subie par les enseignants entre le réussir et le comprendre dont l'enseignante nous parlait dans l'entretien. Il s'agit en fait d'une tension entre des logiques différentes : celle du système qui équivaut à « réussir » et celle de l'enseignante qui équivaut à « apprendre et progresser ».

### ***Le cadrage***

De manière générale, elle laisse une faible part d'initiative aux élèves lors des phases d'exercices et une plus large part d'initiative lors des moments de découverte. Nous devinons chez elle une envie d'autonomiser les élèves, ce qui correspond au troisième style de classe décrit par Bulten *et al.* (2002). Cette enseignante ne donne pas les enjeux du savoir en début de leçon ou de séquence d'apprentissage. Les élèves ne savent donc pas ce qu'ils sont en train d'apprendre. Ils risquent donc de ne pas porter leur attention sur les éléments que le professeur aimerait mettre en avant. Cette situation est donc susceptible de créer des malentendus sociocognitifs. Nous pouvons notamment citer le moment consacré à la rédaction d'une règle portant sur la multiplication par dix, cent et mille : l'enseignante demande aux élèves de porter leur attention sur les procédures permettant un calcul facilité alors qu'au moment des corrections aucune attention n'est portée sur celles-ci. Le cadrage des tâches est donc trop lâche dans la durée. La plupart des remarques portent sur le comportement que les élèves doivent adopter dans la classe ou vis-à-vis de la matière. L'enseignante attire beaucoup l'attention sur la forme des réponses, ... Le cadrage de son discours régulateur est donc fort alors qu'il est faible par rapport au discours instructeur car elle parle peu des mises en relation, de l'organisation, ... du savoir.

### ***Les tâches***

Les tâches qu'elle propose sont relativement simples et fermées même si l'enseignante les classe dans un ordre de progression dans la difficulté en commençant par le niveau

quatrième primaire pour arriver au niveau sixième primaire. Son organisation de classe est marquée par des modes de faire de l'enseignement primaire, mais dans une classe de l'enseignement secondaire. Nous sommes donc bien dans un espace en tension où l'enseignant comme l'élève se retrouvent coincés, comme nous l'explique Souto-Lopez (2010). Lors de la réalisation de ces tâches, ce professeur insiste sur certaines procédures menant à la réussite dans le sens où elle donne des trucs et astuces à propos du CEB. Elle revient aussi plusieurs fois sur des notions de bases essentielles pour qu'elles s'ancrent chez les élèves. Cependant, l'enseignante revient peu voire pas du tout sur les procédures mises en place par les élèves pour réaliser les tâches demandées, ce qui ne permet pas aux élèves de se placer dans une posture seconde et d'en tirer un apprentissage flexible et réutilisable. Les tâches proposées ne sont pas dans le registre du concret même si elle fait appel à des situations quotidiennes pour expliciter des éléments de matière ou permettre aux élèves d'avoir des points de référence pour réaliser leurs exercices.

### *La différenciation*

La différenciation est peu présente dans la classe de cette enseignante et elle concerne majoritairement le rythme de progression des élèves sous la forme d'individualisation lors des moments de travail en autonomie où l'enseignante répond aux besoins des élèves dans l'instant lui permettant de dépasser ses difficultés. Nous retrouvons donc ici un cadrage trop étroit dans l'instant (Bonnery, n.d.). Chaque élève n'étant pas obligé de finir l'ensemble des exercices, nous pouvons considérer que les produits sont différenciés. Tout comme les évaluations d'ailleurs, puisque les élèves ne doivent répondre qu'aux questions correspondant au niveau qu'ils ont atteint dans les exercices. Les processus, quant à eux, ne sont pas différenciés comme nous l'indiquait l'enseignante car le cheminement des élèves est identique, chacun devant réaliser les exercices dans le même ordre, commençant par le niveau quatrième. Seul le type d'exercice est différent pour répondre aux spécificités des élèves, correspondant pour partie seulement à une conception « naturalisante » de la différence (Kahn, 2010). Elle fonde son diagnostic des difficultés sur le PIA des élèves et les résultats à des tests passés durant le module d'accueil, tout ces éléments correspondant à ceux que nous retrouvons dans la construction des attentes ((Voir Trouilloud & Sarrazin, 2003, pour une synthèse).

### *Les sollicitations et les feedbacks*

Comme elle nous l'avait signalé, les sollicitations se font principalement à la demande des élèves, c'est-à-dire que l'enseignante sollicite les élèves qui demandent à avoir la parole mais elle cherche aussi à interroger les élèves qui se taisent plus souvent. Elle insiste sur le fait que tous les élèves aient le temps de réfléchir et de se faire une idée de réponse avant de les interroger. Ces sollicitations sont majoritairement présentes dans les moments collectifs. Tout ceci confirme les propos tenus dans l'entretien.

Les feedbacks qu'elle donne aux élèves sont simples même si elle ajoute parfois une brève explication. Ces feedbacks et sollicitations sont assez équilibrés entre les élèves forts et les élèves faibles mais ils ne sont pas du même type. En effet, l'enseignante fera plus de remarques de comportement aux élèves faibles et demandera des tâches plus exigeantes (comme chercher un mot de vocabulaire au dictionnaire) aux élèves forts. Elle a également tendance à questionner les élèves forts lorsque les réponses correctes n'arrivent pas, tout comme le décrit Bonnery (2009) dans la construction active des inégalités. Elle fait plus de remarques qui ont trait au guidage aux élèves qu'elle m'a nommés comme faibles<sup>4</sup>.

En conclusion, nous pouvons dire que cette enseignante pratique un pilotage par les tâches. En effet, sa gestion de classe est plus centrée sur les tâches que sur les enjeux de l'apprentissage et du savoir. Dans cette vision, l'enseignant met à disposition des ressources d'apprentissage menant à un travail individuel ponctué de moments de correction ou de gestion collectifs. Cette structure est motivée par la croyance que l'effectuation et l'enchaînement des tâches mèneront, par eux-mêmes, à un apprentissage ou à des savoir-faire que les élèves pourront mobiliser dans d'autres situations, ultérieurement (Bulten *et al.*, 2002). Elle est aussi motivée par une conception actuelle quelque peu erronée du constructivisme qui amène à penser que l'« apprendre » passe par le « faire ». Mais l'action du vocabulaire piagétien fait référence à l'action mentale, à la réflexion et à l'abstraction (Cèbe & Goigoux, 2009).

Nous retrouvons chez cette enseignante le premier genre dominant modélisé par Bulten *et al.*, (2002). La majorité du temps de la classe est individuel et porte sur des exercices

---

<sup>4</sup> La description des élèves faibles et forts se retrouve dans l'entretien de cette enseignante dans les annexes informatisées. Nous avons choisi de ne pas les inclure dans cette partie car ils donnent trop d'informations personnelles. Cependant nous pouvons signaler que l'enseignante nous a donné les éléments qui fondent ses diagnostics et que le lecteur peut s'y référer.

d'application. L'organisation de ces séquences suit l'ordre décrit : présentation collective (ou non), résolution individuelle des exercices et correction publique, les phases de synthèse étant donc réduites comme nous l'avons déjà mentionné. Cette enseignante n'abaisse pas le niveau mais elle présente une gradation dans ses exercices avec un étayage consistant et un cadre organisationnel structuré. La mise en œuvre de la différenciation se faisant au travers de groupes de niveau et de travail individuel sur fiches. Le deuxième dispositif scénarisé de Bonnery (2009) colle aussi parfaitement à la description donnée, précisant que l'institutionnalisation est équivalente à un recopiage des réponses correspondant à la leçon.

Au cours de sa carrière, cette enseignante a transformé l'objectif de réussite qu'elle posait. Les enseignants *ne modifient pas leur conception du métier mais leur manière de l'exercer* (Do, 2007). Aujourd'hui, il ne correspond plus à la réussite du CEB. Elle avoue que si c'était le cas, elle ne ferait plus ce métier vu le faible taux de réussite. Ce sont donc les conditions d'exercice de son métier qui l'ont poussée à redéfinir les objectifs qu'elle se fixe et qu'elle fixe à sa classe. L'entretien et les observations définissent une pression exercée sur les enseignants par le système pour faire réussir le CEB, ce qui les pousserait parfois à mettre en place des pratiques plutôt centrées sur la réussite que sur la compréhension, qu'elle met elle-même en œuvre, menant les élèves vers un nouvel échec à leur arrivée dans le premier degré commun. Ce système n'est pas adapté aux élèves ou les élèves ne sont pas adaptés au système. Ce point rejoint les propos recueillis par le Ministère français pointant trois niveaux de définition de l'échec par une inadéquation entre les capacités des élèves et les exigences du système éducatif : l'élève ne peut s'adapter au système, l'élève est inadapté au système et l'élève n'est pas adapté à un système inadapté à sa difficulté. Le but de son enseignement peut être décrit sous la forme d'une tension entre deux objectifs. Le premier étant un objectif de socialisation puisque l'important pour cette enseignante est de travailler sur la confiance en soi et en l'école. Dans ce cadre, elle privilégie les activités et les tâches qui plaisent aux élèves, qui leur correspondent et qui les mettent en situation de réussite (Cèbe & Goigoux, 1999). Le second objectif relevant d'une forme d'exercitation centrée sur le « faire » et poussée par la logique du système décrite plus haut.

## 2. L'enseignante de l'école G

### 2.1. L'entretien

#### *Données générales à propos de l'enseignant*

La seconde enseignante travaille dans une école libre subventionnée où on ne retrouve que de l'enseignement de transition. Cette école fait donc partie du cadre G du classement que nous avons réalisé. Cette enseignante la définit comme une école de tradition avec une histoire dans laquelle les anciens élèves remettent leurs propres enfants, mais aussi comme une école de centre-ville. Elle exerce son métier de régente en mathématique et religion depuis trente-cinq ans mais c'est la première année qu'elle enseigne dans le premier degré différencié. Cette attribution ne s'est pas faite par choix mais suite à un problème dans la distribution des postes enseignants.

#### *Le public*

Sa classe est peu peuplée et mélange six élèves de première et deux élèves de deuxième année pour les cours de mathématique, de français et de sciences. Le reste du temps, les deuxièmes sont intégrés à une classe de première commune.

Elle ne peut me donner aucune information sur le passé de ce premier degré différencié dans l'école et sur le passé scolaire des élèves notamment à propos de leur parcours antérieur. Durant l'entretien, elle nous dit ne pas bien les connaître car elle ne les a que six heures par semaine. Cependant, elle peut nous donner un élément qui les rapproche, leur origine, car la classe est composée de quatre Africains, pour le reste, tout les différencie. Ces élèves n'ont aucun projet d'avenir et ne s'y projettent pas, ils n'éprouvent donc aucun manque par rapport à l'apprentissage. Elle est persuadée qu'aucun d'eux ne va réussir son CEB même si les élèves en ont quand même l'idée. Elle n'a donc pas connaissance de stratégies d'échec. Il transparait également que certains élèves sont marqués par des problèmes médicaux ou encore des problèmes d'intégration dans la classe. De plus, cette enseignante nous parle de problèmes de comportements et de discipline mais aussi d'attention et de concentration. Ces élèves éprouvent donc beaucoup de difficultés. L'absence d'intérêt intellectuel et de curiosité sont les premiers éléments mis en avant pour décrire les élèves de sa classe. Pour l'enseignante, cela s'exprime notamment par un manque de motivation pour l'apprentissage.

Pour parler des élèves, elle utilise également l'expression « mauvaises herbes » car personne ne s'occupe d'eux. Selon les dires de l'enseignante, les familles sont absentes, elles n'apportent aucun soutien et aucun regard bienveillant sur les élèves. Cette enseignante le regrette mais ce n'est pas du ressort de l'école. En abordant ce qui les différencie des autres élèves en difficultés, l'enseignante pointe l'apprentissage, la volonté et l'envie d'apprendre, la motivation et le soutien familial.

Selon elle, le D de différencié est synonyme du D de décroché car ils n'ont pas le niveau pour suivre ce qu'on leur enseigne. Les objectifs du système sont trop élevés car certains points de matières sont très voire trop difficiles pour les élèves. Ce sont des « *pratiques* » et pas des « *intellos* ». Selon elle, tous les élèves ne peuvent apprendre à réussir car ils n'ont pas le même potentiel et sont déjà cassés avant d'arriver dans les classes qui nous occupent. D'ailleurs certains n'y arriveront pas quoi que l'on fasse pour eux.

### ***Les démarches pédagogiques***

Pour cette enseignante, l'important avec les élèves en difficultés scolaires comme ceux que l'on retrouve dans le premier degré différencié est de les mettre au travail. Elle propose par exemple une alternance entre les cours théoriques et l'atelier où les réalisations prendraient en compte quelques notions de mathématiques. Pour avancer, il faut éveiller leur intérêt au contact des métiers car, selon elle, l'apprentissage est une question de motivation. Dans le cadre de sa classe, pour susciter l'intérêt et l'envie d'apprendre lorsque les élèves ne veulent pas travailler, elle baisse le niveau car c'est le seul moyen qu'elle a, nous dit-elle. L'autre moyen de les motiver qui transparaît au travers de l'entretien est « la menace du CEB ». Cette enseignante y fait référence régulièrement dans sa classe mais elle ne constate aucun impact sur les élèves car cette épreuve ne les stresse pas. Les motiver avec leurs intérêts n'est pas possible car ils sont trop éloignés de l'école. Dans sa pratique quotidienne, cette enseignante utilise les activités et le questionnement. Les tâches qu'elle propose ne mettent presque jamais en jeu la mémorisation, une méthode qu'elle privilégie pourtant dans ses classes de deuxième année commune. La mémorisation est trop compliquée pour ces élèves et prend trop de temps en classe. Mais elle a déjà essayé de l'intégrer dans ses activités notamment en leur expliquant comment la mémoire fonctionne pour que les élèves puissent l'utiliser pour apprendre. Les tâches ne sont pas non plus mises en rapport avec le quotidien des élèves car ils sont déjà cassés. Malgré le niveau trop exigeant qu'elle

mentionne, elle aborde les points de matière dépassant le niveau des élèves sans nécessairement revoir les bases car cela fait partie du CEB, il est donc indispensable de travailler cette matière. Pour ce faire, le guidage et le découpage des tâches peuvent aider les élèves, la remédiation étant le meilleur moyen de résoudre leurs difficultés.

Elle nous a également confié ne plus élever la voix car ces élèves sont déjà marqués par ce genre de pratique dans leur vie quotidienne, « on leur « gueule » dessus à la maison ». La gestion de la classe est presque exclusivement collective car elle n'ose pas faire autrement et parce que le nombre ne lui permet pas, selon elle, de travailler en sous-groupes. Elle présente les élèves comme tous égaux dans les interactions de la classe.

Ses séquences d'apprentissage ne sont pas toutes structurées de la même manière mais elles partent toujours d'un objet ou d'un élément concret. Elle essaie toujours d'être ludique et que ça amuse les élèves pour que l'apprentissage soit semblable à un jeu. Elle insiste d'ailleurs sur le fait que la Belgique devrait miser plus sur l'enseignement numérique car c'est justement un moyen d'être ludique. Elle s'est rendu compte, en allant dans le centre cyber-média, que les élèves étaient complètement différents et marqués par une envie d'apprendre. Ce serait une réelle motivation pour eux. Cette technologie permet également aux enseignants d'avoir un meilleur suivi individuel des élèves et de leur apprentissage.

En ce qui concerne la différenciation, cette enseignante considère en faire mais nous n'avons pu identifier ni les aspects sur lesquels elle travaille, ni les différences qu'elle prend en compte puisqu'elle-même ne pouvait pas nous en donner une explication précise. Elle n'a d'ailleurs pas pu nous désigner deux élèves faibles et deux élèves forts dans sa classe car ils sont tous faibles selon elle.

D'après cette enseignante, pour qu'elle soit efficace la différenciation ne doit pas nécessairement prendre la forme d'individualisation. Les différences entre les élèves peuvent être une force pour l'enseignement mais pas dans une classe de première différenciée car ses élèves n'ont même pas les bases du vivre ensemble et des compétences sociales.

### ***La définition de la réussite***

Pour cette enseignante, la réussite dans le premier degré différencié est celle du CEB car c'est une épreuve externe, le système ayant donc le dessus sur d'autres aspects de l'enseignement. Au travers de l'entretien, le CEB est vu comme un but ultime à atteindre



avec des références très fréquentes pour que cela entre bien dans l'esprit des élèves. Pour réussir ce CEB, il faut que l'enseignant exerce les élèves aux questions de l'épreuve. La réussite est aussi synonyme d'une évolution des notes des élèves qui semble être l'enjeu principal pour cette enseignante.

### *La vision du système*

Le système n'atteint pas les buts qu'il se fixe et ne permet pas aux élèves de remédier à leurs difficultés car il est basé sur l'illusion que tout le monde peut réussir et cela coûte de l'argent au système alors que l'école n'a pas de prise sur certains paramètres. Selon elle, il faut miser sur autre chose comme le numérique par exemple. Ce n'est pas un bon système, « *au vu du faible taux de réussite et du fait que certains soient obligés de recommencer leur année* ». Ce taux de réussite semble être la seule indication de l'efficacité d'un système aux yeux de l'enseignante. Cependant, cette enseignante est persuadée que la ministre de l'enseignement va fusionner les réseaux avant 2020 car l'Europe va nous l'imposer.

## **2.2. Les observations**

Les observations nous ont permis de découvrir une part plus importante de la pratique de cette enseignante car l'entretien ne nous avait révélé que peu de choses à ce sujet. Puisque nous n'avons pu relever un fil conducteur comme dans les observations précédentes, la présentation de celles-ci se basera sur le thème de chacune des séances. Les titres sont quelque peu décalés mais représentent, selon nous, l'accent mis par l'enseignante durant la séance.

### *Le cube*

Après un bref retour sur des faits de violence commis par un élève de la classe, l'enseignante passe directement à l'activité de construction d'un cube en montrant aux élèves celui qu'elle a réalisé, mais elle ne donne pas de réelles consignes. Nous savons juste que les élèves ont besoin de ciseaux et de pailles de couleurs différentes. À aucun moment, elle ne mentionne la construction d'un cube, c'est par déduction que les élèves se mettent au travail. Par la suite, les consignes qu'elle donne portent presque exclusivement sur les comportements censés mener à la réalisation concrète du cube. Certaines remarques font penser à un cours de technologie plus qu'à un cours de mathématiques car elles portent sur des éléments

comme la solidité, le matériel,... qui n'ont pas de rapport direct avec l'apprentissage mathématique.

En parallèle et par le questionnement des élèves, l'enseignante tente de poser des notions de vocabulaire comme la base, le sommet... mais tout ceci reste exclusivement oral. Elle passe parfois tellement rapidement d'une chose à l'autre, comme pour suivre chaque élève individuellement dans le collectif, que nous ne savons plus de quoi elle parle. Le mode de réalisation du cube est celui de l'essai-erreur à partir du modèle qui est devant eux et grâce au guidage de l'enseignante qui aboutit souvent à un *laisser-faire* où l'élève expérimente ce qu'il pense pouvoir l'aider. Finalement, en fin de séance, l'enseignante constatant qu'aucun n'élève n'est arrivé au bout de sa réalisation, elle décide de démonter son cube pour qu'ils puissent mieux comprendre le principe de réalisation. Durant toute la séance, l'enseignante encourage les élèves en les félicitant, en les poussant à continuer dans cette voie mais parfois ces encouragements les mènent dans un *cul-de-sac plutôt* que sur le chemin de la réussite.

La séance se clôture par une petite leçon de morale de l'enseignante à propos d'un conflit concernant un appel téléphonique entre deux élèves. Cette séance a été, comme nous l'a dit l'enseignante, plutôt ludique et basée sur un élément concret mais les élèves ont en fait passé leur temps à jouer. Cette séance s'arrête au milieu de la construction du cube car en seconde heure, l'enseignante a prévu autre chose.

### ***Le porte-manteau***

La séance démarre dans le flou et l'enseignante commence par annoncer qu'elle a besoin de points pour mettre dans le bulletin qui arrive bientôt. Nous retrouvons ici l'enjeu dont elle parlait dans l'entretien, les points. Ces explications se mêlent à la vérification du fait que tous les élèves ont bien une équerre Aristo ou un rapporteur avec eux. Il est donc difficile de comprendre où l'enseignante veut en venir.

L'enseignante passe ensuite à la présentation de l'activité mêlée encore une fois à l'enjeu des points. Elle présente son activité comme le dessin d'un objet de décoration, « ça peut être un porte-manteau, un porte-essuie, vous allez voir, il y a des crochets et tout... » leur indiquant dans le flou qu'ils doivent en fait mesurer des angles. Par ce moyen, nous pensons qu'elle essaie de les intéresser mais elle détourne leur attention de l'enjeu de la tâche. A nouveau, l'entièreté de cette séance se joue sur le registre du collectif car elle échange sans

cesse avec les élèves. Ce moment d'évaluation apparaît être aussi un moment d'apprentissage car elle prend le temps d'expliquer l'utilisation de l'équerre Aristo. D'ailleurs, cette explication, elle la donne avec l'équerre en miroir des élèves, ce qui ne facilite pas la compréhension. Elle tente alors de s'intéresser aux démarches en répétant plusieurs fois la démarche à suivre, espérant de ce fait que l'élève qui éprouve des difficultés puisse l'intégrer. Mais cet élève rend une feuille presque blanche, elle brandit alors la *menace du CEB*<sup>5</sup>. Certains élèves n'ont pas terminé leur exercice mais elle se lance dans des explications montrant oralement les liens qui peuvent exister entre différents points de matière et la façon dont ils sont intégrés dans des questions du CEB.

Après cela, elle passe à la découverte-devinette d'un point de matière à propos des parallélogrammes, sans lien évident avec ce qui précède. Le reste de la séance est consacré à une explication relative à ce point matière à l'aide d'une feuille de papier qu'elle plie et coupe. La leçon n'a pas réellement de fin, elle se termine par un « Vive les vacances ».

### *Le courrier aux élèves*

L'enseignante débute le cours par une mise en situation. Elle dit avoir du courrier pour les élèves, elle distribue donc à chacun d'eux une enveloppe contenant des petits cartons bleus avec des nombres inscrits dessus. Elle affiche un panneau représentant un tableau à double entrée, certains élèves devinent alors qu'il s'agit d'un exercice à propos des tables de multiplication. Les élèves veulent alors venir afficher leurs petits cartons tous en même temps. Son activité ne suit aucune structure, l'enseignante suit la vague des élèves. Elle demande alors aux élèves de venir un par un pour coller un carton à la fois. Chaque fois qu'ils sont devant le tableau, elle leur demande d'annoncer le calcul permettant d'obtenir la réponse qu'ils ont sur leur carton et de montrer le croisement ligne-colonne que cela représente. Cependant les consignes ne sont pas dites clairement. Elle profite de cette activité pour donner des astuces concernant les tables de multiplication.

Au cours de l'activité, elle essaie que les élèves s'entraident mais sans cadre, chacun y va de son commentaire. En fin d'activité, elle demande aux élèves de réfléchir à une conclusion à propos du tableau mais finalement aucune conclusion n'est faite car elle part sur un autre sujet. Elle finit par expliquer la construction du tableau et la sélection qu'elle a opérée dans

---

<sup>5</sup> Terme que nous avons donné dans l'entretien à l'attitude qu'elle développe vis-à-vis du CEB. Le mettant en avant comme objet de motivation.

les nombres à replacer, ce sont ceux qui posent le plus de difficultés aux élèves. Enfin, le reste de la séance est consacré à un jeu oral de calcul mettant en compétition les élèves de la classe, deux ayant été désignés assistants car ils avaient donné les meilleures réponses en début de partie.

### *L'utilisation de la calculatrice*

Cette leçon commence par la mise en situation des élèves. L'enseignante leur parle de courses à faire dans un magasin. Ce point étant l'objet d'une discussion à propos du travail de la caissière et une explication des code-barres. L'enseignante inscrit alors une « souche » au tableau sous la forme d'un calcul écrit, en même tant elle vérifie que chaque élève a une feuille devant lui mais certains n'ont pas leur matériel. Elle annonce alors l'objet de la séance : l'utilisation de la calculatrice. Les élèves utilisant leur téléphone portable comme calculatrice, c'est l'occasion de rappeler aux élèves qu'ils ne pourront pas en disposer durant le CEB. Les élèves résolvent alors l'exercice et l'enseignante demande à une élève de donner la réponse. L'enseignante prolonge alors sa mise en situation par une nouvelle opération à réaliser. Un élève propose alors d'emprunter de l'argent pour payer ce qui est dû, c'est alors l'occasion pour l'enseignante de le recadrer avec les valeurs qu'elle tient pour vraies. Ceci dit, les élèves proposent des réponses dans tous les sens.

L'enseignante pose un second problème à résoudre, il concerne le trajet d'une voiture. Au lieu de poser les données, elle demande aux élèves ce dont ils ont besoin. Mais besoin pour faire quoi, nous ne le savons pas. Elle demande alors à un élève de venir au tableau pour effectuer l'exercice sous son guidage. Une question à propos d'une donnée à trouver emmène les élèves sur le terrain de la géographie. L'un d'entre eux, voulant une réponse à sa question abandonne même le cours pour prendre un atlas et chercher sa réponse. Cette situation-problème pose à nous un problème d'opposition des valeurs entre l'enseignante et un élève. Elle termine par dicter une règle à retenir pour le CEB.

### **2.3. Lecture croisée au regard de la théorie**

Les séances de cours observées chez cette enseignante aboutissent toutes au même constat, son fonctionnement est celui d'un cours dialogué. L'organisation de sa classe est collective et principalement basée sur les échanges entre les élèves et l'enseignante dans le but de

découvrir et de construire le savoir en jeu dans la leçon qu'elle présente et ce, à partir d'une activité. On retrouve ici les activités et le questionnement qu'elle mentionne dans l'entretien. Comme l'a mentionné Bautier (2006), ce mode de faire, partant d'éléments concrets pour scolariser l'ordinaire, entraîne une confusion dans les registres de savoir employés par les élèves. Certains ne peuvent pas sortir de l'expérience vécue pour en tirer un apprentissage. Pour travailler dans cette classe, ce professeur met en place des « méthodes » auxquelles elle ne croit pas vraiment mais qui lui semblent adaptées d'abord à l'objectif du CEB et ensuite au public. Nous avons pu voir qu'elle mise beaucoup sur le côté ludique des activités, ce qu'elle ne fait pas dans d'autres classes où elle mise plutôt sur la mémorisation. Entre autres, elle baisse le niveau de ces tâches pour motiver les élèves mais comme nous l'indiquent Cèbe & Goigoux (1999), la motivation est un construit qui précède l'apprentissage et non l'inverse, cette manière de faire correspondant à la croyance en un déficit de motivation chez les élèves (Cèbe & Goigoux, 1999). Dans le profil de cette enseignante, il nous semble reconnaître deux caractéristiques des enseignants enclins à générer un effet pygmalion (Trouilloud & Sarrazin, 2003), une conception relativement stable de l'intelligence et un faible sentiment de contrôlabilité. Face à celui-ci, nous ressentons chez cette enseignante une envie de contrôle se manifestant par son omniprésence dans tous les temps de la classe. Même le travail individuel devient collectif en brouillant les frontières. Il n'est pas étonnant qu'elle ait l'impression que les élèves lui prennent tout son temps. Un indice de cette contrôlabilité faible est sans doute le manque de cadre présent dans cette classe. Ces séances de cours n'ont pas réellement de début ni de fin, pas de routines. Les élèves ne sont jamais vraiment dans une posture d'apprentissage. De plus, il est parfois difficile de la suivre car la motivation d'un élève, pour un élément d'apprentissage ou non, l'enthousiasme et l'emporte, ce qui peut être déstabilisant.

### ***Le cadrage***

L'enjeu du savoir n'est jamais présent dans la leçon, les élèves ne savent pas ce qu'ils sont en train d'apprendre. Nous pouvons donc considérer que son cadrage des tâches (Bonnerly, n.d., cité par Schillings, 2015) est trop lâche dans la durée. Il l'est aussi dans l'instant car cette enseignante ne donne aucune consigne cadrant les activités ou alors celles-ci sont mélangées à d'autres informations. Cette enseignante oscille entre un cadrage fort et un

cadre faible (Bernstein, 2007). En effet, ses attentes en termes de comportements sont assez précises avec un discours régulateur fort tandis qu'en ce qui concerne le domaine du savoir, elle laisse les élèves se débrouiller ayant donc un cadre faible au niveau de son discours instructeur.

### *Les tâches*

Les tâches qu'elle présente sont majoritairement simples et fermées même si nous avons pu observer une séance de cours où celle-ci était un peu plus ouverte (le cube), celle-ci étant segmentée et entrecoupée par d'autres tâches. Nous ne pouvons pas dire que cette enseignante soit dans l'enseignement du concret malgré les quelques trucs et astuces lancés au vol durant les cours. Ils sont plutôt là pour tenter de motiver les élèves. L'accent est malgré tout plutôt mis sur l'exercice que sur les procédures. Les séances observées mettent en œuvre uniquement des exercices et aucun moment ni support n'est consacré à la démarche, à la structuration ou la présentation du savoir. Comme si cette enseignante voyait cette année en première différenciée comme une année de répétition d'exercices comportant des rappels oraux des matières, la structuration ayant été faite antérieurement dans le cursus primaire. L'objectif de ces séances reste le « faire » et pour que les élèves réussissent, elle pratique le guidage comme elle nous l'avait mentionné dans l'entretien. Cette enseignante présente sa leçon au travers de mises en situation pouvant relever de la vie quotidienne espérant les motiver mais celles-ci empêchent les élèves de distinguer l'objet d'apprentissage (Cèbe & Goigoux, 1999). Par ce moyen, elle porte en fait l'attention des élèves sur des éléments périphériques et favorise un traitement perceptif déjà privilégié par les élèves faibles (Anderson *et al.*, 1987, cité par Cèbe & Goigoux, 1999). Enfin, les leçons de cette enseignante sont marquées par des remarques concernant les bonnes manières de faire et de se comporter dans la vie quotidienne, cette pratique correspondant avec la définition d'école de tradition qu'elle met en avant lors de l'entretien.

### *La différenciation*

Cette enseignante ne peut identifier clairement les sources d'hétérogénéité entre ses élèves, elle ne peut les citer et ne connaît rien du parcours antérieur des élèves qu'elle a en face d'elle durant une année scolaire. Ne pas faire de différence entre les élèves revient à tenir la même vision que le système, c'est-à-dire des classes homogènes, ce qu'ils ne sont pas. Les enseignants qui ont du mal à identifier les difficultés des élèves ont tendance à mettre en

cause les pratiques éducatives familiales comme première cause de l'échec (Cèbe & Goigoux, 2009). On retrouve donc l'hypothèse d'un déficit de socialisation (Cèbe & Goigoux, 1999) qu'elle compense par certaines remarques comportementales dont nous parlions dans le point précédent. Dans ce contexte, nous n'avons pas pu observer des élèves forts et des élèves faibles. Sans cette identification, il nous paraît quelque peu compliqué de mettre en œuvre une pédagogie différenciée, qu'elle pense pourtant pratiquer mais que nous n'avons pu observer.

### *Les sollicitations et les feedbacks*

Les observations sont la seule prise d'informations que nous ayons à ce sujet. Elles nous ont montré une tendance à donner des feedbacks simples et uniquement positifs. Ce sont en fait principalement des encouragements qui ne sont parfois pas adaptés aux situations, certaines requérant cependant des feedbacks négatifs et argumentés pour faire progresser les élèves. Cette pratique pourrait être sous-tendue par la croyance qu'il faut encourager et mettre les élèves en réussite pour qu'ils retrouvent confiance en eux. (Cèbe & Goigoux, 1999). Quant aux sollicitations, elles se font à la demande des élèves mais ce sont souvent les plus expressifs qui prennent le pas sur les autres. De temps en temps, elle va chercher les élèves qui ne disent rien pour les faire participer à la leçon ou pour s'informer sur leur bien-être. Nous avons l'impression qu'il n'y a pas de réelles règles de communication, chacun parle quand il en a besoin ou envie. En contrepartie, l'enseignante passe son temps à rétorquer « Chut » comme une habitude.

Le non-choix de son attribution et le fait que ce soit la première année qu'elle enseigne dans ce premier degré différencié, nous laissent penser qu'elle se sent seule et un peu démunie devant cette nouvelle charge (Do, 2007). Seule car elle n'a de soutien ni de la famille, ni de collègue étant l'unique enseignante de mathématique pour ce degré dans l'école. De plus, les élèves n'ont pas du tout les mêmes valeurs et les mêmes priorités qu'elle, ce qui paraît difficile à vivre pour elle. Démunie car elle n'a aucune information sur les élèves qu'elle a en face d'elle mais aussi parce qu'elle n'était pas vraiment préparée à enseigner là. Nous ressentons comme une peur, un manque de compétence (Do, 2007), même si elle a une expérience avec les élèves en difficultés, elle ne les voit pas de la même manière que les élèves du premier degré différencié. Nous trouvons qu'elle a une vision un peu déterministe

de l'école et de ces enfants pourtant elle prétend avoir une vision optimiste des choses, ce mode de pensée pouvant s'apparenter à une conception « naturalisante » de la différence. Cette enseignante fait partie du deuxième genre modélisé par Bulten *et al.* (2002). Comme ils nous l'indiquent, la présentation collective sous le mode du questionnement occupe la majorité du temps de la classe, la gestion du temps lui échappant. Les phases de synthèse et d'institutionnalisation sont laissées de côté et l'enseignante prévient les difficultés en abaissant le niveau et elle entretient la motivation grâce à des jeux.

La classe de cette enseignante, lieu d'exécution de tâches scolaires où il faut s'entraîner pour réussir, (Bulten *et al.*, 2002) peut être qualifiée d'extrinsèque car l'enjeu principal de cette enseignante est la performance, la réussite du CEB étant le seul critère de réussite C'est le but à atteindre forçant les enseignants à un niveau d'exigence trop important pour les élèves et à mettre en place des pratiques auxquelles ils croient peu. Cette enseignante est également prise entre la logique de réussite voulue par le système et correspondant au but de son enseignement et au constat du niveau effectif des élèves.

### **3. L'enseignant de l'école H**

#### **3.1. L'entretien**

##### *Données générales à propos de l'enseignant*

Cet enseignant pratique son métier de régent en mathématiques et physique depuis treize ans dans une école libre subventionnée qui dispense uniquement de l'enseignement qualifiant. Elle se retrouve donc dans le cadre H du classement des écoles. Il y enseigne depuis le début de sa carrière et a presque toujours eu des premières différenciées. Ce degré<sup>6</sup> existe dans l'école depuis environ quarante ans. Au départ, ce n'était pas un réel choix car « *lorsque l'on sort de l'école, on prend ce qui vient* » mais il avait tout de même choisi de postuler dans ce type d'école. Cet établissement, il le définit comme une école à formation qualifiante, ce qu'elle est par essence.

---

<sup>6</sup> Ce degré a porté plusieurs noms notamment la première accueil et la deuxième professionnelle.



## *Le public*

Les classes de première année différenciée de cette école sont peu nombreuses, ne regroupant en moyenne qu'une dizaine d'élèves, parfois jusqu'à 15<sup>7</sup>.

Lorsque nous parlons du parcours antérieur des élèves, cet enseignant nous explique que l'écart entre ceux-ci est vaste allant de l'élève proche de la réussite du CEB à celui qui en est très éloigné. Certains élèves venant d'une sixième primaire échouée de peu, d'autres venant d'une cinquième primaire et enfin certains venant du spécialisé avec un avis favorable ou défavorable. Il arrive que certains soient au niveau deuxième primaire échoué. Pour lui, ces différences de parcours justifient le nom de « différencié » attribué à ce degré. L'hétérogénéité commence donc par cette grande diversité de parcours menant à une grande diversité d'acquis, les élèves ayant également un milieu et un suivi familial assez différents. Mais peu importe, l'essentiel pour cet enseignant est surtout de garder le contact avec ces familles dans le but de travailler main dans la main.

Ce sont des élèves issus de milieux sociaux et culturels difficiles mais avant tout, cet enseignant met en avant, le fait qu'ils soient attachants, courageux, infatigables, surprenants, méritants et relativement scolaires. En effet, ils essaient d'apprendre malgré l'échec, les grosses difficultés et les lacunes auxquelles ils doivent faire face. Ceci les distingue des élèves de deuxième qui sont plus rebelles et lassés par rapport à l'objectif du CEB. Les premières différenciées sont également marquées par un manque de concentration et de compréhension. De manière générale ces élèves sont authentiques et vrais, ils sont en classe comme à l'extérieur. Le manque de motivation, leur place dans le système et la détresse marquant les élèves en difficultés les différencient des élèves du premier degré différencié et de la classe de cet enseignant en particulier. L'entretien laisse aussi transparaître la présence de comportements difficiles et d'absentéisme suite à des problèmes médicaux. Pour poser un diagnostic des difficultés des élèves, cet enseignant se base sur le premier chapitre qu'il voit en classe. Il s'en sert pour repérer les difficultés grâce aux corrections au tableau ou individuelles, aux réponses en classe, ... Ce qui corrobore les propos de Trouilloud & Sarrazin (2003). Avant, il faisait passer un ancien CEB mais cela n'est pas très agréable pour eux d'être mis en situation d'échec dès le début de l'année.

---

<sup>7</sup> Quota maximum imposé par la circulaire n° 4925 du 07/07/2014.

Les classes de premières années différenciées ne laissent pas le choix du regroupement puisqu'elles concentrent un nombre important d'élèves faibles. Cependant, ce mode de groupement est un avantage pour eux car ces classes possèdent quand même des élèves moteurs et peu de différences se marquent réellement entre eux dans l'apprentissage en classe. Cet enseignant exprime également deux idées quelque peu en contradiction avec les propos ci-dessus. Premièrement il nous dit qu'il est intéressant d'avoir des élèves forts dans les classes pour qu'ils puissent aider leurs camarades. Le regroupement par niveaux étant l'opposé de l'hétérogénéité des niveaux. Deuxièmement, il déclare qu'il est important de ne pas créer des classes ghettos et des classes de forts uniquement pour que l'enseignant puisse mieux adapter son enseignement, ce type de classe pouvant correspondre aux classes de niveau.

### *Les démarches pédagogiques*

Le premier élément que cet enseignant évoque lorsque l'on parle des pratiques pédagogiques à mettre en place est le fait de rendre confiance aux élèves en installant un climat, une ambiance, la matière venant en second.

Selon ses dires, les démarches qu'il met en place dans sa classe ne sont pas de grandes démarches. Il met en avant l'utilisation du visuel, l'insistance sur les points de synthèse, la mise en œuvre de points-matières simples mais aussi la répétition sans qu'elle ne prenne la forme de drill.

La structure des cours dépend des chapitres, des difficultés et des besoins des élèves. Cet enseignant est en recherche pour améliorer l'efficacité de son enseignement et l'aide qu'il apporte aux élèves. À certains égards, les difficultés peuvent donc être une force pour l'enseignement, le poussant à s'améliorer. Cette recherche a pour but de permettre aux élèves de mieux répondre aux questions de l'épreuve externe. Son projet est de travailler à partir d'une banque d'anciennes questions proposées au CEB à propos d'une matière pour y exercer les élèves. L'exploitation de cette banque de questions viendrait après avoir revu les bases. Elle permettrait également d'adapter l'enseignement aux difficultés rencontrées servant ainsi de base à de la différenciation. Cette classe, il la voit comme une classe composée d'élèves en difficultés car il pense d'abord à l'élève, individu par individu. Il émerge donc de l'entretien que l'individualisation est un moyen de faire apprendre à certains moments. Le découpage des tâches et la guidage sont des pratiques à privilégier en

différencié car ces élèves ont besoin de structure avec de petites tâches à réaliser ; d'un autre côté, ce professeur note des difficultés chez les élèves lorsque qu'ils sont confrontés à des tâches regroupant et mélangeant plusieurs éléments de matière, ce qui est le cas au CEB et qui correspond peu à ce qu'il fait en classe. Dans l'organisation de la classe, cet enseignant pense qu'il est important de varier ce que l'on propose aux élèves, de ne pas faire toujours la même chose avec eux pour ne pas les lasser notamment en changeant le mode de groupement des élèves et en suivant certaines de leurs envies par rapport à cette modalité. Il varie aussi les contenus de ses séances de cours en fonction de l'heure de la journée, cette organisation correspondant, pour lui, à une pratique de différenciation. De manière générale, cet enseignant attribue des objectifs différents, notamment à long terme, en fonction des projets que les élèves désirent poursuivre. Cette conception s'étant renforcée depuis qu'il est confronté à une élève en intégration dans sa classe. Sa prise en charge a aussi provoqué un changement dans sa conception de l'intelligence. Il pensait que tous les élèves pouvaient progresser mais cette élève lui fait dire que certains arrivent à une limite dans leur motivation ou dans leur compréhension. Pour tenter de les remotiver ou s'ils ne veulent pas travailler, cet enseignant pense que les sourires, les petits mots d'encouragement et l'humour peuvent être de bons moyens. Il aime également connaître les hobbies et les passions de ses élèves pour s'en servir dans sa classe et parfois mettre son cours en rapport avec le quotidien des élèves. Dans ce cadre, il pointe un avantage au CEB car les mathématiques présentées sont des mathématiques du citoyen.

Certains ne sont pas faits pour les études, tous ne sont pas égaux face au savoir. En effet, les enseignants donnent les mêmes choses mais les élèves ne les reçoivent pas de la même manière. Cet enseignant avoue ne pas faire de mise en situation ou de situation d'intégration comme la haute école l'enseigne car cela manque parfois de sens pour les élèves et entraîne une perte de temps. Concernant cette notion de temps, il essaie d'en accorder plus à ceux qui en ont le plus besoin, lançant les autres dans des activités complémentaires. Pour réussir le CEB, cet enseignant pense qu'il est important d'entraîner les élèves car ils sont vite décontenancés face aux changements. Il est donc important de ne pas les perturber. Depuis cette année, l'école a donc mis en place la passation de CEB fictifs. Ce sont les CEB de l'année précédente que les élèves passent lors de la session de Noël dans les conditions réelles de passation pour les habituer à ce cadre. Après leur passation lui ayant permis de détecter les lacunes des élèves, il pratique alors une préparation à l'épreuve

externe du CEB sous forme de remédiation mais le temps manquant, cette remédiation se fait souvent lors de la deuxième différenciée.

Cet enseignant se voit plutôt comme un accompagnateur du savoir, se positionnant dans le groupe avec ses élèves pour les motiver et les pousser un peu en « *leur bottant gentiment les fesses pour qu'ils arrivent assez haut* »

### ***La définition de la réussite***

Si la réussite était synonyme de réussite du CEB, notre régent arrêterait directement son métier puisque uniquement dix pourcents des élèves réussissent leur CEB dans cette école. « *Le CEB n'est plus tellement l'objectif poursuivi même si ça reste un objectif* ». Pour lui, la réussite est avant tout l'épanouissement, qu'ils aient toujours envie même si les socles de compétences restent une référence en matière de critères de réussite. Les points arrivent en second lieu car les « *beaux points* » sont un moteur pour les élèves même si, il l'avoue, la motivation et les beaux points ne vont pas nécessairement ensemble. Cette conception de la réussite a une influence sur ses pratiques notamment au niveau de l'adaptation du rythme et de la vitesse de progression de la classe. Malgré les remarques de proches à propos de l'échec et des difficultés scolaires qui l'entourent, cet enseignant reste motivé par le fait de voir ses élèves s'épanouir. Il ne se voile plus la face, si les élèves réussissent le CEB tant mieux, s'ils ne l'ont pas tant pis. L'important est d'avoir été le plus haut possible dans l'apprentissage. Tous les élèves étant capables, selon lui, d'apprendre mais pas de réussir car la réussite dépend de l'objectif à remplir. La réussite est avant tout la progression des élèves. Cette progression reste d'ailleurs souvent inconnue car il sait d'où viennent les élèves mais il ne sait pas où ils vont arriver en fin d'année. Le but est qu'ils acquièrent des compétences pour pouvoir se débrouiller plus tard. Par contre, les élèves envisagent la réussite comme le fait d'avoir des beaux points, « *passer d'année* », « *monter de chiffre* », ce qui confirme les propos de Souto Lopez & Vienne (2010), et il le regrette. Certains mettent pourtant en œuvre des stratégies d'échec pour contourner le système car ils ont peur de retourner dans l'enseignement général car ils auront à nouveau des difficultés.

Chez cet enseignant, l'échec n'est pas à envisager du côté des pratiques enseignantes car les enseignants font de leur mieux avec les élèves qu'ils ont devant eux.

### *La vision du système*

Pour cet enseignant, ce système est une bonne idée avec de bonnes intentions mais toutes les réformes pourront toujours être discutées car elles seront toujours inadaptées à certains élèves. Cependant, il met en évidence le fait que le cheminement dans l'enseignement est mal pensé et complexe à tel point que même les enseignants ne s'y retrouvent plus. Lorsque les élèves vont en première commune, ils ont des problèmes et font les touristes pendant un an. Les enseignants en viennent donc à se demander si les faire réussir est une bonne chose même s'ils sont contents quand les élèves l'obtiennent. Tous les élèves n'ont pas les mêmes chances de réussir et d'échouer. Les objectifs même de ce système ne sont pas adaptés aux élèves car le minimum de base demandé est encore difficile à atteindre pour certains d'entre eux. L'ancien système permettait de garder les élèves accrochés à l'école et avait une optique de réconciliation avec celle-ci alors qu'actuellement la pression du CEB est plus présente. Précédemment, l'école faisait passer ses propres CEB et que les élèves l'obtiennent ou non, cela avait peu de conséquences sur leur avenir. Actuellement, le CEB est le salut social. Les élèves ont ça en tête et les enseignants aussi même s'ils essaient d'en parler de moins en moins. Cette pression mène donc les enseignants à la mise en œuvre de stratégies pour faire réussir les élèves comme celle des CEB fictifs. Ce système leur permet d'être cohérent et correct vis-à-vis des parents et des élèves pour qu'ils ne se fassent pas de fausses idées sur leur niveau car les tests réalisés en classe donnent souvent de meilleurs résultats que les épreuves du CEB mais ils permettent d'être à nouveau dans une optique de réconciliation.

### **3.2. Les observations**

La structuration des observations réalisées dans la classe de cet enseignant suivra celle de l'enchaînement des séances car nous n'avons pu identifier une autre organisation des éléments.

#### *Les droites remarquables dans les triangles 1*

La leçon débute par la rédaction du journal de classe. L'occasion pour l'enseignant de dire aux élèves ce qui va être fait durant la séance de cours. Ils vont continuer le cours de la stagiaire portant sur les droites remarquables. Il donne alors des consignes plus précises, les élèves doivent prendre le page treize et leur matériel (compas, latte, rapporteur, équerre)

mais peu en ont. Il dit alors qu'il va adapter sa façon de procéder aux circonstances mais nous n'en savons pas plus car nous ne connaissons pas la procédure qu'il avait prévue au départ. Il commence par faire un rappel sur les médianes en effectuant un exercice déjà réalisé comme exemple au tableau. Il échange avec les élèves où il rebondit sur leurs interventions pour les aider à se rappeler des notions qu'ils ont vues avant les vacances avec la stagiaire. Après cela, il laisse les élèves travailler dans leur dossier pour réaliser les exercices relatifs aux médianes et pendant ce temps, il circule entre les élèves notamment pour vérifier les exercices précédemment faits, en précisant qu'il commence par ceux qui lui demandent de l'aide ou qui ont une question. L'enseignant passe ensuite à la notion de hauteur en prenant un exemple d'éléments concrets (élève, maison) dans le même mode que précédemment, remettant ensuite cette notion dans un contexte mathématique, notamment en demandant aux élèves de donner une définition de la hauteur dans un vocabulaire mathématique. Lors des échanges qu'il mène avec ces élèves dans la découverte de notions, cet enseignant met en avant les éléments importants dans ce qu'il explique. Il en profite également pour faire quelques liens avec ce qui est exigé d'eux lors de la passation du CEB.

Pour travailler la notion de hauteur, l'enseignant fait participer les élèves en demandant à certains de réaliser les exercices au tableau. Il exploite ces moments en travaillant sur les démarches de constructions et l'utilisation de l'équerre Aristo. Pour ce faire, cet enseignant donne des consignes précises et guide les élèves dans cette utilisation.

À deux moments de la leçon, il fait des liens entre la recherche des droites remarquables, le centre de gravité dans les objets et des éléments que les élèves connaissent. Il précise tout de même qu'il s'agit d'une matière du cours de sciences. Son cours est empreint de notes d'humour que les élèves ont l'air d'apprécier. Lorsqu'il y a des débordements, il rappelle les règles de communication dans la classe pour les gérer.

### ***Les droites remarquables dans les triangles 2***

Cette séance commence par la description de chacun des élèves de la classe pour que nous puissions nous faire une idée sur ceux-ci et choisir deux élèves faibles et deux élèves forts. Il donne ensuite le déroulement de ce qu'ils vont faire durant la leçon : il va vérifier les exercices sur les médiatrices mais avant il commence par leur expliquer les notions relatives aux bissectrices. Il explique la construction des bissectrices d'un angle dans un échange avec

les élèves. Il commence par préciser que deux manières peuvent être envisagées. Il explique brièvement la procédure avec le rapporteur et la mesure de l'angle et passe ensuite à celle avec le compas. Pour l'explicitier, il réalise la démarche au tableau avec une élève, en la commentant avec les autres élèves et en donnant des conseils sur les comportements adéquats pour réussir (concentration, précision...).

Les élèves sont ensuite lancés dans leurs exercices et l'enseignant les appelle un par un à son bureau pour vérifier et corriger les exercices déjà réalisés. Ces moments en « tête-à-tête » avec l'élève sont pour lui l'occasion de les guider dans les démarches et procédures notamment celle de l'utilisation de l'équerre Aristo ou du compas pour tracer les différentes droites remarquables. Durant ce temps, il répond également aux questions et interventions des autres membres de la classe. Pour faciliter la gestion de la classe et certaines questions des élèves, il propose notamment à une élève, ayant bien compris la notion de bissectrice, de l'expliquer à une autre élève et de l'aider à faire les exercices, tout cela sous son attention. Il leur demande donc de se mettre devant, pas trop loin de lui pour qu'il ait une oreille dessus. Les élèves qui ont fini leurs exercices principaux sont dirigés vers des exercices supplémentaires. Durant le moment de travail individuel, l'enseignant doit faire plusieurs remarques à propos des bavardages et du manque de travail de certains élèves. À la fin du cours, l'enseignant reprend les documents reprenant les exercices des élèves qu'il n'a pas pu vérifier durant le cours pour les corriger chez lui et leur rendre lors du cours suivant.

### ***Les masses : exercices de transformation 1***

L'enseignant débute la séance en écrivant le journal de classe au tableau. Il précise qu'il vont réaliser l'exercice quatorze de la page dix mais avant cela, il demande à tous les élèves de prendre une feuille pour réaliser un abaque des masses dont ils vont avoir besoin dans les exercices. Il construit cet abaque au tableau à l'aide d'un échange basé sur le questionnement des élèves à propos des unités. Lorsque les élèves ont réalisé leur abaque, l'enseignant passe à la réalisation de l'exercice. Il donne la consigne de l'exercice qui met en jeu des comparaisons donc il en profite pour faire un rappel sur les conditions de transformations permettant de comparer les nombres. Il explique ensuite l'utilisation de l'abaque et notamment la mise en place des nombres et de la virgule avec deux exemples. Il en profite pour le cadrer avec les exigences du CEB. Les élèves travaillent ensuite seuls pour

réaliser les autres exercices et l'enseignant aide les élèves individuellement et en les faisant parfois travailler au tableau et en donnant des explications supplémentaires sur certains points. Cette séance est aussi marquée par des notes d'humour.

### *Les masses : exercices de transformation 2*

L'enseignant commence par un moment plus informel où il dit être malade, rend des documents à certains élèves, de la réunion de parents et des CEB fictifs. Il annonce ensuite ce que les élèves vont faire durant la séance, c'est-à-dire terminer les exercices sur les masses. Il profite de ce moment pour annoncer également le programme prévu jusqu'aux révisions qui repartiront des CEB fictifs et comporteront des astuces pour réussir. Après cela, il inscrit le journal de classe au tableau et demande aux élèves de sortir leurs exercices. Dans ce moment creux, il en profite pour rappeler que les abaques construits à l'avance sont interdits au CEB et que la répétition de la construction de ceux-ci durant les exercices permet de les retenir. L'enseignant se lance alors dans les exercices, il commence par tracer un abaque n'ajoutant que de nouvelles unités, requises pour faire les exercices contenant des tonnes, et demandant à une élève de le compléter. Il recopie ensuite les exercices pour les corriger au tableau avec les élèves, il fait le premier devant la classe. Des élèves vont ensuite noter leurs réponses aux autres exercices tous ensemble. Dans un troisième temps, il revient sur chaque exercice pour le corriger en s'intéressant à la démarche de l'élève ce qui est l'occasion de plusieurs rappels sur des éléments de matière ou de savoir-faire ou de donner des astuces.

### **3.3. Lecture croisée au regard de la théorie**

#### *Le fonctionnement de la classe*

Le fonctionnement de la classe est partagé entre l'individuel et le collectif, l'enchaînement étant presque toujours identique. L'enseignant commence par montrer un exemple de ce qui doit être fait dans un moment d'échange collectif où il ressort les éléments importants, ensuite les élèves travaillent individuellement sur une série d'exercices. Il ponctue ce travail individuel de vérification et de correction du travail fait. Mais il saisit aussi ce moment pour donner des explications supplémentaires et guider les élèves dans leurs procédures, pratiquant surtout une aide technique à la réalisation. Enfin l'enseignant corrige les exercices dans une phase publique (Bulten *et al.*, 2002), c'est-à-dire devant la classe mais ne



la concernant pas entièrement. Durant ce moment, il s'intéresse uniquement aux démarches d'effectuation de l'élève qui réalise la correction. En conclusion, il propose un mode de fonctionnement proche de celui du deuxième genre dominant de Bulten et al. (2002).

On retrouve également, dans ce fonctionnement, des éléments de la contradiction entre l'individuel, le public et le collectif (Bulten *et al.*, 2002) et notamment de la seconde pratique dominante. La classe de cet enseignant comporte un cadre où des règles de communication sont établies, il y fait d'ailleurs appel lorsqu'il constate des débordements, on reconnaît ici la gestion collective des comportements du troisième genre de Bulten *et al.*, (2002). Ce cadre est aussi visible dans l'amorce du cours qui passe toujours par le journal de classe et la présentation de la séance.

L'humour est un point important dans la gestion de sa classe et nous laisse l'impression d'un climat de travail, cette ambiance dont il nous parlait dans l'entretien. Coincés entre la réussite immédiate et l'apprentissage, certains enseignants encouragent et rassurent leurs élèves en créant un climat souhaité de confiance « cognitif » et « affectif » espérant faire entrer les élèves dans une dynamique d'apprentissage.

### ***Le cadrage***

Cet enseignant donne beaucoup de repères et présente le sujet des séances à chaque début de cours. Les élèves peuvent ainsi identifier l'objet d'apprentissage. Son cadrage dans la durée paraît donc plutôt adapté. En ce qui concerne le cadrage dans l'instant, nous dirions qu'il est trop étroit car il propose une aide permettant de dépasser les difficultés individuelles et ponctuelles. Le discours régulateur est marqué par un cadrage fort mais nous serons plus nuancées à propos du discours instructeur que nous ne qualifierions pas de fort même si l'enseignant tente de mettre le savoir en relation avec le contenu de son cours.

### ***Les tâches***

Dans son cours, cet enseignant présente des tâches simples et fermées prenant différentes formes et présentées dans les modalités d'un travail sur fiches. Certaines activités ou moments d'apprentissage sont basés sur des éléments concrets ou vécus et sont remis par la suite dans le contexte de l'apprentissage mathématique.

Il ne présente aucune mise en situation comme il nous l'avait d'ailleurs mentionné, cela pouvant manquer de sens pour les élèves et faire perdre du temps ce qui confirme les propos de Anderson *et al.* (1987, cité par Cèbe & Goigoux, 1999). Cet enseignant met en

place un guidage des tâches notamment en détaillant les procédures à suivre pour les effectuer avec succès mais aussi explicitant des outils d'aide à la résolution. Au cours des séances, il donne également quelques trucs et astuces concernant le CEB et ses attendus.

Cet enseignant semble porter un intérêt aux démarches à mettre en œuvre « théoriquement » et peu à celles mises en place effectivement par les élèves. Dans ce cadre, la répétition, présente dans les observations comme dans l'entretien, semble prendre le pas et mieux correspondre à son désir de faire apprendre des démarches, en poursuivant une gradation de la difficulté des apprentissages (exemple de l'abaque). Ce qui s'apparente à un pilotage par les tâches. Il doit prendre garde au fait que la répétition seule ne permet pas l'apprentissage, les élèves doivent également s'engager cognitivement dans les tâches (Cèbe & Goigoux, 1999). Cet enseignant pense que les élèves ont besoin de structure composée de petites tâches, ce que permet justement le travail sur fiches (Bautier, 2006).

### ***La différenciation***

La différenciation mise en place porte sur le rythme des élèves. Cet enseignant apporte une aide individuelle et adaptée aux besoins des élèves de sa classe. La pratique de la différenciation prend donc la forme d'une individualisation dans les phases d'exercices et de correction. La mise à disposition d'exercices supplémentaires en est aussi une modalité.

Peut-être sous-tendue par la croyance que les différences sont une force pour l'apprentissage, cet enseignant met en place, lors d'une séance, du tutorat spontané. Ceci confirmant deux principes du deuxième genre dominant de Bulten *et al.* (2002).

### ***Les sollicitations et les feedbacks***

Il n'y a pas de réelle différence entre les élèves faibles et les élèves forts dans les sollicitations et les feedbacks même si on voit qu'il porte une attention spéciale à l'élève en intégration lorsque sa logopède n'est pas là. Les feedbacks sont souvent argumentés et portent plus sur les procédures que sur les comportements avec des renforcements positifs et des encouragements. Concernant les sollicitations, elles ne se font pas nécessairement à la demande des élèves. Lorsqu'il s'aperçoit d'un déséquilibre dans les échanges, il demande à l'élève concerné de laisser les autres s'exprimer.

Cet enseignant a évolué dans son cheminement de la conception de la réussite. Le plus important est qu'ils progressent et qu'ils s'épanouissent. Sa classe reste malgré tout

marquée par une envie de « faire réussir », ce qu'il exprime dans l'entretien au niveau des adaptations qu'il veut apporter à son enseignement. Pour rester motivé malgré le constat des échecs importants, il ne se fait plus d'illusion et avance avec les élèves qu'il a devant lui. Il dit d'ailleurs « On ne peut pas gagner les vingt-quatre heures de Francorchamps avec une deux chevaux » mais ce n'est pas pour ça qu'on n'essaie pas d'en faire quelque chose de bien. Il regrette que le système ne donne pas les mêmes chances de réussite à tous les élèves. De plus, même si les enseignants donnent les mêmes choses aux élèves, ils ne les reçoivent pas de la même manière. Cet enseignant rend compte de ce que Charlot et al. (1992) et Rochex (1995, 1997) rapportent : « *il ne suffit pas d'égaliser la rencontre avec la tâche pour que les élèves se représentent leur utilité d'un point de vue personnel et social* » (Cèbe & Goigoux, 1999, p. 55). Ce système met aussi une pression sur les enseignants vis-à-vis de la réussite du CEB et les pousse à mettre en œuvre des pratiques dans une logique de réussite alors que précédemment la logique était celle de la réconciliation avec l'école. Les enseignants en sont au point de se demander si la réussite du CEB est positive pour les élèves car lorsqu'ils retournent dans le premier degré commun, ils se « mettent en attente » car les difficultés resurgissent et le cercle vicieux de l'échec recommence. Cet enseignant fait en sorte que sa classe soit un lieu où les élèves se sentent bien grâce notamment à son humour. C'est un lieu de vie et d'échanges correspondant au deuxième style de classe de Bulten *et al.* (2002).

## **4. L'enseignante de l'école A**

### **4.1. L'entretien**

#### *Données générales à propos de l'enseignant*

Cette régente en Mathématiques et Sciences économiques travaille dans une école de la Fédération Wallonie-Bruxelles qui propose de l'enseignement de transition et de l'enseignement qualifiant. Nous retrouvons donc cette école dans le cadre A du classement. Elle enseigne depuis quatorze années et depuis trois ans seulement dans le différencié. Elle a déjà eu tous les genres de classes mais le fait d'enseigner dans le premier degré différencié n'était pas un choix, cela lui a été imposé par la hiérarchie. Cependant, ça ne lui pose pas de problème même si ce n'est pas le plus intéressant au point de vue de la matière. Elle nous dit avoir beaucoup de retours de ces élèves-là, ils sont « chouettes ». Cette école où elle

enseigne, elle ne s'y sent plus très bien à cause de soucis au niveau de l'organisation et avec la direction, elle a d'ailleurs demandé sa mutation. Elle trouve qu'il y a un laisser-aller au niveau des élèves qu'elle retrouve de manière générale dans l'enseignement. Le système laisse passer de plus en plus les élèves mais c'est fort marqué dans cette école, le niveau diminuant énormément. L'école organise un premier degré différencié depuis 2009-2010 dans le but d'attirer plus d'élèves dans l'école. Nous retrouvons une quinzaine d'élèves par classe. Cette année, le quota étant dépassé, deux élèves ont été placés dans la classe de deuxième année.

Environ 15 à 20% des élèves réussissent en première année et 5% maximum en deuxième année, d'ailleurs les enseignants ne leur souhaitent pas de réussir en 2<sup>ème</sup> car ils réintègrent une deuxième commune<sup>8</sup> sans avoir fait une première, ce qui est catastrophique.

### *Le public*

Cette enseignante dit retrouver « *un peu de tout* » dans sa classe. Beaucoup d'élèves ne sont pas allés au-delà de la cinquième primaire. Cela pose problème car ils n'ont jamais fait de sixième primaire. Certains élèves viennent du spécialisé et devraient y rester mais les parents voient dans le premier degré différencié un moyen de s'en échapper. Dans l'ensemble, ces élèves ont des niveaux fort différents. Peu d'autres sources d'hétérogénéité sont pointées par l'enseignante, ce sont des classes à problèmes où les élèves sont peu suivis par leur famille. Leurs situations familiales sont difficiles, certains élèves sont placés. Ce qu'elle retient du différencié, c'est leur environnement familial médiocre, il n'y a personne pour les soutenir, les valoriser (ou c'est rare). La différence entre les élèves peut se marquer là. Même s'il n'y a personne pour les aider, les enseignants ont toujours un moyen de faire quelque chose pour eux pas nécessairement pour leurs résultats mais peut-être au niveau de la confiance en soi, en les valorisant et en leur montrant que les élèves peuvent compter sur eux. Certains parents essaient vraiment que leur enfant obtienne le CEB mais beaucoup mettent en place des stratégies d'échec pour gagner un an dans le parcours et rejoindre l'enseignement professionnel plus rapidement.

Ces classes sont des classes poubelles où les élèves ont de grosses lacunes et des soucis importants, elle a même du mal à en identifier deux « bons » pour nos observations. Ces

---

<sup>8</sup> Dans le système actuel, les élèves intègrent une année complémentaire organisée après la deuxième année commune. (Décret relatif à l'organisation du premier degré, 2006).

élèves sont difficiles à gérer car ils ont des problèmes de concentration (un élève est sous rilatine) et sont très dissipés. Avec d'autres collègues, ils les appellent les élèves qui dysfonctionnent ou les élèves « différents » car selon eux, beaucoup d'élèves relèvent de l'enseignement spécialisé se disant que le différencié est l'enseignement spécialisé dans une école ordinaire. L'entretien laisse aussi apparaître que ces élèves sont en décrochage.

Elle ne fait pas de différence entre les élèves de sa classe et les élèves du premier degré différencié. En ce qui concerne les élèves en difficultés scolaires, elle les décrit comme étant des élèves plus dissipés que les autres de la classe mais des lacunes comme dans le premier degré différencié, on ne les voit pas dans d'autres classes. Ce regroupement des élèves faibles ne les tire pas vers le haut.

### *Les démarches pédagogiques*

Concernant le fonctionnement de sa classe, cette enseignante pratique une pédagogie individuelle, au cas par cas. C'est une classe composée d'élèves en difficultés, elle les distingue tous car ils sont tous très différents. Il est d'ailleurs difficile pour l'enseignant de travailler avec toutes les difficultés des élèves car il faut essayer de garder tout le monde concentré. Il n'est pas évident de faire participer tous les élèves alors qu'ils n'ont ni les mêmes bases, ni le même niveau. Pour les motiver, elle essaie de créer des situations sortant de l'ordinaire, de partir de leurs intérêts ou de mettre les activités en rapport avec le quotidien car ils fonctionnent à l'affectif mais s'ils ne veulent pas travailler, on ne peut rien faire pour eux.

Pour ce qui est de l'organisation des séquences d'apprentissage, l'enseignant débute par une introduction avec une mise en situation et ensuite les élèves réalisent des exercices, accompagnés par leur enseignante. Elle alterne le travail seul et le travail au tableau pour garder un rythme dans la classe. Les élèves aiment qu'on les fasse participer mais il faut aussi leur apprendre à travailler seul. Les exercices sont accompagnés d'un correctif avec lequel les élèves s'auto-corrigent et posent des questions s'ils en ont. Elle accompagne préférentiellement les élèves qui avancent moins vite. Ils possèdent également tous un carnet de logique et un dossier d'exercices supplémentaires allant de l'application simple aux problèmes, l'enseignante jongle donc entre ces trois supports pour accrocher les élèves durant toute l'heure de cours.

Elle essaie de pratiquer une pédagogie différenciée mais les élèves partent tous avec le même dossier au départ, l'objectif n'étant pas nécessairement de le terminer. Les différences ne sont pas une force mais elles sont enrichissantes.

Cette enseignante propose aussi parfois des jeux car les élèves aiment le coloriage magique qui travaille le calcul mental et les tables de multiplication, ces élèves restant « très primaires ». Ces deux éléments de matière sont les plus problématiques car les élèves ne possèdent aucune base. Avec ces élèves, il faut prendre le temps de travailler la matière. Elle travaille donc principalement les bases des mathématiques en sachant qu'il y a d'autres éléments à voir. La lecture des énoncés est aussi un problème important chez ces élèves.

Dans le quotidien de sa classe, cette enseignante fait souvent référence au CEB. Dans les interrogations, elle propose des questions du CEB accompagnées de questions d'application. Cependant ce n'est pas évident de procéder de la sorte car il y a un décalage entre les résultats aux interrogations et au CEB. En classe, l'enseignante est là pour leur expliquer les questions et l'application est souvent mieux réussie que les questions du CEB. Elle procède comme cela dans le but de les valoriser pour qu'ils retrouvent confiance en eux car c'est selon elle le plus gros travail à faire avec les différenciés. Elle propose une aide sous forme de remédiation car il est difficile de prévoir les difficultés des élèves à l'avance. Cependant, elle nous explique identifier des endroits susceptibles de créer des blocages chez les élèves en préparant ses leçons mais elle introduit d'abord sa matière et ensuite, elle travaille au cas par cas. Dans ce cadre, elle essaie d'accorder plus de temps aux élèves qui en ont le plus besoin mais les autres élèves le remarquent vite. Elle essaie de travailler avec ceux qui ont envie mais pas avec ceux qui ne font rien de rien et qui attendent que ça passe.

De manière générale, elle trouve qu'il serait plus adapté de travailler en binôme de professeurs par exemple en découpant les six heures de mathématiques hebdomadaires en quatre heures avec un professeur principal et deux heures avec un professeur de remédiation car ça aiderait sûrement les élèves à aborder les choses différemment mais aussi parce que ça change le rythme. Dans cette école, ils procèdent de cette manière en français et les résultats des élèves sont meilleurs au CEB.

### ***La définition de la réussite***

La réussite en général dans ce degré différencié est vue, par cette enseignante, comme l'obtention du CEB mais c'est aussi et surtout arriver à les réintroduire dans le circuit normal

avec un état d'esprit semblable aux élèves du général. Selon elle, ces deux éléments, la réussite du CEB et la confiance en soi, vont ensemble. S'ils n'obtiennent pas le CEB, ils seront certainement de très bons élèves dans le professionnel. Du côté des élèves, elle postule que pour eux la réussite est synonyme d'obtention du CEB même s'ils ne visent pas ça. Pour eux, les élèves qui ont réussi sont ceux qui sont en première commune. Cependant, la notion de réussite est relative, son propre critère de réussite dans sa classe est la bonne relation qu'elle peut créer avec ses élèves. Cela lui permet de parler avec eux des formations possibles pour les rassurer et leur donner une idée de ce vers quoi ils vont car souvent ils n'ont aucun objectif. S'ils arrivent à se projeter dans un avenir alors elle a réussi une partie de son travail. « Il faut de tout pour faire un monde donc aller en professionnel c'est bien contrairement à ce que certains pensent, si on fait ce que l'on aime ». Pour réussir le CEB, le mieux est de les préparer aux questions car travailler la compréhension est trop compliqué : la majorité des élèves n'étant pas capables de comprendre les consignes. L'échec est vu comme issu de la difficulté de prise en compte des difficultés des élèves et d'une action conjointe entre ces difficultés et les pratiques des enseignants.

### *La vision du système*

Elle n'aime pas le système du premier degré car il est mal pensé. Il ne permet pas de remédier aux difficultés des élèves et donc de remplir les buts qu'il se fixe. Les élèves n'ont pas tous le même potentiel, il est possible de les mener quelque part, de suivre leur projet. Ils ont tous des capacités et ils peuvent s'épanouir dans certaines sections. Selon elle, certains élèves ne sont pas faits pour aller en général, donc ils se trainent pendant trois ans et se démotivent voire décrochent. La réussite du CEB mène les élèves à réintégrer les classes d'où on les a sortis. Elle pense dès lors qu'il est parfois préférable pour eux qu'ils ne le réussissent pas. La limitation du premier degré à trois années mène à des aberrations comme le passage de deuxième différenciée en deuxième commune<sup>9</sup>. Le but de son enseignement est que les élèves aient les mêmes acquis en sortant de l'école et l'enseignant est un accompagnateur de l'apprentissage.

---

<sup>9</sup> En réalité, le passage se fait de deuxième différenciée vers une année supplémentaire qui est placée au terme de la deuxième année commune (Décret relatif à l'organisation du premier degré, 2006).

## 4.2. Les observations

Les observations dans la classe de cette enseignante sont uniquement consacrées aux moments de révision. Nous allons donc structurer la suite de ce point en dénommant l'observation par son organisation.

### *Révisions : travail individuel*

Cette leçon commence par un rappel à l'ordre et à la mise au travail des élèves. L'enseignante fait ensuite le journal de classe. Elle donne les consignes à propos du dossier de révision que les élèves vont recevoir en attirant l'attention des élèves pour qu'ils y soient attentifs. L'enseignante annonce que les élèves vont devoir faire les exercices qui leur sont demandés et qu'ils les corrigeront jeudi. Elle précise que les élèves doivent avancer à leur rythme, l'objectif étant d'aller le plus loin possible pour jeudi. Les élèves doivent d'abord essayer de réaliser les exercices par eux-mêmes avec l'aide de leur cours avant d'appeler l'enseignante. Les questions présentées sont semblables à celles du CEB. Les élèves travaillent seuls à leur dossier et pendant ce temps, l'enseignante répond à leurs questions à son bureau. Suite à une question, elle reprend la classe pour faire un rappel de la construction des abaques au tableau. Elle explique aussi leur utilité sur la feuille de révision, c'est une aide pour les exercices qui suivent. Durant la leçon, elle encourage les élèves et met en place une aide procédurale individuelle. Par la suite, l'enseignante circule dans les bancs pour vérifier le travail des élèves et s'arrête, lorsqu'elle le juge nécessaire ou qu'un élève l'appelle, pour donner des consignes, pour aider ou guider dans les procédures à réaliser. Après avoir vu plusieurs fois la même erreur, elle rappelle la manière d'écrire les heures qui ne font pas partie du même système que les autres mesures. Elle se remet ensuite à son bureau où les élèves peuvent venir la trouver. Cette enseignante porte une grande attention à la concentration des élèves et fait plusieurs rappels à ce sujet pour les forcer à se reconcentrer. Elle met certaines notes d'humour dans son cours. La leçon se termine par l'inscription des devoirs au journal de classe.

### *Révisions : Première correction collective*

Ce cours commence également par une remise au calme et l'installation des élèves. Dès que les élèves ont leur dossier d'exercices au bon endroit, elle se lance dans la correction des exercices. Pour ce faire, elle envoie un élève, à sa demande ou non, au tableau pour qu'il



résolve l'exercice. Il doit expliquer sa démarche à la classe. Elle réalise alors la démarche oralement du fond de la classe pour accompagner l'élève et le guider dans sa résolution notamment en lui posant des questions. Elle répète certains enchainements plusieurs fois pour que les élèves comprennent et suivent car le rythme est soutenu. Quand ça traîne un peu, elle avance elle-même dans la démarche mais en se souciant quand même de la compréhension des élèves. Lorsque l'élève qui est au tableau ne s'en sort pas ou que les consignes orales ne suffisent pas, elle va au tableau pour expliquer la notion. Elle personnalise une consigne pour aider les élèves à comprendre.

Durant la leçon, elle fait quelques références au CEB pour que la mise en œuvre des élèves soit plus exacte. Lorsque les élèves font beaucoup de bruit, elle demande le silence dans la classe pour pouvoir suivre les démarches expliquées par les élèves et ainsi les comprendre et peut-être les corriger. Les remarques de comportements qu'elle fait portent souvent sur le manque d'attention des élèves car elle souhaite qu'ils soient plus attentifs et concentrés.

#### ***Révisions : Deuxième correction collective***

Comme pour les deux autres leçons, l'enseignante débute en ramenant la classe au calme et en mettant les élèves au travail. Elle indique directement où ils en étaient arrivés précédemment. La correction orale des exercices continue donc de la même manière que dans la première leçon qui y est consacrée. L'enseignante envoie les élèves réaliser les exercices au tableau et expliquer leur raisonnement auquel elle porte toujours une attention particulière. Durant cette correction, elle guide les élèves à chaque étape de leur démarche. Les élèves éprouvent des difficultés dans la résolution de cet exercice, alors elle réexplique la règle de trois au tableau. Suite à la question d'une élève, l'enseignante fait un commentaire à propos de la zone de travail dans les questions du CEB. Cette zone sert à l'enseignant pour voir le raisonnement des élèves. Elle en profite pour rappeler aux élèves de bien le noter sur leurs feuilles de révision pour s'aider lors de l'étude et vérifier qu'ils l'ont bien fait.

La seconde partie de la séance est consacrée à une dictée de nombres et à sa correction sur le même mode à nouveau, en envoyant les élèves mettre les nombres dictés au tableau. Lorsque l'élève rencontre des difficultés, elle l'aide à réfléchir. Elle fait notamment un rappel sur la matière des nombres à virgule et du système décimal qu'elle complète plus tard pour aider un autre élève. La séance se termine par une mise en clair par rapport au respect dans

la classe, les élèves feraient mieux d'écouter et d'essayer d'apprendre. Elle remet également en place un élève qui ne fait rien en classe et à qui elle a déjà dû faire beaucoup de remarques durant le cours. Elle termine par les devoirs et la suite du programme : les élèves vont refaire le CEB de 2014 et d'autres exercices car il faut qu'ils s'entraînent.

### **4.3. Lecture croisée au regard de la théorie**

#### ***Le fonctionnement de la classe***

Cette classe fonctionne dans une alternance entre temps collectif et temps individuel. Comme nous l'a précisé l'enseignante, les élèves réalisent des exercices en autonomie en s'aidant de leur cours et en posant des questions à l'enseignante qui circule, répond aux sollicitations des élèves, réexplique, guide ou encore aide les élèves. Après ce temps individuel vient un temps de correction où elle envoie des élèves réaliser les exercices au tableau. Il se déroule plutôt dans le registre public si l'élève est dans l'erreur et collectif dans tous les autres cas. Quelques fois, elle reprend la main au tableau pour donner des explications à propos de la matière ou aider l'élève dans sa démarche. Nous sommes dans une phase de révisions, l'absence de présentation de savoirs nous semblant assez commune dans ce cas. Cette enseignante aime que les élèves travaillent dans le silence et porte une grande attention à ce qu'ils soient attentifs et concentrés, elle donne alors un rythme soutenu pour les garder dans l'action de la classe malgré leurs besoins différents. C'est pour elle un défi quotidien de garder ce rythme et cette concentration. Ces éléments se rapprochent du fonctionnement présent dans le premier genre de Bulten *et al.* (2002).

#### ***Le cadrage***

Cette enseignante propose un cadrage des tâches trop étroit dans l'instant, en effet elle met en place une aide permettant de dépasser les difficultés dans l'instant. Dans la durée, par contre, le cadrage des tâches est plutôt lâche car elle ne propose pas d'amorce contenant les enjeux du savoir, ni même de la leçon. Les élèves savent seulement qu'ils sont dans une phase de révision. Elle donne principalement des consignes relatives à l'organisation de la classe. Son discours régulateur est donc fort car elle di(c)t(e) ce qu'il faut faire, par contre son discours instructeur est faible, le savoir n'étant pas souvent le sujet de ses propos.

### ***Les tâches***

Les tâches proposées aux élèves sont simples et fermées. Les feuilles de révision sont composées d'anciennes questions du CEB, reflétant ce qu'elle nous disait dans l'entretien.

Elle guide les élèves dans la résolution des tâches en les questionnant. Elle porte son attention plutôt sur les procédures à réaliser pour réussir les exercices que sur les démarches des élèves, rappelant le pilotage par les tâches. Dans l'entretien, elle nous dit parfois jongler entre plusieurs tâches différentes pour tenir le rythme. Ce mode de fonctionnement reflète une réponse à la contradiction entre le temps de la classe et le temps d'apprentissage (Bulten *et al.*, 2002). Elle favorise un traitement immédiat des apprentissages comme s'ils s'apparentaient à des comportements. Cette enseignante est partagée entre une logique de réussite et une logique de compréhension.

On ne peut pas dire que cette enseignante soit dans l'enseignement du concret même si elle fait de petits liens avec des éléments que les élèves connaissent ou personnalise des situations pour les aider.

### ***La différenciation***

La différenciation n'est présente que dans les moments individuels où le rythme peut être différent entre les élèves mais ils ont la même date butoir pour avoir terminé leurs exercices. Lors des phases collectives, tout le monde suit le rythme de l'enseignante et la démarche de l'élève qui est au tableau. Dans l'entretien, le professeur dit travailler au cas par cas et c'est ce qu'on retrouve dans sa pratique. Cette pratique est soutenue par une conception « quantitative » de la différence dans laquelle la compétence est vue comme un acte standardisé, les efforts de différenciation sont donc axés sur la maîtrise des procédures en favorisant la répétition et le renforcement (Kahn, 2010).

### ***Les sollicitations et les feedbacks***

Les feedbacks sont plutôt simples et concernent souvent les comportements à adopter. Les remarques de discipline étant plus souvent faites aux garçons et particulièrement à un élève ayant des comportements perturbateurs répétés cachant, selon l'enseignante, son incompréhension. En effet, les comportements « inadaptés » peuvent être le reflet de difficultés cognitives que les élèves tentent de dissimuler. Cependant, ces conduites poussent les enseignants à centrer davantage leurs interventions sur les comportements

sociaux plutôt que sur la régulation du fonctionnement intellectuel (Cèbe & Goigoux, 2009), ce qui est le cas de notre enseignante.

Les sollicitations de réponses au tableau sont plutôt réparties équitablement entre les élèves forts et les élèves faibles. Elle demande à l'élève qu'elle considère comme la plus forte de sa classe (et qui ne veut pas avoir le CEB) de prêter son cours pour aider un autre dont le cours est en complet désordre.

Cette enseignante éprouve un malaise face au système dans lequel elle prend place. La baisse du niveau des élèves est difficile à vivre pour elle, peut-être parce que cela remet en cause l'efficacité de son travail lui renvoyant une image négative d'elle-même (Do, 2007). De plus, elle se sent quelque peu incompetente car elle dit ne pas être formée à la pratique de l'enseignement primaire. Mais aussi parce qu'elle perçoit chez eux une accumulation de difficultés et de troubles spécifiques du développement (dyscalculie, dyslexie, dysorthographe,...), elle les appelle d'ailleurs les élèves qui dysfonctionnent. Cette conception en termes de différences de nature entre les élèves correspond à la conception « naturalisante » de Kahn (2010) ; cependant dans la pratique, cette enseignante les conçoit en termes de manque correspondant à la conception « quantitative » (Kahn, 2010).

Pour cette enseignante, la réussite « idéale » est synonyme de « retour » à la normale : réintroduction dans le système commun et état d'esprit similaire à un élève de l'enseignement général. Ceci passant par l'obtention du CEB et le travail de la confiance en soi. Cet objectif lui paraissant peut-être utopiste pour la majorité des élèves, elle accorde une plus grande importance à la bonne relation qu'elle peut entretenir avec eux pour les aider dans la construction de leur projet d'avenir. En ce sens, sa classe relève du deuxième style de Bulten *et al.* (2002). Elle se retrouve coincée entre son désir de d'épanouissement, allant de pair avec la réussite du CEB et le niveau des élèves.

# Mise en perspective des quatre études de cas et discussion

---

Cette partie est consacrée à la mise en perspective du « profil » des quatre enseignants que nous avons rencontrés pour dégager de nos résultats des constances traversant les quatre classes que nous avons observées. Elle est aussi consacrée à la discussion des résultats obtenus éclairés par la théorie présentée dans la revue de la littérature, cette organisation redéfinissant les limites habituelles présentes dans la rédaction d'un mémoire.

## **1. Mise en perspective des résultats des quatre études de cas**

Il est certain que certains éléments différencient tous les enseignants de cette analyse. En premier, leur ancienneté dans l'enseignement qui varie entre treize et trente-cinq ans et dans le premier degré différencié entre quelques mois et quatorze ans.

En second, ils donnent tous une définition très différente de l'école où ils enseignent, la désignant comme humaine, de tradition, qualifiante ou encore marquée par le « laisser-aller » mettant en avant des caractéristiques pédagogiques ou sociales.

### **1.1. Les points communs à tous les enseignants**

Ces enseignants ont tous des formations de régents en mathématiques avec une variance sur leur deuxième branche : économie, physique ou religion. Une série de croyances et de pratiques leur répondant ou non traversent l'ensemble des classes que nous avons étudiées. Tous les enseignants sont pris dans une forme de tension entre plusieurs logiques ou objectifs mais cette tension ne s'opère pas entre les deux mêmes pôles. Cependant, ils concernent le système dans lequel les enseignants prennent place, le but de leur enseignement ou leur définition de la réussite et les élèves qu'ils ont en charge.

Ces tensions aboutissent, dans les classes, à une transformation de l'exercice du métier de ces enseignants ne correspondant pas à certains objectifs qu'ils lui accordent (Do, 2007). Les enseignants qui nous occupent disent mettre en place et mettent en place des méthodes auxquelles ils ne croient pas vraiment, leur coupant ainsi une certaine liberté concernant la mise en œuvre de leur vision du métier. Ces méthodes sont différentes selon les enseignants, les deux cas les plus marquants sont ceux de l'enseignante de l'école G qui met

en place des activités ludiques alors qu'elle croit plutôt en la mémorisation et de l'enseignante de l'école I qui programme la répétition d'activités simples et l'orientation des élèves alors qu'elles pensent toutes deux qu'il est important d'être confrontés à des situations complexes... Toutes ces méthodes étant marquées par des objectifs d'apprentissage mais surtout de réussite d'une part et des objectifs de socialisation d'autre part. Dans ce contexte, leurs pratiques sont souvent marquées par un cadrage fort du discours régulateur et un cadrage faible du discours instructeur, avec un bémol pour l'enseignant de l'école H qui tente de construire des liens entre les matières. Les tâches qu'ils proposent sont simples et fermées pour mettre les élèves en situation de réussite croyant leur rendre une image positive d'eux-mêmes (Cèbe & Goigoux, 2009). Cette croyance n'est pas vraiment explicite dans le discours d'une des enseignantes. Ce mode de faire peut donner lieu à des malentendus sociocognitifs et amener un traitement perceptif chez les élèves puisque ce type de tâches ne favorise pas une mise en lien avec les enjeux de l'apprentissage.

L'échange entre l'enseignant et les élèves est la base du fonctionnement de leur classe même s'il ne prend la forme d'un cours dialogué que pour l'enseignante G. Cet échange est notamment le fait des moments de construction des notions à apprendre.

La répétition est aussi une croyance mise en œuvre par les enseignants dans des modalités différentes et plus ou moins importantes.

Ces enseignants ne font pas de différences entre leurs élèves et les élèves du premier degré différencié alors qu'ils marquent une différence avec les élèves en difficultés scolaires. Les trois enseignantes les qualifiant négativement, ce qui est l'inverse chez l'enseignant. Nous retrouvons cette inversion des termes utilisés pour décrire les élèves. Les enseignants utilisent plutôt des qualificatifs plutôt négatifs, présents dans l'étude de Dessombre et al. (2008) alors que l'enseignant H utilise des qualificatifs plutôt positifs tels que courageux, scolaires, volontaires, attachants...

Cependant, ils pointent tous le milieu difficile dans lequel ils ont grandi et qui semble les avoir marqués provoquant des difficultés d'apprentissage. Ils insistent notamment sur le manque de soutien et de suivi des familles.

## 1.2. Les points communs à plusieurs enseignants

Certaines croyances et pratiques ne sont le fait que d'une partie des enseignants de notre étude. Trois enseignants proposent un mode de fonctionnement alternant les moments collectifs et les moments individuels dans une proportion et un ordre différents comme nous l'avons décrit dans les résultats relatifs à chaque enseignant. Les moments individuels reposent souvent sur un travail par fiches. Leur fonctionnement de classe est aussi marqué par un pilotage par les tâches dévoilant une centration sur celles-ci plutôt que sur les enjeux de savoir. Il n'est donc pas étonnant de retrouver un cadrage des tâches trop étroit dans l'instant centré sur la réussite donnant aux élèves une aide et un guidage qui leur permet de dépasser des difficultés ponctuelles, certains donnant un étayage plus consistant. Cependant, aucun ne propose une réflexion sur les procédures permettant de dépasser le constat de réussite et de secondariser l'expérience d'apprentissage vécue (Bautier & Goigoux, 2004).

Ce pilotage par les tâches montre aussi une vision comportementale des apprentissages où ceux-ci sont vus comme s'apparentant à des comportements à adopter et à reproduire pour réussir, une sorte d'acte standardisé (Kahn, 2010). La différenciation qu'ils mettent en place prend la forme d'une individualisation axée sur la maîtrise des procédures en favorisant la répétition et le renforcement et portant principalement sur le rythme des élèves. Le côté ludique des tâches est mis en avant dans la pratique de deux enseignantes.

Les sollicitations sont réparties de manière relativement équitable entre les élèves de la classe et s'opèrent le plus souvent à la demande des élèves.

Ces trois enseignants mettent aussi en avant le travail sur la confiance en soi et l'épanouissement des élèves qui leur sont confiés. Ils disent notamment travailler sur le projet des élèves ou en rapport avec celui-ci. Conscients des défis que ce public leur pose, ils suivent des formations appropriées à leurs besoins même si elles sont peu nombreuses (formation DYS), le « défi » le plus important étant celui qui oppose directement la volonté du système et la volonté des élèves ou de leurs parents, c'est-à-dire les stratégies d'échec qui marquent une majeure partie de leurs élèves.

Les trois enseignantes proposent majoritairement des feedbacks simples portant principalement sur les comportements d'apprentissage ou sociaux, l'une d'entre eux ayant tendance à ne faire que des feedbacks positifs prenant la forme d'encouragements

quelquefois excessifs. Elles proposent un cadrage des tâches lâche dans la durée tandis que sur ce point, l'enseignant propose plutôt un cadrage adapté.

Pour deux enseignants, le climat de classe est un élément important qui paraît contribuer à favoriser l'apprentissage (Bulten *et al.* (2002). Ces deux enseignants pensent également qu'il serait peut-être préférable que les élèves ratent leur CEB pour ne pas être à nouveau confrontés à l'échec et à la norme car il est possible que le système les perde définitivement, c'est-à-dire qu'ils décrochent par leur « mise en attente » ou par leur départ des classes. Cette vision des choses est peut-être influencée par l'importance qu'ils donnent à leur épanouissement. Ce retour dans le système commun pourrait s'apparenter à un retour à zéro faisant table rase du travail qu'ils ont effectués, ce qui n'est pas très valorisant pour leur image d'eux-mêmes.

Deux enseignantes postulent un décalage entre le CEB et les élèves ou entre le système et les élèves, notamment aux niveaux des objectifs d'apprentissage à atteindre. Ce sont les deux seuls enseignants qui ont fait le choix d'enseigner dans une école à dimension qualifiante. Nous pouvons peut-être ici poser un lien entre ces deux dimensions, les écoles qualifiantes étant celles qui regroupent le plus d'élèves considérés comme « inadaptés » par le reste de la communauté éducative qui les y relègue. Les deux autres enseignants ont été contraints par leur hiérarchie ou par la situation.

Deux enseignants pensent que l'échec scolaire est issu de la difficulté de prendre en compte les différences entre les élèves ou encore les déficits et manques présents chez les élèves. Un seul le voit comme une construction conjointe entre les difficultés des élèves et les pratiques des enseignants.

### **1.3. Les spécificités**

Selon nous, deux spécificités sont à décrire car elles présentent un intérêt.

Tout d'abord, le cours dialogué mis en place dans la classe de l'enseignante G nous permet de la distinguer des autres, le mode d'organisation de la classe étant selon nous la base du fonctionnement d'un enseignant et reflétant la fonction normative de ses croyances (Crahay *et al.*,2010), nous renseignant de la sorte sur deux des quatre composantes décrites par



Bulten, Peltier & Pézard (2002), la composante cognitive et la composante médiative. Cette classe a marqué nos esprits.

Le manque de formation est l'autre élément spécifique que nous souhaitons développer, or une seule enseignante nous en parle dans un échange après une observation. Ce point, nous ne l'avons pas abordé dans les questions de l'entretien mais c'est une dimension présente dans l'étude menée par Souto Lopez & Vienne (2010) où ils rendent compte de cet espace en tension entre deux mondes. Les apprentissages relèvent du primaire dans un cadre relevant du secondaire, ce que certains ont tendance à oublier comme nous le dit l'enseignant H dans son entretien. Cette enseignante est la seule à mettre en cause explicitement ce problème du manque de formation mais les autres enseignants sont aussi marqués par celui-ci. Nous pouvons le percevoir à travers le faible sentiment de contrôlabilité présent chez une enseignante et les tensions que les enseignants mettent en avant.

## **2. Discussion des résultats**

### **2.1. Les croyances et les pratiques : que pouvons-nous en dire dans le terrain de nos études de cas?**

Les pratiques recommandées dans la littérature sont en fait peu ou incomplètement utilisées dans les classes par nos enseignants.

Comme le mentionne Kahn (2010), un rapport de l'inspection belge datant de 2009, portant sur les pratiques de différenciation montrent qu'elles sont peu mises en place dans les classes. Ces pratiques pédagogiques étant définies de plusieurs manières dans la littérature et les prescrits étant peu précis sur leurs mises en œuvre, elles peuvent donc recouvrir un large panel de pratiques effectives s'étendant « *du travail sur fiche pendant une heure hebdomadaire à une différenciation pédagogique formalisée par un plan de travail hebdomadaire attribué à chaque élève à partir de l'évaluation de ses besoins* ». (Gillig, 1999, cité par Kahn, 2010, p. 71). Ces deux pratiques sont éloignées l'une de l'autre mais sont mentionnées comme des pratiques de différenciation par les enseignants (Kahn, 2010). Chaque enseignant de nos études de cas déclare pratiquer une pédagogie différenciée comme s'il n'était pas possible de ne pas en faire, certains avouant n'en faire qu'à certains moments. « *La pédagogie différenciée apparaît comme une évidence : « il faut en faire, mais*

*on ne sait pas ce que c'est !* » (Kahn, 2010, p. 73). Nous avons l'impression que ces enseignants ne comprennent pas réellement ce qui caractérise cette différenciation, plutôt décrite comme un changement que comme une adaptation, une régulation ou une réflexion sur les principes différenciateurs. Cette pratique est « *indéfinie, imprécise, vague, floue, multiforme, polymorphe, fantasmatique* » (Kahn, 2010) mais aucun enseignant n'en demande une définition claire lors des entretiens malgré une précision des aspects pouvant être source de différenciation, tout comme dans l'étude de Kahn (2009, cité par Kahn, 2010). Ceci nous a amené à être plus attentifs à cette pratique lors des observations. Cette différenciation était absente dans l'une des classes et elle prenait la forme d'une adaptation du rythme au travers d'une individualisation dans les autres classes.

Comme Kahn le mentionne, il serait important que la pédagogie différenciée se concentre sur la mise au jour des principes différenciateurs opérant à l'insu des enseignants dans leur classe. « *Différencier sa pédagogie, ce serait alors adopter des postures de décentrement* » (Kahn, 2010, p. 105), ce qui veut dire que les enseignants doivent mener une réflexion sur l'écart existant entre eux et les élèves à propos de leur conception du savoir et opérer une différenciation précisément sur cet écart.

La pédagogie différenciée pourrait alors dépasser la simple compensation des différences individuelles reflétant la singularité des individus par des dispositifs techniques, y introduisant la notion d'écart entre la culture populaire et la culture scolaire (Bernstein, 2007 ; Bourdieu & Passeron, 1970 ; Charlot, n.d.) devenue la « norme » pour les enseignants. La majorité de nos enseignants n'attribuent pas de responsabilité aux pratiques pédagogiques dans la construction de l'échec scolaire, n'accordant donc pas d'importance à la situation. Ils pointent plutôt les élèves et leurs difficultés compliquées à prendre en compte comme responsables. Pourtant cet écart entre l'école et la famille est pointé par les enseignants comme un élément différenciant les élèves du premier degré différencié des autres élèves en difficultés scolaires, parlant d'un milieu socio-culturel difficile ou d'un milieu où le rapport à l'école est difficile. En effet les enseignants pointent une absence de suivi des familles, incriminant leurs pratiques éducatives comme principale cause de l'échec (Cèbe & Goigoux, 2009 ; Bonnery, 1999). « *Le discrédit professoral pèse fortement sur les familles de milieux populaires* » (Jellab, 2005) dont sont majoritairement issus les élèves fréquentant le premier degré différencié. Les enseignants mettent en cause l'absence des parents mais ils les jugent notamment au travers de leurs pratiques éducatives qui seraient

déficitaires à l'origine du décalage avec l'école. Cette vision empêche l'identification des difficultés et provoque des comportements contre-productifs.

Comme nous l'avons mentionné à plusieurs reprises dans ce travail, certaines pratiques sont susceptibles de créer un apprentissage différencié en brouillant ou en empêchant les liens entre les élèves et le savoir provoquant des malentendus (Bautier & Rochex, 1997). Les élèves peuvent « *accomplir matériellement certaines tâches scolaires, sans attacher à ces activités le sens qui les conduise aux savoirs en jeu* » (Kahn, 2010, p 105), et c'est particulièrement le fait des élèves les moins performants.

Par leur attention portée sur la réussite des comportements menant au succès des tâches qu'ils proposent, ces enseignants confortent les élèves dans une pratique peu rentable en termes d'apprentissage appelée « *maitrise procédurale* » (Karmiloff-Smith, 1992, cité par Cèbe *et al.*, 2009 ; Bautier & Goigoux, 2004). Ils ne pourront pas remobiliser leurs acquis dans d'autres situations car ils ne sont ni flexibles, ni réutilisables. Ils collent à la situation vécue. Dans ce cadre, pour dépasser les difficultés ponctuelles, l'enseignante met en place un cadrage des tâches trop étroit dans l'instant par un guidage permettant de réussir mais pas de comprendre. Ce cadrage est souvent accompagné d'un discours régulateur fort, ce qui est le cas pour les enseignants de nos études de cas.

L'attention des élèves doit être portée sur la compréhension plutôt que sur la réussite de l'action mais nos enseignants ne favorisent pas ce processus de secondarisation. Un seul enseignant essaie de sortir de ce mode de faire en replaçant l'expérience vécue dans le registre de l'apprentissage mathématique. Dans le cadre des classes qui nous occupent, nous pouvons donc faire l'hypothèse d'un effet indirect du niveau moyen de la classe induit par les formes d'adaptation scolaire et des modes d'interactions dans la classe défavorables pour les élèves les moins performants (Dupriez & Draelants, 2004, p. 157).

Dans la pratique des enseignants qui nous occupent, nous retrouvons une organisation s'apparentant à la structure d'un enseignement explicite mais comportant quelques inexactitudes de fonctionnement. En effet, trois enseignants présentent une phase de découverte ou d'introduction à la matière s'apparentant à la phase de modelage mais ni les objectifs, ni les attendus ne sont précisés. Ils mettent ensuite en place, dans cet ordre ou dans celui inverse, une phase de pratique autonome qui confronte les élèves à la matière au travers d'exercices encadrés par des feedbacks et des rappels ; et une phase de pratique guidée, individuelle ou collective, ne menant pas nécessairement à la maitrise et la

compréhension de tous les élèves. Concernant les groupes de besoin et le tutorat, deux brefs exemples peuvent être mentionnés mais ne représentent pas une pratique dominante dans les classes. Une enseignante dit composer parfois des groupes de besoin pour répondre à certaines difficultés des élèves. L'enseignant met en place un tutorat spontané entre une élève « forte » et une élève « faible ». La pratique de l'apprentissage coopératif est complètement absente des classes que nous avons observé.

Nous retrouvons par contre la pratique *actuelle et très répandue* (Bautier, 2006) du travail sur fiches et une partie des logiques hétérogènes qui la sous-tendent.

Nous avons vu qu'une partie de nos enseignants ont une vision comportementale de l'apprentissage ou du moins ils font passer ce message chez les élèves, renforçant leurs conceptions appréhendant le savoir comme un produit fini et l'apprendre comme bien se comporter et mémoriser (Bernardin, 2006, p 212). Leurs classes sont alors marquées par un pilotage par les tâches correspondant à une gestion de classe centrée sur les tâches plutôt que sur les enjeux d'apprentissage. Cet apprentissage passe donc par le « faire », trace d'une croyance en un déficit expérientiel et reflétant une incompréhension des pédagogies constructivistes et des théories de Piaget (Cèbe & Goigoux, 1999). Cependant les enseignants oublient que la confrontation seule à l'environnement n'est pas suffisante pour que l'élève en tire des bénéfices. La répétition non plus d'ailleurs car pour que l'apprentissage ait lieu, il faut que les élèves s'engagent cognitivement (Cèbe & Goigoux, 1999). Mais nos enseignants utilisent cette répétition avec des tâches simples et fermées ne présentant pas de réels risques cognitifs, synonyme de fractionnement. Cette pratique est sous-tendue par l'hypothèse d'un déficit de motivation (Cèbe & Goigoux, 1999) tout comme la mise en œuvre d'activités ludiques ou de mises en situations. Ce que nos enseignants font : ils enrobent les situations d'apprentissage pour provoquer une motivation chez les élèves car elle est pointée comme manque par la majorité des enseignants. Dans ce cadre, la variation des supports étant pointée par une enseignante et l'utilisation des TIC par une autre, tout comme les enseignants de l'étude de Jellab (2005). Ces enseignants indiquent tout comme une de nos enseignantes que la motivation permet d'éviter le désordre dans la classe.

L'individualisation dont nous parlons plus haut est bien présente dans les classes de nos enseignants effaçant très souvent les phases de synthèse et d'institutionnalisation du savoir

pourtant importantes pour maximiser l'autonomisation des apprentissages. Ce manque de structuration est présent dans la majorité des classes notamment reflété par un cadrage trop lâche dans la durée, ne donnant pas les enjeux de l'apprentissage et souvent associé à un discours instructeur faible.

Tout comme les enseignants de l'étude de Jellab (2005), deux de nos enseignants, au centre du continuum de la conception de la réussite (cf. Figure 1), parlent de leur action pédagogique comme étant proche des élèves « *identifiés comme un suivi individualisé comme si la classe était composée d'individualités qu'il s'agit de gérer* » (Jellab, 2005, p. 311).

La revue de la littérature nous a appris que les confirmation étaient le fait d'une séquence causale explicative dont les éléments sont très peu souvent présents ensemble. Cependant, des modulateurs peuvent agir sur celle-ci, les élèves des classes qui nous occupent réunissent les conditions « des élèves sensibles » et « contextes » décrites comme premier et troisième modulateurs. Concernant le modulateur « enseignant », nous ne pouvons nous prononcer qu'à propos d'une enseignante regroupant conception stable de l'intelligence et faible sentiment de contrôlabilité. Ses élèves sont donc plus sensibles au poids de l'effet des attentes, cette enseignante considérant qu'aucun n'élève de sa classe n'allait réussir son CEB.

La notion d'étiquetage peut également être mise en avant car les enseignants se forgent des représentations et des attentes relatives à la capacité des élèves différentes en fonction de la classe à laquelle ils appartiennent. Mais nous pensons que cette représentation différenciée est aussi présente par rapport à l'établissement scolaire dans lequel les enseignants exercent leur métier, la marge de comparaison entre les élèves étant plus importante dans un établissement ne dispensant que de l'enseignement de transition.

En ce qui concerne les attitudes et notamment le type d'interactions, nous n'avons pas identifié une réelle différence entre les élèves. Cependant, nous avons remarqué deux comportements de sollicitations allant dans le sens de ceux décrit par Bonnery (2009). Une enseignante mobilisant le cours de son élève la plus forte pour remettre en ordre un autre élève de la classe et l'enseignant proposant du tutorat entre pairs.

Aucun enseignant ne pointe le registre langagier et celui des activités cognitives investi par l'élève, ni l'identification des enjeux cognitifs et des objets d'apprentissage comme causes des incompréhensions des enjeux de l'école et des impossibilités d'apprentissage.

## 2.2. La réussite du CEB est-elle l'enjeu des enseignants que nous avons rencontrés?

Concernant la définition de la notion de réussite, nous pouvons établir une sorte de continuum entre les quatre enseignants. En effet, leurs conceptions vont de l'obtention du CEB, se rapprochant voire collant parfaitement à la logique du système, à la réconciliation de l'élève avec l'école et la construction d'un projet personnel, correspondant plutôt à une logique de socialisation. Ce continuum est illustré dans le schéma ci-après.

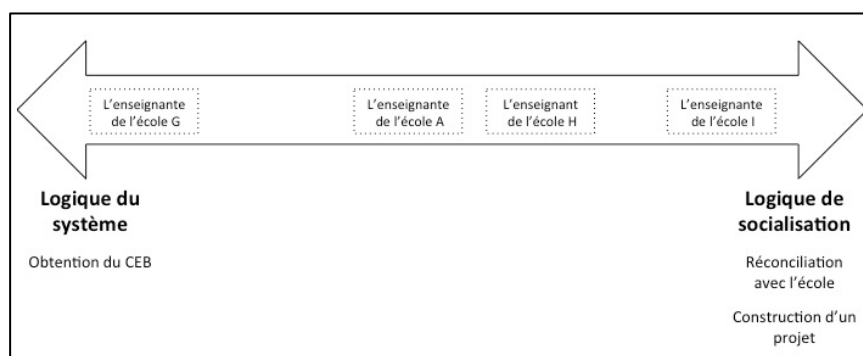


Figure 2 – Le continuum de la conception de la réussite des élèves par les enseignants

Ce continuum reflète deux tensions exprimées par certains enseignants, entre l'objectif de la réussite d'une part et l'objectif de la socialisation d'autre part. Ces tensions ont une incidence sur les pratiques que les enseignants mettent en place dans leurs classes. Pointant de manière explicite une pression du système sur eux-mêmes, suivant la lignée des propos tenus par les enseignants français dans l'étude portant sur les conceptions de la grande difficulté scolaire (Do, 2007). Cette confrontation a un impact sur les pratiques des enseignants dans leur forme et dans la relation didactique mais, dans la majorité des cas, elle ne modifie pas leur conception du métier. Ce qui est le cas pour deux enseignants marqués par une prise de distance par rapport aux programmes et aux contenus d'enseignement, le travail en faveur d'acquisition de méthodes par les élèves, un travail sur le projet personnel. Ces deux enseignants sont les plus proches de la logique de socialisation. Les deux autres enseignants sont eux victimes de l'impact négatif également décrit dans cette étude. La confrontation à ces lacunes importantes présentes dans le premier degré différencié a eu un impact négatif sur leur image de soi notamment un

sentiment de ne pas être assez compétent, un sentiment d'inefficacité, une déception, l'impression de ne pas être soutenu et l'abaissement du niveau d'exigence surtout présent pour l'une des deux. Ce sont les enseignants les plus proches de la logique de réussite du système. Au-delà de ça, les quatre enseignants sont marqués par l'impression de devoir s'acquitter d'une tâche trop complexe, celle de faire réussir des élèves dont certains n'ont jamais acquis des niveaux inférieurs à ceux de sixième primaire. Les deux enseignants qui se trouvent au centre de la tension, où celle-ci est la plus forte, sont les deux seuls à mettre en doute le bienfondé de la réussite et son effet sur les élèves... comme pour se libérer d'une partie de la contrainte.

Trois tensions pointées par Bulten et al. (2002) sont aussi présentes dans les données recueillies dans nos quatre études de cas. En effet, nos enseignants sont marqués par la logique de socialisation des élèves et la logique des apprentissages. Les enseignants postulent un déficit de socialisation, s'exprimant dans ce cas comme un manque d'attention et des comportements incontrôlés et agressifs dans le chef des élèves. L'enseignant contrôle alors l'attention des élèves, comme lors des séances de correction, créant une dépendance à celui-ci. Les enseignants pensent devoir socialiser les élèves mais cela empiète sur le temps d'apprentissage dans la classe. Nos enseignants ne semblent pas vivre cela comme une contrainte, à part peut-être l'une d'entre eux situé à l'extrémité gauche de l'axe de tension. Ils déclarent cette pratique comme une réalité de terrain tout comme les enseignants de l'étude de Jellab (2005) qui « *définissent leur travail comme essentiellement consacré à la socialisation des élèves, les savoirs étant placés au second plan* » (Jellab, 2005, p.315).

Ils sont aussi conscients de la tension entre la logique de la réussite immédiate et la logique de l'apprentissage. Cette tension apparaît pour eux plus importante et plus pesante dans l'exercice de leur métier. Dans ce cadre, les enseignants ont envie d'encourager et de rassurer leurs élèves en créant un climat de confiance « cognitif » et « affectif » (Bulten et al., 2002). Deux de nos enseignants le mentionnent d'ailleurs. Pour une troisième enseignante, cela passe par des encouragements excessifs. En effet, cette tension pousse les enseignants à une simplification des tâches avec des activités algorithmées, un étayage important (Bulen et al., 2002), ces deux éléments marquant les quatre enseignants. Les enseignants tombent donc dans une spirale vicieuse où la simplification entraîne une exécution de l'élève sans engagement cognitif qui mène à l'échec pour aboutir à une nouvelle simplification de la part de l'enseignant. L'enseignant et l'élève se donnent

l'impression d'être dans une relation didactique basée sur la réussite à court terme. L'enseignant croit que son enseignement est adapté et l'élève croit qu'il apprend.

Cette relation didactique aboutit à une autre tension que les enseignants décrivent entre la réussite passant par la maîtrise des socles de compétences à douze ans et le niveau effectif des élèves qui est relativement bas, voire très éloigné de celui-ci s'ils n'ont atteint que le niveau deuxième primaire ou qu'ils sont primo-arrivants comme le mentionnent certains de nos enseignants.

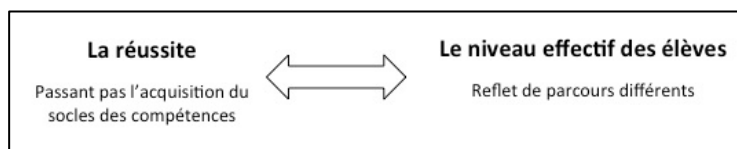


Figure 3 - Axe de tension ressenti par les enseignants de nos études de cas

La dernière tension ressentie est celle entre le temps de la classe et le temps des apprentissages. Les enseignants ne faisant pas confiance aux familles, comme nous l'avons vu plus haut, limitent donc le temps de l'apprentissage au temps de la classe et deux d'entre eux signalent qu'ils manquent de temps pour réaliser les apprentissages demandés.

La tension concernant l'individuel, le public et le collectif n'est pas mentionnée par les enseignants même si nous pouvons dire que le collectif prend le pas dans trois des quatre classes que nous avons observées.

### 2.3. Les limites de ce travail

Les résultats présentés dans ce travail sont tributaires de certains éléments dont l'influence ne peut être négligée. Ce qui nous amène à en définir plusieurs limites.

Tout d'abord, l'échantillon défini n'est en rien représentatif d'une population quelconque. Il est motivé par la compréhension de cas spécifiques, dans leur contexte tout aussi spécifique, étant donc peu extensibles à d'autres situations mêmes similaires en apparence.

Notre travail assume donc la singularité des situations qu'il décrit même si l'étude des pratiques et des croyances enseignantes est traversée à la fois par deux composantes, une spécifique à la personne et une traversant l'ensemble du métier ou d'un groupe plus restreint. Ceci rejoint les éléments de l'axe vertical du schéma de Vause (2010).

Ensuite, tous les résultats reportés dans ce travail sont influencés par mon regard, quelque peu subjectif, même s'il était guidé par des cadres.



Enfin ma présence dans les classes en a modifié la configuration et a agi sur le contexte, en effet, il faut toujours garder en tête que « *les pratiques observées ne sont pas toujours assimilables aux pratiques habituelles des enseignants, ce sont seulement des pratiques constatées sous les conditions de l'observation* » (Bru, 2002, p 70).

## Conclusion et perspectives

---

La variation de réussite entre les établissements scolaires est importante et les taux d'obtention du CEB dans les classes du premier degré différencié restent faibles. Face à ce constat, la compréhension des mécanismes en œuvre m'apparaît importante pour améliorer ce système qui est le nôtre. Il est traversé par des difficultés

Cette compréhension passe d'abord par l'identification des spécificités du public qui occupe les classes du premier degré différencié. La revue de la littérature met en lumière des élèves qui sont en difficulté scolaire, en majorité issus de milieux défavorisés socio-économiquement et accusant pour la plupart un retard scolaire.

L'étude des élèves en difficultés, tout comme la recherche concernant les croyances ne sont pas nouvelles et occupent une large part du champ de recherche en Sciences de l'Éducation mais ce présent travail identifie un contexte propre à notre système d'enseignement. Ce système est d'ailleurs traversé par des difficultés de compréhension au niveau des élèves mais aussi au niveau des enseignants. Il est donc évident qu'il est compliqué pour ceux-ci de répondre aux obligations prescrites.

Les recherches sur l'hétérogénéité des classes ont montré que *« ce n'est pas tellement le niveau de la classe qui produit un effet sur la qualité des apprentissages mais davantage la manière dont l'établissement et les enseignants s'adaptent aux classes et proposent en fonction du niveau des élèves, des conditions d'enseignement plus ou moins stimulantes »* (Dupriez & Draelants, 2004, p 154). Les pratiques d'enseignement ayant donc un rôle pivot, il paraît important de s'intéresser à celles qui sont susceptibles de mener les élèves vers la réussite. A ces pratiques d'enseignement se mêlent des valeurs éthiques propres aux enseignants mais aussi des croyances, des attentes et des attitudes. Ce travail a permis de comprendre que les croyances remplissent un rôle normatif et que la difficulté scolaire mobilise des croyances à propos des apprentissages mais aussi d'aspects sociologiques. Ces croyances se répercutent dans les pratiques mais aussi dans les attentes formulées par les enseignants.

Tous ces éléments ont donc motivé le choix d'une analyse compréhensive passant par l'étude de quatre cas enseignants. Nous voulions comprendre dans quelle mesure

l'obtention du certificat d'études de base était un enjeu pour ceux-ci et quel impact il pouvait avoir dans les pratiques quotidiennes de classe.

Les résultats montrent que ces enseignants peuvent être placés sur un continuum définissant, au travers de leur conception de la réussite, l'objectif premier de leur enseignement. Ce continuum s'étend entre l'obtention du CEB et la réconciliation de l'élève avec l'école complétée par la construction d'un projet personnel. Ces deux éléments sont le reflet de la première tension ressentie par les enseignants, la tension entre une logique de la réussite voulue par le système et une logique de socialisation. Cet objectif ayant été identifié, dans d'autres études que la nôtre, comme marquant la pratique des enseignants travaillant avec des publics en grande difficulté scolaire. Elle est sous-tendue par l'hypothèse d'un déficit de socialisation. Aucun enseignant ne pointe une responsabilité de l'école dans la construction des difficultés, incriminant plutôt l'élève et les pratiques familiales déficitaires, comme pour se défaire de l'objectif qui leur est assigné par le système et en expliquer l'échec. Ceci empêche les enseignants d'identifier les difficultés menant à des comportements contre-productifs pour l'apprentissage des élèves. Peu de pratiques décrites comme efficaces sont mises en place dans les classes, nous retrouvons uniquement l'individualisation, comme forme de différenciation, qui, si elle est mal mise en place, peut mener à une accentuation des inégalités plutôt que l'inverse. D'ailleurs la pratique de la différenciation, non remise en question, n'est pas appliquée.

La pratique dominante est basée sur le « faire » et l'objectif n'est pas tant la maîtrise que la réussite du CEB. Le pilotage par les tâches, prenant souvent la forme d'un travail sur fiches, est le fait de ces classes qui sont régies par des enseignants pratiquant en majorité un cadrage trop étroit dans l'instant et trop lâche dans la durée, marquant leur classe par un discours régulateur fort et un discours instructeur faible.

Le continuum présentant la définition de la réussite éclaire également deux autres dimensions importantes que sont la transformation des pratiques et leur objectif pour certains et un impact négatif sur l'image de soi et ses compétences pour les autres rencontrant le faible niveau des élèves.

Comme nous l'avons mentionné à la fin de la revue de la littérature, il nous semble important que la recherche continue à investiguer le registre des croyances guidant la pratique des enseignants pour permettre notamment de les déconstruire et de les transformer en formation initiale et pour contribuer ainsi à une meilleure prise en charge de ces élèves.

Leur donner des clés pour comprendre leur pensée est un moyen de leur rendre du pouvoir et un sentiment de contrôlabilité qui est à l'origine de certaines pratiques contre-productives.

# Bibliographie

---

- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- Bautier, E. (2006). Le rôle des pratiques des maitres dans les difficultés scolaires des élèves : une analyse de pratiques intégrant la dimension des difficultés socialement différenciées. *Recherche et Formation*, 51, 105-118.
- Bautier, E. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissages, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : Une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 89-100.
- Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (1997). Apprendre : des malentendus qui font la différence. In Terrail, J.-P. (Ed), *La scolarisation de la France : Critique de l'état des lieux* (pp. 105-122). Paris, France : La Dispute.
- Bernardin, J. (2006). Motivation scolaire et rapport au savoir. In Galand, B. & Bourgeois, E. (Eds.), *(Se) Motiver à apprendre* (pp. 207-216). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité : Théorie, critique, recherche*. Laval , Canada : Presses Universitaire de Laval.
- Bonnery, S. (2009). Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissages. *Revue Française de Pédagogie*, 167, 13-23.
- Bressoux, P. (2004). Formalisation et modélisation dans les sciences sociales : Une étude de la construction du jugement des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 61-74.
- Bru, M., Altet, M. & Blanchard-Laville, C. (2004). À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 75-87.
- Buchs, C., Lehraus, K. & Crahay, M. (2012). Coopération & apprentissage. In Crahay, M. (Ed.), *L'école peut-elle être juste et efficace ?* (pp.421-454). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Bulten, D., Peltier-Barbier, M.-L. & Pézard, M. (2002). Nommés en REP, comment font-ils ? Pratiques de professeurs d'école enseignant les mathématiques en REF : Contradictions et cohérence. *Revue Française de Pédagogie*, 140, 41-52. doi :10.3406/rfp.2002.2898
- Cèbe, S. & Goigoux, R. (1999). L'influence des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves en difficulté. *Cahiers Alfred Binet*, 661, 49-68.

- Cèbe, S., Pelgrims, G. & Martinet, C. (2009). Quelles pratiques d'enseignement pour les élèves en difficulté d'apprentissage ? In Chapelle, G. & Crahay, M. (Eds), *Réussir à apprendre* (pp.47-57). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Circulaire générale de la Fédération Wallonie-Bruxelles relative à l'Organisation de l'enseignement secondaire ordinaire et à la Sanction des études. (2014) Moniteur belge, 7 juillet.
- Crahay, M. (2012). Pourquoi la pédagogie de la maîtrise est efficace. In Crahay, M. (Ed.), *L'école peut-elle être juste et efficace ?* (pp.363-419). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Crahay, M. & Wanlin, P. (2012). Comment gérer l'hétérogénéité des élèves ? In Crahay, M. (Ed.), *L'école peut-elle être juste et efficace ?* (pp.301-362). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, E., & Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évaluation des croyances (et des connaissances) des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 172, 85-129.
- Décret de la Communauté Française du 30 juin 2006 relatif à l'organisation pédagogique du premier degré de l'enseignement secondaire, *M.B.*, 31 août 2006, p. 43453, modifié à plusieurs reprises et pour la dernière fois par le Décret de la Communauté Française du 18 décembre 2014, *M.B.*, 30 décembre 2014.
- Descampe, S., Robin, F., Tremblay, P. & Rey, B. (2007). *Etude des pratiques de remédiation et de pédagogie différenciée dans le cadre de la mise en place des cycles* (article de synthèse 116/05). Bruxelles, Belgique : Université libre de Bruxelles, Service des Science de l'Education.
- Dessombre, C., Delelis, G., Lachal, M., Urban, E., Roye, L., Gaillet, F., & Antoine, L. (2008). Stéréotypes de la difficulté scolaire : Un outil de recueil. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 37/2, 215-239. doi : 10.4000/osp.1673
- Do, C-L. (2007). Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants. *Les Dossier*, 182.
- Dupriez, V. & Draelants, H. (2004). Classes homogènes versus classes hétérogènes : Les apports de la recherche à l'analyse de la problématique. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 145-165.
- Galand, B. (2009) Hétérogénéités des élèves et apprentissages : Quelles place pour les pratiques d'enseignement. *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 71, 4-29.
- Guibert, L., Breut, M., Loiseau, L., Mercier, P., Chollet, R., & Demouveau L. (n.d). Enseigner les publics difficiles, enseigner en classes hétérogènes : Théories et pratiques d'enseignement et de formation pour le traitement de l'échec et de la violence à l'école. Centre Académique de Ressources pour l'Education Prioritaire des Pays de la Loire, Nantes : France.

- Hubin, J.-P. (Ed.). (2014). *Les indicateurs de l'enseignement*. Bruxelles, Belgique : Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique, Service de pilotage du système éducatif
- Jellab, A. (2005). Les enseignants de Lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques : entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves. *Revue Française de Sociologie*, 46, 295-323.
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.
- Kahn, S., Coché, F., & Robin, F. (2010). Pratiques enseignantes en milieux défavorisés : une recherche exploratoire compréhensive. *Recherches qualitatives*, 29, 112-133.
- Pelgrims, G. & Cèbe, S. (2010). Aspects Motivationnels et Cognitifs des Difficultés d'Apprentissage : Le Rôle des Pratiques d'Enseignement. In Crahay, M. & Dutrévis, M. (Eds), *Psychologie des Apprentissages Scolaires* (pp. 111-135). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Potvin, P., & Rousseau, R. (1993). Attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'Education*, 18 (2), 132-149.
- Schillings, P. (2015) *PEDA1229-2 -Didactique professionnelle et formation initiale des enseignants, partim 2*. Notes de cours [Présentations power point]. Université de Liège.
- Souto Lopez, M. & Vienne, P. (2009-2010) *Comprendre les difficultés des élèves dans le premier degré de l'enseignement secondaire*. Bruxelles, Belgique : Université Libre de Bruxelles, Centre de sociologie de l'éducation. Mons, Belgique : Facultés universitaires catholiques de Mons, Groupe de Recherche Sociologie-Action-Sens.
- Tomlinson, CA. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development
- Trouilloud, D., & Sarrazin, P. (2003). Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : Processus, poids et modulateurs. *Revue Française de Pédagogie*, 145, 89-119.
- Vause, A. (2010). L'approche piagétienne pour aider à comprendre la pensée des enseignants. *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 81, 1-25.

# Annexes

---

## Liste des annexes

<b>ANNEXE 1: LA GRILLE D'ENTRETIEN</b>	<b>113</b>
<b>ANNEXE 2 : LIENS THEORIQUES SOUTENANT LES DIMENSIONS DU GUIDE D'ENTRETIEN</b>	<b>117</b>
<b>ANNEXE 3 : LA GRILLE D'OBSERVATION</b>	<b>118</b>
<b>ANNEXE 4: LES OBSERVATIONS DE CLASSE DE L'ECOLE I</b>	<b>119</b>
<b>ANNEXE 5: LES OBSERVATIONS DE CLASSE DE L'ECOLE G</b>	<b>124</b>
<b>ANNEXE 6: LES OBSERVATIONS DE CLASSE DE L'ECOLE H</b>	<b>129</b>
<b>ANNEXE 6: LES OBSERVATIONS DE CLASSE DE L'ECOLE A</b>	<b>134</b>
<b>ANNEXE 7 : TABLEAU DE MISE EN PERSPECTIVE DES RESULTATS DES QUATRE ENSEIGNANTS</b>	<b>138</b>
<b>ANNEXE 8 : CLASSEMENT DES ENSEIGNANTS EN FONCTION DES STRUCTURES D'ENSEIGNEMENT</b>	<b>142</b>



# Annexe 1: La grille d'entretien

## **Données générales à propos de l'enseignant, de sa classe et de l'école :**

- Sexe de l'enseignant.
- Formation initiale et continue en lien avec le public cible.
- Comment définiriez-vous l'école dans laquelle vous enseignez ?
- Depuis combien d'années l'école organise-t-elle un premier degré différencié ? Est-ce un choix ou une nécessité ?
- Depuis combien d'années enseignez-vous ? et dans le premier degré différencié ? Est-ce un choix de votre part ?
- Combien d'élèves avez-vous dans votre classe en moyenne ? Dans la classe des observations ?
- Est-ce que vous pourriez me donner une proportion des élèves qui réussissent et qui échouent au CEB en 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> d'année scolaire sur les 3 dernières années ?
- Pourriez-vous me parler des parcours scolaires de vos élèves ? Quel « genre d'élève » avez-vous dans votre classe ?
- Pourriez-vous me dire ce qui différencie les élèves de votre classe ? Quelles sont les sources d'hétérogénéité de votre classe ?
- Pourriez-vous cibler 2 élèves faibles et 2 élèves forts dans votre classe pour aider dans l'entretien mais aussi pour l'observation ?

## **Définition du public et perception des élèves en difficultés scolaires**

**A.** Quels sont les mots ou les expressions qui vous viennent en tête lorsque l'on parle des élèves de votre classe ? Pensez peut-être en particulier aux élèves que vous avez ciblés. Comment pourriez-vous les définir ?

**B.** Quels sont les mots ou les expressions qui vous viennent en tête lorsque l'on parle des élèves de première année différenciée en général ?

**C.** Quels sont les mots ou les expressions qui vous viennent en tête lorsque l'on parle des élèves en difficulté scolaire de manière générale ?

Qualificatifs (Dessombre, C. et al., 2008) pour la relance dans l'entretien / pour aborder une facette non abordée par l'enseignant :	
<p style="text-align: center;"><b>Apprentissage</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Manque de motivation</li> <li>• En échec</li> <li>• Besoin d'une aide adaptée à ses difficultés</li> <li>• En retard (a redoublé ou risque de redoubler)</li> <li>• Problèmes dans certaines matières</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Cognition</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Problèmes d'attention et de concentration</li> <li>• Difficultés à comprendre</li> <li>• Incapacité à faire mieux (conception stable de l'intelligence)</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Causes externes -Extrascolaire</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Problèmes familiaux</li> <li>• Culture différente / Langue différence</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Relationnel</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Problèmes de comportements/ Ne respecte pas les règles</li> <li>• Problèmes avec l'enseignant(e)</li> <li>• Difficulté à s'intégrer</li> </ul>

<b>Causes internes</b>	<b>Autres</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fainéant(e), paresseux(-euse), lent(e)</li> <li>• Malheureux(-euse)</li> <li>• Se trouve mauvais(e), se juge mal</li> <li>• Inquiet(e), stressé(e), découragé(e)</li> <li>• A, ou a eu, une maladie</li> <li>• Seul(e)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pas d'avenir</li> <li>• Regarde trop la télévision ou joue trop aux jeux vidéo</li> </ul>

<b>Items de positionnement pour la relance</b>	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
<b>Postulat d'éducabilité</b>				
■ Tous les élèves peuvent apprendre et réussir.				
■ Il existe toujours des élèves qui échouent quoi que l'on fasse pour eux.				
■ Les élèves en difficulté le restent malgré nos efforts.				
<b>Contrôlabilité des situations de classe</b>				
■ Je ne peux rien faire pour ces élèves s'ils ne veulent pas travailler.				
■ Je fais ce que je peux mais à la maison personne ne fait rien pour l'aider.				
<b>Conception de l'intelligence</b>				
■ A partir d'un certain moment, ces élèves ne peuvent plus progresser.				
■ Tous les élèves ont le même potentiel, simplement certains ont besoin de plus de temps et de plus de moyens pour réussir.				
<b>Place des élèves en difficultés</b>				
■ Si on s'occupe des élèves en difficulté dans une classe les meilleurs perdent leur temps.				
■ L'obligation d'un minimum de base pour tous les élèves provoque un nivellement par le bas. Il est donc important de mettre tous les élèves en difficultés ensemble pour ne pas compromettre les chances de réussite des autres élèves.				

**Les démarches pédagogiques mises en œuvre par les enseignants (pratiques déclarées) :**

- Selon vous, quelles sont les pratiques pédagogiques à mettre en place avec des élèves en difficulté scolaire ? Et plus particulièrement ceux du premier degré différencié ?
- Considérez-vous être face à une classe en difficulté ou une classe composée d'élèves en difficulté ?
- Quelles sont les « méthodes » que vous appliquez dans votre classe ?
- Quel type de tâches proposez-vous aux élèves et pourquoi ? Quel est le fonctionnement de votre classe/ de vos cours ?
- Considérez-vous pratiquer une pédagogie différenciée ? Lorsque vous différenciez, vous le faites sur quels aspects ? Les processus, les structures, les contenus et/ou les produits ?
  - ⇒ Processus : intervenir sur le « comment de la tâche (cheminements des élèves)
  - ⇒ Structures : modalités d'organisation de la tâche
  - ⇒ Contenus : Ce sur quoi porte la tâche
  - ⇒ Produits : Résultats de la tâche

Items de positionnement pour la relance	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
<b>Motivation</b>				
■ Les situations « extraordinaires » permettent une meilleure motivation des élèves dans ces classes.				
■ Si ces élèves n'ont pas envie d'apprendre, partons de ce qu'ils ont envie ! (ou de leurs intérêts)				
■ Mes séquences d'apprentissages sont toujours mises en rapport avec le quotidien des élèves pour leur permettre de trouver un sens à l'école.				
<b>Différenciation</b>				
■ Je pense que les différences entre les élèves peuvent être une force pour mon enseignement.				
■ La différenciation peut se faire au niveau des objectifs d'apprentissage (à court, moyen, long terme ?).				
■ Pour faire de la différenciation efficace, il faut faire de l'individualisation (adaptation individuelle).				
■ Un bon enseignant a l'art de rendre simples et évidents les apprentissages complexes.				
■ Pour aider un élève en difficulté, il faut le guider et découper les tâches qu'on lui propose en sous-tâches moins difficiles à réaliser.				
■ Quand un élève est en difficulté, il faut lui apporter une aide individuelle sous forme de remédiation.				
■ Dans ma classe, les élèves qui en ont le plus besoin bénéficient de plus d'attention et d'aide à l'apprentissage.				
■ Une classe homogène dans un domaine d'apprentissage accroît toujours l'efficacité de l'enseignement.				
■ L'accent doit être mis en amont/ en aval dans l'aide apportée/proposée aux élèves				

### **La définition de la réussite pour les enseignants du premier degré différencié :**

- Réussite ? Selon vous, qu'est-ce que réussir dans le premier degré différencié ? C'est réussir son CEB ou autres choses (à préciser par l'enseignant) ?
- Et, toujours selon vous, qu'est-ce que réussir aux yeux des élèves ?
- Quels critères de réussite vous fixez-vous ? Dans quelle mesure influencent-ils vos pratiques ?
- Sur quels éléments vous basez-vous établir un « diagnostic » des élèves que vous avez devant vous ?

Items de positionnement pour la relance	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
■ Pour réussir le CEB, il faut exercer l'élève le plus possible aux exercices auxquels il va être confronté durant l'épreuve.				
■ Pour réussir le CEB, il faut travailler sur la compréhension des procédures et la lecture des consignes pour que l'élève soit capable de répondre correctement aux questions de l'épreuve.				
■ L'échec scolaire est lié aux pratiques pédagogiques				
■ L'échec scolaire est lié à la difficulté de prendre en compte les différences cognitives de chaque élève.				

■ L'échec scolaire est un déficit d'activité et de connaissances.				
■ L'échec scolaire est une construction conjointe entre les difficultés des élèves et les pratiques des enseignants.				

**La vision que les enseignants ont du système et de leur rôle dans celui-ci :**

- Quelles sont pour vous les finalités du premier degré différencié ? Et selon vous ?
- Pouvez-vous me parler de vos conditions de travail (légitimité du système) ?
- Quel est votre avis que le système dans lequel vous enseignez ?
- Selon vous, ce système permet-il de remédier aux difficultés des élèves ? Permet-il d'atteindre les buts qu'il se fixe ?
- Quel est le but de votre/ l'enseignement ?

<b>Items de positionnement pour la relance</b>	<b>Pas du tout d'accord</b>	<b>Pas d'accord</b>	<b>D'accord</b>	<b>Tout à fait d'accord</b>
■ Le but de l'enseignement est que les élèves aient les mêmes acquis de base en sortant de l'école.				
■ Le but de l'enseignement est que tous les élèves aient les mêmes chances d'accéder à l'emploi ou à l'école qui lui est destinée.				
■ Le but de l'enseignement est de donner les mêmes choses à tous les élèves.				
■ Pour moi, l'enseignant est un détenteur des savoirs.				
■ Pour moi, l'enseignant est un accompagnateur /facilitateur de l'apprentissage.				

## Annexe 2 : Liens théoriques soutenant les dimensions du guide d'entretien

Dimensions	Lien théorique
Etude à propos des représentations et des stéréotypes à propos des élèves en difficulté scolaire.	Dessombre <i>et al.</i> (2008)
Postulat d'éducabilité	
Contrôlabilité des situations des classes pouvant entraînés un poids plus important de l'effet des attentes.	Bressoux (2004)
Conception stable de l'intelligence pouvant entraînés un poids plus important de l'effet des attentes.	Bressoux (2004)
Effet Robin des bois	Crahay (2012)
Regroupement homogène ayant un impact sur l'apprentissage des élèves	Crahay (2012) Tomlinson, (2001) Gamoran <i>et al.</i> , cité par Dupriez & Draelants, 2004)
Le traitement égalitaire des élèves entraîne donc des inégalités	Bourdieu & Passeron (1970)
Certaines pratiques enseignantes opacifient cette relation entre les élèves et le savoir.	Bautier & Rochex (1997)
Motivation par les situations extraordinaires	Bulten <i>et al.</i> (2002)
Partir des envies des élèves	Guibert, L., Breut, M., Loiseau, L., Mercier, P., Chollet, R., & Demouveau L. (n.d).
Rapport avec le quotidien pour donner du sens	Jellab (2005)
Les différences peuvent être une force	Buchs, Lehraus & Crahay, 2012
La différenciation au niveau des objectifs d'apprentissage peut être inégalitaire	Galand (2009)
L'individualisation des apprentissages	Tomlinson, 2000,2004 Przesmycki, 1991, cité par Descamp <i>et al.</i> , 2007 Galand (2009)
Représentation de l'enseignant	Guibert, L., Breut, M., Loiseau, L., Mercier, P., Chollet, R., & Demouveau L. (n.d).
Découpage des tâches	Bulten <i>et al.</i> (2002) Bautier (2006)
Remédiation	Galand (2009)
La place de l'aide apporté (amont/aval)	Crahay (2012)
Logique de réussite et logique de compréhension	Cèbe, S. & Goigoux, R. (1999) Bautier, E. & Goigoux, R. (2004)
Conception de l'échec scolaire	Crahay (2012) Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (1997). Guibert, L., Breut, M., Loiseau, L., Mercier, P., Chollet, R., & Demouveau L. (n.d).
Construction et classement des attentes.	Snyder et Stukas, 1999, cité par Trouilloud & Sarrazin, 2003
Égalité d'accès, des chances, ou des acquis	Crahay (2012)

## Annexe 3 : La grille d'observation

---

### Grille pour les observations de classe

Date :

Type d'élève : E<sup>+</sup> - E<sup>-</sup>

École :

Déroulement de la séance	
Sollicitations	
Feedbacks	
Tâches	
Comportements des élèves	

## Annexe 4: Les observations de classe de l'école I

### **OBSERVATION 1 : La multiplication par 10, 100 et 1000 – Activité de découverte**

<b>Déroulement de la séance de cours</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reprise des devoirs</li> <li>• Contrôles des signatures des interrogations</li> <li>• Présentation du nouveau chapitre : Phase de découverte en collectif : L'enseignante explique la feuille qu'ils vont recevoir et fait un rappel des règles de réponses au CEB</li> </ul> <p><b>Travail en sous-groupe :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'enseignante place les élèves en sous-groupes de 3 qui correspondent à chaque rangée de banc de la classe.</li> <li>• Elle donne un exemple de l'activité que les élèves vont devoir réaliser.</li> <li>• Fait un rappel sur les opérations, une matière vue précédemment.</li> <li>• Répète la consigne et attire l'attention sur les éléments importants.</li> <li>• L'enseignante passe dans les groupes pour vérifier le travail réalisé et pousse les élèves à essayer de trouver d'autres explications, elle repose la question.</li> <li>• L'enseignante rappelle le but de l'activité qui est de travailler ensemble. Si un élève trouve la solution, il l'explique aux autres.</li> <li>• L'enseignante questionne les élèves sur leur démarche.</li> <li>• Elle recadre sur la tâche pour avancer.</li> <li>• Elle donne la consigne de l'exercice 4 à chaque groupe.</li> </ul> <p><b>Travail en groupe classe – Correction au tableau :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'enseignante questionne les élèves à propos de leurs réponses aux 3 premières questions : Quelle opération ? Quel nombre ? et elle refait le calcul si la réponse est incorrecte.</li> <li>• Avant de passer à la question 4, elle attire l'attention sur le fait qu'elle est différente des autres.</li> <li>• Elle demande aux élèves leur accord avec ce qui est au tableau : « Tout le monde est d'accord avec ce qui est au tableau ? »</li> <li>• Elle passe ensuite à la question 5 qui correspond à la conclusion de la phase de découverte des notions. Les élèves doivent tirer une règle de multiplication par 10, 100 et 1000.</li> <li>• Chaque élève écrit la règle au crayon. Celle dont il se rappelle de primaire ou une qu'il écrit avec ses propres mots en retirant la pression des fautes d'orthographe.</li> <li>• Pour les aider dans cette rédaction, l'enseignante met les élèves en situation : « Si tu devais expliquer à quelqu'un qui n'est pas là... »</li> <li>• Fin du cours – Consignes de suite et de rangement et journal de classe.</li> </ul>	
<b>Fonctionnement de la classe</b>	
L'enseignante alterne une activité en sous-groupe, une correction collective où les élèves sont interrogés un par un et un moment de rédaction d'une règle individuellement et ensuite en sous-groupe.	
<b>Sollicitations et feedbacks</b>	
Elèves forts : 1	Elèves faibles : 3

### Type de tâches

La première tâche est une expérimentation par essai-erreur pour découvrir une « règle » facilitant la multiplication par 10, 100 et 1000.

La tâche est à la fois collective et individuelle car les élèves doivent réaliser des essais avec une seule calculatrice par groupe.

L'objectif est de les faire dialoguer sur leurs résultats et procédures, notamment qu'ils s'expliquent les opérations réalisées mutuellement.

La seconde tâche est la rédaction d'une règle à propos de la multiplication par 10, 100 et 1000.

**Chapitre 5 : la multiplication : introduction**

1) le calcul mental

A. A l'aide de ta calculatrice, essaie de trouver une solution aux situations suivantes. Inscris ce que tu fais comme essais pour chaque situation.

1. L'écran affiche 342,6. Fais apparaître, en une seule opération, un nombre qui s'écrit sans virgule.

2. L'écran affiche 342,076. Comment faire apparaître un nombre qui s'écrit sans virgule ?

3. L'écran affiche 0,106. Comment faire apparaître un nombre qui s'écrit sans virgule ?

4. L'écran affiche 342,06. Multiplie ce nombre par 10, puis par 100, puis par 1000. Ecris la liste des opérations et leurs résultats.

5. Comment trouver rapidement (sans calculatrice) le résultat d'une multiplication par 10 ; 100 ; 1 000. Ecris la règle.

### OBSERVATION 2 : Correction du devoir sur les unités

#### Déroulement de la séance de cours

- Reprise des devoirs manquants le jour avant
- Correction du devoir : L'enseignante explique au élève que la correction du devoir va se faire sur un nouveau document (pas comme d'habitude) car les élèves sont tous au niveau 6<sup>ème</sup> et donc elle pense qu'ils se sont fait aider. La correction est collective : elle décide de faire chaque calcul pour voir si tout le monde a bien compris.
- L'enseignante va rappeler et réexpliquer de l'abaque au tableau dont les élèves vont se servir pour répondre aux questions.
- L'enseignante attire l'attention des élèves sur certains éléments pour l'interrogation et sur certaines questions du type de celles qui se trouvent dans l'interrogation.
- L'enseignante prend des exemples dans la réalité pour permettre aux élèves de comparer leur réponse et la réalité.
- Elle attire l'attention sur les erreurs fréquentes
- Elle renvoie les réflexions des élèves à l'ensemble de la classe ou elle renvoie aux outils en faisant appel à ce qui est possible au CEB (« Vous n'aurez pas d'abaque tout préparé »)



Merci beau	Classe des Millions			Classe des mille			Classe des unités			,	Classe des millièmes		
	C	D	U	C	D	U	C	D	U		d	c	m

- L'enseignante fait des liens et un rappel sur des notions vues précédemment.
- L'enseignante donne des consignes de rédaction des réponses aux problèmes notamment dans l'épreuve du CEB.
- Journal de classe structuré au tableau.

**Fonctionnement de la classe**

L'enseignante passe en revue l'ensemble des questions du devoir une par une. Elle échange avec les élèves en leur posant des questions.

**Sollicitations**

Elèves forts : 10 | Elèves faibles : 7

**Type de tâches**

Correction d'un devoir composé d'exercices simples à propos des mesures de grandeurs.

**OBSERVATION 3 : La multiplication – activités de mobilisation**

**Déroulement de la séance de cours**

**Travail en groupe classe – Remplissage de la feuille de synthèse :**

- L'enseignante demande si un élève peut réexpliquer ce qu'ils ont vu.
- L'enseignante remplit la feuille de synthèse avec les élèves.

1) Vocabulaire

Dans le calcul  $7 \times 8 = 56$   
 7 et 8 sont les .....  
 56 est le .....

le double de 7 est .....  
 le triple de 8 est .....  
 des multiples de 6 sont .....

2) Multiplier un nombre entier ou décimal par 10, 100, 1000

Dozaines de mille	Unités de Mille	Centaines	Dizaines	Unités
	2	3	7	5
	2	3	7	5
				0

x 10  
Il faut insérer un 0.

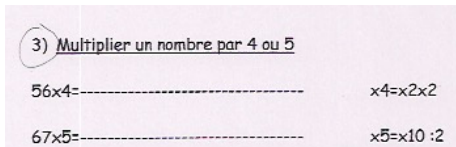
Dozaines de mille	Unités de Mille	Centaines	Dizaines	Unités	Dixièmes
	2	3	7	5	6
	2	3	7	5	6
					0

x 10  
Le chaque chiffre est déplacé d'un rang vers la gauche.

$2\,375 \times 10 = 23\,750$   
 $2\,375,6 \times 10 = 23\,756$

- L'enseignante attire l'attention sur le fait qu'elle fait un petit retour en arrière.
- Elle demande que chacun des élèves réfléchisse dans sa tête pour que chacun ait le temps de réfléchir à une réponse. Cette remarque se répète durant la séance.

- L'enseignante insiste sur du vocabulaire à connaître (les opérations) pour pouvoir réaliser des exercices au CEB mais aussi sur d'autres éléments formels (« un », « des »).
- L'enseignante présente un outil : abaque plastifié où les élèves pourront écrire et effacer leurs calculs.
- L'enseignante rappelle que les outils construits ne peuvent être utilisés durant l'épreuve mais que les élèves peuvent en construire durant l'épreuve.
- Elle explique une méthode de multiplication par 4 et par 5 au tableau.



### **Travail en autonomie – Dossier d'exercices:**

- L'enseignante rappelle les règles de réalisation du dossier d'exercices.
  1. Lire les consignes / Relire
  2. S'aider de l'abaque et de la feuille jaune
  3. Demander si on n'a pas compris
  4. Après chaque feuille, on montre à madame
- L'enseignante distribue les feuilles.
- Les élèves se mettent au travail en autonomie sur leur dossier d'exercices.
- L'enseignante circule dans la classe pour répondre aux questions et pousser les élèves plus loin.
- Ensuite, elle s'assied à son bureau et les élèves passent pour lui poser des questions et montrer leurs feuilles.
- Précision pour le rangement des feuilles et Journal de classe.

### **Fonctionnement de la classe**

L'enseignante alterne un moment de remplissage de la feuille de synthèse dans un moment collectif d'échanges et un moment de travail individuel des élèves sur leur dossier d'exercices.

### **Sollicitations**

Elèves forts : 7

Elèves faibles : 6

### **Type de tâches**

Remplissage point par point d'une feuille de synthèse à partir d'un échange entre l'enseignant et les élèves.

Résolution d'exercices classés par ordre de complexité : entourer la réponse correcte, texte à trous, vrai ou faux, relier des réponses, barrer les intrus, calcul mental sous différentes formes, jeu avec des lettres à replacer, calculs avec produits décomposés, calcul avec choix de la procédure, problèmes.

## **OBSERVATION 4 : Séance de travail en autonomie**

<b>Déroulement de la séance de cours</b>	
<b>Travail en autonomie – Dossier d'exercices :</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• L'enseignante rappelle des éléments pour réaliser les exercices :</li><li>• L'enseignante aide les élèves en allant les trouver à leur banc ou en étant sollicitée par lui à son bureau.</li><li>• L'enseignante reprend les règles « d'action » pour réussir les exercices et pousse l'élève à chercher.</li><li>• L'enseignante réexplique la consigne et rappelle que l'on doit passer près d'elle pour faire corriger sa feuille.</li><li>• L'enseignante passe chez les élèves pour vérifier leur travail.</li><li>• L'enseignante répond aux différentes sollicitations des élèves.</li><li>• Journal de classe.</li></ul>	
<b>Fonctionnement de la classe</b>	
Les élèves travaillent individuellement sur leurs exercices. L'enseignante corrige les exercices déjà réalisés feuille par feuille à son bureau. Elle répond aux questions des élèves et réexplique la matière incomprise.	
<b>Sollicitations</b>	
Elèves forts : 1	Elèves faibles : 2
<b>Type de tâches</b>	
Résolution d'exercices classés par ordre de complexité : entourer la réponse correcte, texte à trous, vrai ou faux, relier des réponses, barrer les intrus, calcul mental sous différentes formes, jeu avec des lettres à replacer, calculs avec produits décomposés, calcul avec choix de la procédure, problèmes.	

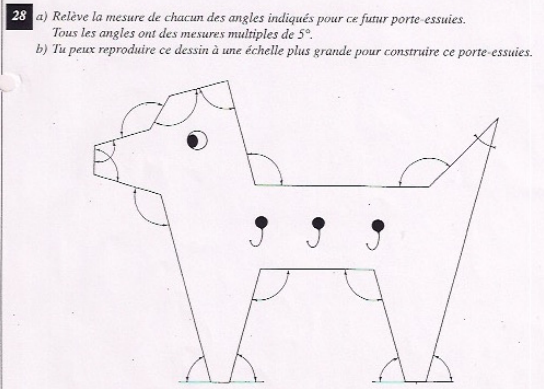
## Annexe 5: Les observations de classe de l'école G

---

### **OBSERVATION 1 : La construction d'un cube à l'aide des pailles**

<b>Déroulement de la séance de cours</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Retour sur les faits de violence passés</li><li>• Travail avec du matériel (des pailles et du papier collant) pour créer des cubes : l'enseignante donne beaucoup de consignes à propos de la réalisation concrète.</li><li>• Les élèves travaillent seuls à leur réalisation et l'enseignante passe pour voir leur travail. Il y a beaucoup de bruit dans la classe.</li><li>• Elle donne des consignes de réalisation oralement mais aucun élève ne la suit.</li><li>• L'enseignant tente de poser des notions de vocabulaire en demandant aux élèves où se trouvent la base, les sommets,...</li><li>• Les élèves réalisent leur cube par essai-erreur à partir du modèle qui est devant eux.</li><li>• L'enseignante encourage beaucoup les élèves avec des feedbacks sur les comportements.</li><li>• L'enseignante fait plusieurs remarques de comportement et de rappel au silence : « Chut » est un mot qui revient très souvent.</li><li>• En voyant que les élèves ont des difficultés pour réaliser leur cube, elle décide de démonter le sien pour qu'ils puissent mieux comprendre le système de construction mais aucun élève ne regarde, ils discutent entre eux.</li><li>• L'enseignante doit gérer un conflit à propos d'un appel téléphonique.</li><li>• Journal de classe.</li></ul>
<b>Fonctionnement de la classe</b>
Lors de cette séance, l'enseignante travaille exclusivement en collectif même si elle s'adresse parfois à un élève en particulier.
<b>Sollicitations et Feedbacks</b>
Aucune information distincte car l'enseignante n'a pas désigné d'élèves forts et faibles et nous n'avons aucune information pour les choisir nous-mêmes. Cette enseignante a tendance à donner des feedbacks très positifs et très encourageants (très bien, bien, super...) mais ils sont simples alors que certaines situations demanderaient un feedback négatif et argumenté pour faire progresser les élèves.
<b>Type de tâches</b>
Construction d'une cube à l'aide de pailles à partir d'un modèle déjà existant.

## OBSERVATION 2 : Travail coté sur la mesure d'angle

Déroulement de la séance de cours	
<ul style="list-style-type: none"><li>Les élèves réalisent un exercice coté</li></ul>	
<ul style="list-style-type: none"><li>L'enseignante répond à différentes questions des élèves.</li><li>L'enseignante attire l'attention des élèves sur des moyens de vérification des mesures qu'ils ont faites.</li><li>Elle réexplique les consignes à une élève qui n'a pas compris et montre avec un exemple au tableau puis sur une feuille.</li><li>Elle essaie d'encourager les élèves.</li><li>L'enseignante précise aux élèves, notamment ceux qui ne veulent pas faire l'exercice qu'il y aura ce type d'exercice dans le CEB.</li><li>Lorsque presque tous les élèves ont rendu leur feuille, l'enseignante parle des figures, des périmètres et des aires et donne des exemples.</li></ul>	
Fonctionnement de la classe	
Lors de cette séance, l'enseignante travaille exclusivement en collectif même si elle s'adresse parfois à un élève en particulier.	
Sollicitations et Feedbacks	
Aucune information distincte car l'enseignante n'a pas désigné d'élèves forts et faibles et nous n'avons aucune information pour les choisir nous-mêmes. Cette enseignante a tendance à donner des feedbacks très positifs et très encourageants (très bien, bien, super...) mais ils sont simples alors que certaines situations demanderaient un feedback négatif et argumenté pour faire progresser les élèves.	
Type de tâches	
Mesure d'angles sur un dessin	

### **OBSERVATION 3 : Travail sur les tables de multiplication**

<b>Déroulement de la séance de cours</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• L'enseignante distribue une enveloppe à chaque élève contenant des nombres inscrits sur de petits carrés bleus.</li><li>• Elle affiche un tableau à double entrée au tableau et demande l'opération en jeu dans les tables de multiplication.</li><li>• Chaque élève va coller ses « étiquettes » au tableau dans l'endroit correspondant. Chaque chiffre représentant la réponse à une multiplication.</li><li>• L'enseignante montre les opérations grâce à un mouvement montrant le croisement des lignes et des colonnes (<math>\rightarrow\downarrow</math>) où coller l'image.</li><li>• Lorsque toutes les images sont collées, elle demande aux élèves de réfléchir à une conclusion, un commentaire à propos du tableau. Mais elle parle d'autres choses et finalement, aucune conclusion n'est faite.</li><li>• Elle demande aux élèves de s'entraider mais sans cadre donc tout le monde intervient dans tous les sens.</li><li>• L'enseignante donne des astuces concernant les tables : les apprendre comme une chanson ; 56, c'est 7 fois 8 (les chiffres sont dans l'ordre).</li><li>• Elle fait une erreur en annonçant travailler sur la table de neuf alors qu'en fait elle donne la table de 3.</li><li>• Elle « explique » ensuite la manière dont est construit le tableau à double entrée et le principe de ligne et colonne.</li><li>• Elle change un élève dissipé de place.</li><li>• Elle annonce comment elle a opéré la sélection des nombres qu'elle a donnés dans les enveloppes. Ce sont ceux qui posent le plus de difficultés aux élèves.</li><li>• Elle commence alors à lancer des calculs auxquels les élèves doivent répondre. Le plus rapide est désigné assistant. Elle répète le principe une deuxième fois pour désigner un second assistant.</li><li>• Enfin, elle lance un jeu où les deux assistants donnent les calculs auxquels les autres élèves répondent le plus vite possible. L'enseignante note les points gagnés au tableau. Après une première part, une seconde sert à départager les filles. Elle demande à ceux qui ne jouent pas de réaliser les calculs dans leur tête.</li></ul>
<b>Fonctionnement de la classe</b>
L'enseignante travaille exclusivement en collectif même si elle s'adresse parfois à un élève en particulier. Le bruit est presque sans cesse présent dans la classe durant cette séance.
<b>Sollicitations et Feedbacks</b>
Aucune information distincte. Cette enseignante a tendance à donner des feedbacks très positifs et très encourageants (très bien, bien, super...) mais ils sont simples alors que certaines situations demanderaient un feedback négatif et argumenté pour faire progresser les élèves.
<b>Type de tâches</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Exercice sur la multiplication avec collage au tableau</li><li>• Jeu à partir de calculs énoncés</li></ul>

## OBSERVATION 4 : L'utilisation de la calculatrice

Déroulement de la séance de cours									
<ul style="list-style-type: none"><li>Mise en situation de ce qu'ils vont faire : elle parle de courses dans un magasin et questionne les élèves sur ce que fait la caissière, donne une explication sur le code-barres.</li><li>L'enseignante note une souche au tableau et demande ce qu'il faut faire.</li></ul>	$\begin{array}{r} 2,50\text{€} \\ 3,10\text{€} \\ 1,17\text{€} \\ 3,52\text{€} \\ \hline 10,29\text{€} \end{array}$								
<ul style="list-style-type: none"><li>Demande aux élèves de prendre une feuille pour recopier ce qu'elle a écrit et vérifie qu'ils en ont bien une et insiste auprès d'un élève.</li><li>Les élèves font l'exercice</li><li>Tous les élèves n'ont pas leur matériel</li><li>Elle annonce le titre de l'exercice à la demande d'un élève : utilisation de la calculatrice. C'est à cela qu'ils s'entraînent.</li><li>Informe les élèves qu'ils ne pourront pas avoir leur gsm mais une calculatrice au CEB (demande mon avis sur le sujet).</li><li>Explication sur la notation virgule et point – notation américaine</li><li>Rappel : attention à ne pas oublier les unités</li><li>Demande à un élève de donner la réponse.</li><li>Continue son problème et ajoutant une composante supplémentaire : je n'ai qu'un billet de 10€</li></ul>	$\begin{array}{r} 10,29\text{€} \\ 1,17\text{€} \\ \hline 9,12\text{€} \end{array}$								
<ul style="list-style-type: none"><li>Un élève suggère d'emprunter à quelqu'un pour tout prendre et cela est l'occasion de partir sur une discussion à propos des comportements qu'il est bien d'adopter selon l'enseignante.</li><li>Elle propose un second exercice où la mise en situation porte sur une voiture.</li></ul>	<table><tr><td>Longueur du trajet</td><td>80 km</td></tr><tr><td>Nombre de place</td><td>5 pl max</td></tr><tr><td>Prix d'essence</td><td>1,43€</td></tr><tr><td>Consommation</td><td>7l / 100km</td></tr></table>	Longueur du trajet	80 km	Nombre de place	5 pl max	Prix d'essence	1,43€	Consommation	7l / 100km
Longueur du trajet	80 km								
Nombre de place	5 pl max								
Prix d'essence	1,43€								
Consommation	7l / 100km								
<ul style="list-style-type: none"><li>Au lieu de proposer le problème, elle demande aux élèves de donner les éléments dont ils vont avoir besoin pour résoudre leur problème.</li><li>Les élèves donnent différentes réponses qu'elle prend en compte et les reprend pour les noter au tableau et structurer la problème</li><li>Elle pose une question sur un élément extérieur : Quelle ville se trouve à 80km de Liège Aller-Retour ?</li><li>Les élèves proposent des réponses mais qui ne cadrent -&gt; utilisation de l'Atlas pour chercher</li></ul>									

<p>des villes qu'ils ont proposés (proposition personnelle). Plus tard dans la leçon, elle met les élèves en compétition : celui qui trouvera le plus vite.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Résolution de l'exercice avec les élèves oralement. Les élèves font des calculs et proposent des réponses. Elle essaie de comprendre d'où elles viennent.</li> <li>• Procédure du CEB : comment faut-il faire pour répondre ?</li> <li>• Règle de trois pour faire les calculs -&gt; elle envoie plusieurs élèves au tableau pour qu'il fasse l'exercice</li> <li>• Remarques à un élève debout.</li> <li>• Elle contextualise le trajet en voiture : covoiturage où tout le monde doit participer. Cela est l'occasion de partir sur une discussion à propos des comportements qu'il est bien d'adopter selon l'enseignante.</li> <li>• Elle dicte une règle à retenir pour le CEB.</li> </ul>
<b>Fonctionnement de la classe</b>
<p>Lors de cette séance, l'enseignante travaille exclusivement en collectif même si elle s'adresse parfois à un élève en particulier.</p>
<b>Sollicitations et Feedbacks</b>
<p>Aucune information distincte car l'enseignante n'a pas désigné d'élèves forts et faibles et nous n'avons aucune information pour les choisir nous-mêmes.</p> <p>Cette enseignante a tendance à donner des feedbacks très positifs et très encourageants (très bien, bien, super...) mais ils sont simples alors que certaines situations demanderaient un feedback négatif et argumenté pour faire progresser les élèves.</p>
<b>Type de tâches</b>
<p>Calcul mental sous forme de problèmes</p>

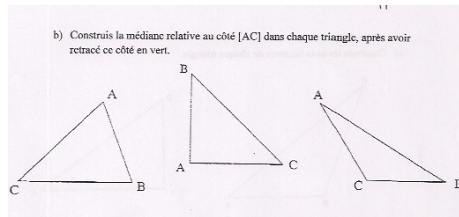


## Annexe 6: Les observations de classe de l'école H

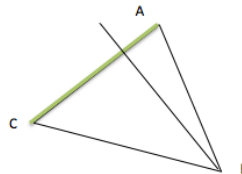
### **OBSERVATION 1 : Les droites remarquables dans les triangles**

#### Déroulement de la séance de cours

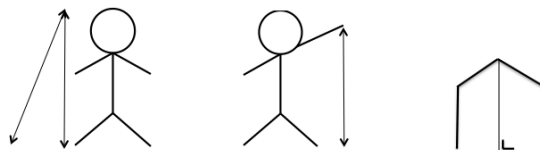
- Journal de classe
- L'enseignant dit aux élèves ce qu'ils vont faire durant la séance : continuer le cours de la stagiaire qui porte sur les droites remarquables.
- Il donne des consignes précises sur cette réalisation : prendre la page 13 et prendre le matériel qu'ils ont (compas, latte, rapporteur...)



- Les circonstances lui demandent de s'adapter car les élèves n'ont pas tous du matériel. Il adapte donc sa façon de procéder.
- L'enseignant fait un rappel sur les médianes et montre un exemple.



- Il circule entre les élèves pour vérifier ce qu'ils avaient déjà fait avec la stagiaire en commençant par ceux qui lui demandent de l'aide ou qui ont une question.
- Il passe ensuite à la notion de hauteur en prenant un exemple également mais à partir des éléments concrets (une élève, la maison). Il remet ensuite cette notion dans le contexte des mathématiques.



- Il met en avant les éléments importants dans ce qu'il explique
- Lorsqu'il y a des débordements, il rappelle les règles de communication dans la classe.
- Au cours de ses explications, il fait un lien avec ce qui est demandé au CEB
- Il donne des consignes précises sur l'utilisation de l'équerre Aristo dans certaines procédures et guide les élèves dans leur utilisation.
- Il ajoute à plusieurs moments de la leçon des petites notes d'humour.
- À deux moments de la leçon, il fait des liens avec le centre de gravité des objets en précisant qu'il s'agit d'une matière de sciences et la met en rapport avec des choses que les élèves connaissent.

<b>Fonctionnement de la classe</b>	
La classe a fonctionné presque exclusivement en collectif à part au moment où l'enseignant est passé près des élèves pour vérifier le travail qu'ils avaient effectué antérieurement.	
<b>Sollicitations et feedbacks</b>	
Elèves forts : 3	Elèves faibles : 5
<b>Type de tâches</b>	
Tracer les droites remarquables dans des triangles avec une partie des élèves qui interviennent en le faisant au tableau.	

### **OBSERVATION 2 : Les droites remarquables dans les triangles (suite)**

<b>Déroulement de la séance de cours</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'enseignant commence par nous décrire chacun des élèves de sa classe dans le but de nous aider à choisir les élèves faibles et les élèves forts.</li> <li>• Il donne ensuite le déroulement de ce qu'ils vont faire aujourd'hui : il va vérifier les médianes et commencer par expliquer les bissectrices.</li> <li>• Les élèves sont ensuite lancés dans leurs exercices et l'enseignant les appelle un par un à son bureau pour vérifier et corriger les exercices déjà réalisés.</li> <li>• Durant ce temps, il répond également aux questions des autres membres de la classe.</li> <li>• Ces moments en « tête-à-tête » avec l'élève sont pour lui l'occasion de les guider dans les démarches et procédures notamment celle de l'utilisation de l'équerre Aristo ou du compas pour tracer les différentes droites remarquables.</li> <li>• L'enseignant propose à une élève qui a bien compris une notion de l'expliquer à une autre élève, tout cela sous son attention. Il leur demande donc de se mettre devant, pas trop loin de lui pour qu'il ait une oreille dessus.</li> <li>• Il dirige les élèves qui ont fini vers des exercices supplémentaires</li> <li>• Il reprend les documents des élèves qu'il n'a pas pu voir durant le cours.</li> </ul>	
<b>Fonctionnement de la classe</b>	
L'organisation de la classe est plutôt individuelle car l'enseignant voit et répond aux questions des élèves de façon individuelle même si les interventions fusent parfois de partout.	
<b>Sollicitations</b>	
Elèves forts : 3	Elèves faibles : 7
<b>Type de tâches</b>	
Exercices proposant de tracer les droites remarquables dans des triangles de manière séparée et puis toutes ensemble.	

### OBSERVATION 3 : Les masses

#### Déroulement de la séance de cours

- Journal de classe
- L'enseignant précise l'exercice que les élèves vont réaliser : ex 14 p. 10

14. Complète par le symbole demandé après avoir transformé une des deux données

= ou ≠	< ou >	< , > ou =
0,7kg ..... 700g	0,25kg ..... 25g	34g ..... 0,34kg
0,5t ..... 50kg	10g ..... 0,00001t	30,4t ..... 3040kg
100g ..... 0,01 kg	160mg ..... 1,6g	0,05kg ..... 50g
7,5g ..... 750mg	12kg ..... 1200g	0,02g ..... 20 mg

- Il demande à tous les élèves de prendre une feuille pour réaliser un abaque et en explique la construction à l'aide d'un échange avec les élèves.
- Les élèves passent ensuite du temps à la réaliser avec des mesures précises données par l'enseignant : Faire des colonnes de 3 cm. L'enseignant vérifie que l'abaque est bien réalisé.
- L'enseignant réalise l'exercice 14 au tableau avec l'aide de la classe. C'est un exercice de comparaison donc il en profite pour faire un rappel sur les conditions de transformation permettant de comparer les nombres. Il réalise l'opération dans les deux sens pour que les élèves comprennent mieux et le met en rapport avec le système des euros.
- Il donne un conseil sur sa mise en place et son utilisation notamment en rapport avec la présence de la virgule. Il en profite pour le cadrer avec les exigences du CEB.
- Il passe à la réalisation de l'exercice suivant : il relit les consignes et donne à nouveau des explications en les ajustant.
- Lorsque les élèves sont lancés dans le travail individuellement, il circule dans la classe pour vérifier les exercices et pour répondre aux questions, réexpliquer. Il passe à côté de chaque élève et travaille avec lui. Il les envoie parfois au tableau pour qu'ils réalisent des exercices mais de façon individuelle, un peu comme si c'était une feuille de brouillon.
- Il réexplique entre autres les notions de « plus petit », « plus grand » ou « égal ». Les élèves doivent replacer les signes correspondant dans l'exercice. Il donne alors une astuce pour savoir comment placer la pointe du signe et donne deux exemples. Cette explication est donnée au tableau mais n'est pas réellement collective car elle répond d'abord à la question d'une élève.



- Il encourage et valorise les élèves en particulier ceux qui ne croient pas en eux.
- Cet enseignant met pas mal de notes d'humour dans toute sa leçon.

#### Fonctionnement de la classe

La logopède d'une élève est présente dans la classe.

L'enseignant présente l'activité en faisant deux exercices en exemple au tableau. Ensuite les élèves réalisent les exercices de façon individuelle.

L'enseignant aide les élèves individuellement à leur banc ou à son bureau.

Sollicitations	
Elèves forts : 2	Elèves faibles : 3
Type de tâches	
Exercices de comparaison et de transformation de masse incluant l'utilisation de l'abaque.	

#### **OBSERVATION 4 : Les masses**

Déroulement de la séance de cours
<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'enseignant explique qu'il est malade et qu'il aimerait que la séance se passe bien car il doit garder sa voix pour rencontrer les parents le soir.</li> <li>• Remarque d'un élève sur la beauté du prof.</li> <li>• Il annonce qu'il a corrigé les CEB fictifs et qu'il les garde pour les montrer aux parents à la réunion.</li> <li>• L'enseignant commence en donnant une information à propos de ce que les élèves vont faire durant la séance : terminer ce qu'ils faisaient avec les masses. Il annonce que dans la suite, ils vont faire encore deux chapitres. À partir de début juin, ils vont revoir la matière et faire des synthèses à partir des questions des CEB fictifs. Il sait que c'est fatigant pour les élèves mais comme ça il est sûr qu'ils auront toutes les réponses.</li> <li>• Il commente le « niveau » de la classe et explique que les élèves se débrouillent bien lorsque les tâches sont découpées mais quand tout est mélangé, ils ont plus de mal à savoir comment faire.</li> <li>• Il annonce qu'il donnera des trucs pour y arriver avec toutes les matières.</li> <li>• Il rend des documents qu'il avait repris pour corriger et demande aux élèves de prendre leurs feuilles pour travailler et le cahier de logopédie d'une élève.</li> <li>• Il commente ce cahier en disant que c'est « fort dessin » et « perte de temps » mais que ça l'intéressait de voir un peu ce que les élèves faisaient.</li> <li>• Il demande le calme et essaie de se rappeler où ils en sont arrivés dans les exercices.</li> <li>• Il écrit le journal de classe au tableau.</li> <li>• L'enseignant dit que les élèves peuvent utiliser des abaques plastifiés en classe mais qu'ils ne pourront pas les avoir au CEB. L'avantage de ne pas avoir un abaque permanent est qu'ils doivent le refaire et ça les entraîne à retenir les unités de masse à mettre dedans.</li> <li>• Il fait les colonnes d'un abaque et ajoute de nouvelles unités de masses. Il demande ensuite à une élève de venir mettre les autres unités qu'ils ont déjà vues en classe.</li> <li>• Il explique les nouvelles unités car les exercices comportent des transformations en tonnes.</li> <li>• Il recopie ensuite les exercices au tableau pour les corriger avec les élèves.</li> <li>• Il réalise le premier au tableau devant les élèves et en profite pour réexpliquer le recul de la virgule dans l'abaque. Les élèves doivent y arriver sans réellement la noter car ils n'auront pas d'abaque dans une pochette plastifiée au CEB.</li> <li>• Il revient une seconde fois sur l'astuce concernant « plus petit » et « plus grand ».</li> <li>• Il envoie des élèves résoudre les exercices au tableau et les corrige ensuite devant la classe. Lorsqu'un élève a fait une erreur, il s'intéresse à sa démarche et corrige ce qui doit l'être.</li> <li>• L'enseignant demande le calme dans la classe.</li> <li>• Il réalise un rappel à propos des unités et notamment le fait de mettre deux éléments à la</li> </ul>

même unité pour pouvoir les comparer.

- L'enseignant explique une nouvelle fois le placement des chiffres et de la virgule dans l'abaque. Il donne plusieurs moyens pour visualiser le déplacement de la virgule : « C'est comme si elle était attirée par les grammes »).

#### **Fonctionnement de la classe**

L'enseignant réalise une correction collective des exercices avec l'ensemble de la classe. Certains élèves sont sollicités pour aller les réaliser au tableau.

#### **Type de tâches**

Exercices de comparaison et de transformation de masse incluant l'utilisation de l'abaque.

## Annexe 6: Les observations de classe de l'école A

### OBSERVATION 1 :

#### Déroulement de la séance de cours

- La classe commence avec un rappel à l'ordre et à la mise au travail des élèves.
- Journal de classe
- L'enseignante annonce le programme et donne les consignes à propos du dossier de révision que les élèves vont recevoir en attirant l'attention des élèves pour qu'ils soient attentifs. L'enseignante annonce que les élèves vont devoir faire les exercices qui leur sont demandés et qu'ils les corrigeront mardi :
  - Elle dit que les questions sont comme des questions du CEB, certaines faisant vraiment partie d'anciennes épreuves.
  - L'enseignante dit aux élèves qu'ils doivent avancer à leur rythme, l'objectif étant d'aller le plus loin possible pour jeudi.
  - Les élèves doivent d'abord essayer de réaliser les exercices par eux-mêmes avant d'appeler l'enseignante. Ils doivent également ne pas oublier de s'aider de leur cours.
- Les élèves travaillent seuls à leur dossier et pendant ce temps, l'enseignante répond à leurs questions à son bureau.
- Elle fait un rappel à propos des abaques au tableau en montrant leur construction. Elle explique leur présence sur la feuille, c'est une aide pour les exercices qui suivent.

1) Établis tes abaques :

Masse										
Cap.										
Long.										

2) Range par ordre croissant :

A> 2,5 T - 2450 kg - 23 q - ¼ T - 25 000 g  
 → Transformations (kg) : .....  
 → Réponse : .....

B> 900 m - 1 km - 895 dm - 9/10 hm - 890 cm  
 → Transformations (m) : .....  
 → Réponse : .....

C> 300 ml - ¼ l - 0,4 dl - 35 cl - 7 l  
 → Transformations (l) : .....  
 → Réponse : .....

Masse	t	q	10 kg	kg	hg	dag	g	dg	cg	mg
Capacité				kl	hl	dal	l	dl	cl	ml
Longueur				km	hm	dam	m	dm	cm	mm

- Elle met en place une aide procédurale notamment en refaisant l'abaque avec un élève sur sa feuille pour qu'il puisse l'utiliser pour ses exercices.
- L'enseignante circule dans les bancs pour vérifier le travail des élèves et s'arrête, lorsqu'elle le juge nécessaire ou qu'un élève l'appelle, pour donner des consignes, pour aider ou guider dans les procédures à réaliser.
- Elle donne un conseil sur la notation des heures et des minutes qui ne sont pas dans le même système que les autres mesures puisqu'une heure ne contient que 60 minutes.
- Voyant qu'un élève est vraiment dissipé et n'avance pas dans son travail, elle lui conseille de changer d'exercice pour que ça avance quand même.
- Les élèves vont à son bureau pour vérifier leur travail et poser leurs questions.
- Elle met quelques notes d'humour dans son cours

<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'enseignante porte une grande attention à la concentration des élèves et plusieurs rappels à ce sujet pour les forcer à se reconcentrer. Elle surveille aussi leur avancement.</li> <li>• Elle revient sur une consigne à propos de la transformation des masses, en collectif pour l'expliquer plus précisément.</li> <li>• Journal de classe pour indiquer les devoirs.</li> </ul>	
<b>Fonctionnement de la classe</b>	
Les élèves travaillent individuellement à leur dossier de révision et l'enseignante répond à leurs questions et les aide lorsque cela est nécessaire.	
<b>Sollicitations</b>	
Elèves forts : 1	Elèves faibles : 4
<b>Type de tâches</b>	
Diverses sortes de calcul mental : simples calculs, transformations de masses, calcul sur les heures, problèmes, ... Cela dépend de l'état d'avancement des élèves dans le dossier.	

## **OBSERVATION 2 :**

<b>Déroulement de la séance de cours</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Remise au calme et installation des élèves</li> <li>• L'enseignante donne des consignes pour mettre les élèves au travail.</li> <li>• Elle réalise la correction des exercices en envoyant un élève, à sa demande ou non, au tableau pour qu'il résolve l'exercice. Il doit expliquer ce qu'il a fait à la classe.</li> <li>• Elle réalise la démarche oralement du fond de la classe pour accompagner l'élève et le guider dans sa résolution. Elle répète certains enchainements plusieurs fois pour que les élèves comprennent et suivent. Quand ça traîne un peu, elle avance elle-même dans la démarche mais en se souciant quand même de la compréhension des élèves en leur posant des questions.</li> </ul>	
<p>3) Calcule :</p> <p>1. <math>3\text{ h }56' + 5\text{ h }48' =</math></p> <p>2. <math>12\text{ h }07' - 7\text{ h }33' =</math></p> <p>3. <math>5 \times 2\text{ h }12' =</math></p> <p>4. <math>1\text{ h }24' + 6\text{ h }52' + 11\text{ h }37' =</math></p> <p>5. <math>16\text{ h }20' - 8\text{ h }43' - 9' =</math></p> <p>6. <math>1\text{ h }45' \times 3 =</math></p>	<p>4) Tu écoutes 5 fois la même chanson, celle-ci dure <math>2'25''</math>. Pendant combien de temps l'as-tu écoutée ?</p> <p>5) Combien de temps s'est écoulé entre <math>8\text{ h }37'</math> et <math>12\text{ h }28'</math> ?</p> <p>6) Simon a pris le train à <math>22\text{ h }40'</math> et est arrivé le lendemain à <math>1\text{ h }50'</math>. Quelle a été la durée de son voyage ?</p> <p>7) Virginie met <math>5\text{ h }20'</math> pour aller en Alsace. A quelle heure doit-il partir pour arriver en Alsace à <math>11\text{ h }30\text{ min}</math> ?</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Par cette manière de faire, elle donne un rythme assez soutenu à la leçon.</li> <li>• Cette enseignante s'intéresse aux démarches des élèves et pose des questions dans ce sens.</li> <li>• Elle fait quelques références au CEB pour que la mise en œuvre des élèves soit plus exacte.</li> <li>• Elle demande le silence dans la classe pour pouvoir suivre les démarches expliquées par les élèves et ainsi les comprendre et peut-être les corriger.</li> <li>• Elle fait quelques remarques de comportements, elles portent souvent sur le manque d'attention des élèves car elle souhaite qu'ils soient plus attentifs et concentrés.</li> <li>• Lorsque l'élève ne s'en sort pas ou que les consignes orales ne suffisent pas, elle va au tableau pour expliquer la notion.</li> <li>• À un moment, une élève ne comprend pas la question posée, elle la personnalise et la contextualise pour l'aider à comprendre.</li> </ul>	

Fonctionnement de la classe	
Correction collective des exercices où l'enseignante envoie des élèves au tableau pour résoudre les exercices.	
Sollicitations	
Elèves forts : 3	Elèves faibles : 6
Type de tâches	
Calcul d'heures et problèmes mettant en jeu des calculs d'heures.	

### **OBSERVATION 3 :**

Déroulement de la séance de cours										
<ul style="list-style-type: none"> <li>Rappel au calme et mise au travail des élèves : On reprend la correction à la page 3.</li> <li>Elle continue la correction orale des exercices. Elle procède la même manière que dans la séance précédente. Elle envoie des élèves au tableau pour qu'ils résolvent les exercices et explique leur raisonnement.</li> </ul>										
<table border="1"> <tr> <td>11)</td> <td colspan="2">Aide-moi !</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Ingrédients pour 6 personnes</td> <td>Ingrédients pour 10 personnes</td> </tr> <tr> <td></td> <td>300 g de farine, 120 g de yaourt, 60 cl de lait et 3 œufs</td> <td>..... g de farine, ..... g de yaourt, ..... cl de lait et ..... œufs</td> </tr> </table>		11)	Aide-moi !			Ingrédients pour 6 personnes	Ingrédients pour 10 personnes		300 g de farine, 120 g de yaourt, 60 cl de lait et 3 œufs	..... g de farine, ..... g de yaourt, ..... cl de lait et ..... œufs
11)	Aide-moi !									
	Ingrédients pour 6 personnes	Ingrédients pour 10 personnes								
	300 g de farine, 120 g de yaourt, 60 cl de lait et 3 œufs	..... g de farine, ..... g de yaourt, ..... cl de lait et ..... œufs								
<ul style="list-style-type: none"> <li>Durant la correction de l'élève, elle le guide à chaque étape de la démarche.</li> <li>Les élèves qu'elle désigne vont faire l'exercice au tableau.</li> <li>L'enseignante rappelle demande plusieurs fois le silence dans la classe.</li> <li>Certains élèves éprouvent des difficultés dans la résolution de cet exercice, personne ne peut réaliser ses calculs au tableau. Alors, elle réexplique la règle de trois au tableau.</li> <li>Elle est un peu énervée car elle a déjà expliqué ça au cours passé et les élèves lui disent que non.</li> <li>Elle demande aux élèves de se concentrer, de suivre ce qu'elle fait et de répondre aux questions qu'elle pose.</li> <li>Suite à la question d'une élève, l'enseignante fait un commentaire à propos de la zone de travail dans les questions du CEB. Cette zone sert à l'enseignant pour voir le raisonnement des élèves.</li> <li>Elle fait une remarque sur le comportement d'une élève qui n'est pas concentrée depuis le début du cours.</li> <li>Elle rappelle qu'il est important de noter le raisonnement fait au tableau pour s'aider dans la relecture des révisions. Elle demande aux élèves de noter même sur une feuille de brouillon s'ils n'ont pas leur feuille et leur laisse un peu de temps.</li> <li>Elle fait une dictée de nombres</li> <li>L'enseignante circule dans la classe pour vérifier que les élèves ont fini de noter les nombres.</li> <li>Elle commence la correction des nombres de la dictée en envoyant les élèves au tableau pour écrire la réponse.</li> <li>Elle aide la première élève en faisant un rapport avec les euros.</li> <li>Elle fait un rappel sur la matière des nombres à virgule et du système décimal car un élève n'arrive pas à noter la réponse à la dictée de nombres. Elle donne des exemples.</li> </ul>										



unité millions	cent. de mille	dizaine de mille	unité de mille	centaine	dizaine	unité	dixième	centième	millième	dix- millième	cent- millième
		1	0	0	0	0					

- Elle donne des consignes sur la rédaction des réponses au tableau.
- Elle accompagne un élève dans sa démarche au tableau pour qu'il puisse donner la réponse car il s'est trompé.
- L'enseignante vérifie que les élèves ont pris note des réponses dans leur cours.
- Elle fait un rappel à l'ordre sur le respect car les élèves se moquent. Elle leur conseille donc d'écouter et d'essayer d'apprendre.
- Elle s'énerve sur le même élève que tout à l'heure car il ne fait rien et qu'il faut toujours intervenir pour lui faire des remarques.
- Elle revient sur l'exercice qui pose des difficultés et l'explique au tableau. Elle ajoute des colonnes dans le tableau qu'elle a fait précédemment. Elle fait l'exercice par étape avec d'autres exemples.
- Journal de classe et annonce du programme de la suite : ils doivent terminer les exercices car ils corrigeront. Ils vont réaliser le CEB de 2014, faire d'autres dossiers car il faut s'entraîner.

#### Fonctionnement de la classe

Correction collective des exercices où l'enseignante envoie des élèves au tableau pour résoudre les exercices.

#### Sollicitations

Elèves forts : 1

Elèves faibles : 8

#### Type de tâches

Exercices de transformations impliquant la règle de trois

Dictée de nombres

## Annexe 7 : Tableau de mise en perspective des résultats des quatre enseignants

	Enseignant de l'école I	Enseignant de l'école G	Enseignant de l'école H	Enseignant de l'école A
Données générales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• École humaine</li> <li>• AESI Mathématiques et économie</li> <li>• Choix d'enseigner dans le premier degré différencié.</li> <li>• 20 ans d'enseignement / 13 – 14 dans le degré différencié.</li> <li>• Formation aux DYS et à la lecture de consignes mais non spécifique au public en difficultés.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• École de tradition</li> <li>• AESI Mathématiques – Religion</li> <li>• Obligation suite à un problème d'attributions</li> <li>• 35 ans d'enseignement / Première années dans le différencié</li> <li>• Pas de formations spécifiques au premier degré différencié.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• École qualifiante</li> <li>• AESI Mathématiques – Physique</li> <li>• Choix d'enseigner dans le premier degré différencié.</li> <li>• 13 ans d'enseignement et presque autant dans le différencié</li> <li>• Formation aux DYS et choix lors des journées pédagogiques en fonction de son public.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• École avec un « laisser aller » du niveau des élèves</li> <li>• AESI Mathématiques – Sciences économiques</li> <li>• Obligation par la hiérarchie</li> <li>• 14 ans d'enseignement et 3 ans dans le degré différencié</li> <li>• Formation aux DYS et choix lors des journées pédagogiques en fonction de son public.</li> </ul>
Public	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maximum 12 élèves par classe</li> <li>• Proviennent d'une 5<sup>ème</sup> primaire, de l'enseignement spécialisé, de 6<sup>ème</sup>, de 4<sup>ème</sup> primaire ou primo-arrivants</li> <li>• Milieu avec un rapport difficile à l'école qui les marque et à une incidence sur leurs difficultés</li> <li>• Pas de <math>\neq</math> entre ses élèves et les élèves du degré différencié : ils sont marqués par la bêtise et les difficultés scolaires.</li> <li>• <math>\neq</math> avec les élèves en difficultés : origine des difficultés, volonté de réussite et suivi familial</li> <li>• Mots pour les décrire : Absentéisme, problèmes de discipline, retard scolaire.</li> <li>• Décalage entre le système et les élèves</li> <li>• Classe -&gt; élèves en difficultés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personne ne s'occupe d'eux – Pas de famille.</li> <li>• Mots pour les décrire : pratique, pas de projet d'avenir, absence d'intérêt intellectuel, manque de motivation, de concentration, d'attention, problèmes de discipline.</li> <li>• <math>\neq</math> avec les élèves en difficultés : motivation et envie d'apprendre, volonté, plus de soutien familial.</li> <li>• D de différencié = D de décroché</li> <li>• Classe -&gt; élèves en difficultés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En moyenne 10 élèves par classe – jusqu'à 15</li> <li>• Proviennent d'une 6<sup>ème</sup> primaire, d'une 5<sup>ème</sup>, du spécialisé parfois de 2<sup>ème</sup>.</li> <li>• Milieu socioculturel difficile</li> <li>• Peu de suivi familial (mais c'est important de garder le contact).</li> <li>• Pas de <math>\neq</math> entre ses élèves et les élèves du degré différencié : attachants, courageux, vrais, volontaires, scolaires,....</li> <li>• <math>\neq</math> avec les élèves en difficultés : manque de motivation, présents partout, en détresse.</li> <li>• Absentéisme, problèmes de discipline, problèmes médicaux.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maximum 15 élèves par classe</li> <li>• 5<sup>ème</sup> primaire et spécialisé en majorité</li> <li>• Situations familiales médiocres : pas de soutiens, et <math>\neq</math> de volonté de réussite.</li> <li>• Classes poubelles où les lacunes sont très importantes et on ne voit pas cela dans les autres classes.</li> <li>• « Elèves qui dysfonctionnent/ différents »</li> <li>• Pas de <math>\neq</math> entre ses élèves et les élèves du degré différencié.</li> <li>• <math>\neq</math> avec les élèves en difficultés : ceux-ci sont juste un peu plus dissipés.</li> <li>• Problèmes médicaux, problèmes de discipline, décrochage.</li> </ul>

Définition de la réussite	<ul style="list-style-type: none"> <li>= Evolution / Progression</li> <li>Regrette la comparaison à une norme à suivre (uniformisation)</li> <li>= Epanouissement</li> <li>= Travail sur leur projet</li> <li>= Confiance en soi + regard positif sur l'école</li> <li>Vision ayant progressivement changer en confrontation avec les taux de réussite</li> <li>Pression du système qui coince les élèves et les enseignants</li> <li>Taux de réussite : 12,5% en moyenne</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>= Obtention du CEB</li> <li>Importance des « beaux points »</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>= Rendre confiance par un climat de classe.</li> <li>Epanouissement + les sodes de compétences comme critère pour lui.</li> <li>= Aller le plus loin possible pour qu'ils aient des compétences leur permettant de se débrouiller.</li> <li>Travail sur leur projet</li> <li>Est-ce une bonne chose de les faire réussir ?</li> <li>Taux de réussite : 10%</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>= Confiance en soi + obtention du CEB</li> <li>Valorisation</li> <li>= Travail sur leur projet</li> <li>Relation positive avec eux</li> <li>Parfois préférable que les élèves ratent leur CEB</li> <li>Taux de réussite : 15/20%</li> </ul>
Vision du système	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ne remplit pas ses missions car : <ul style="list-style-type: none"> <li>stratégies d'échecs</li> <li>inadaptation des élèves</li> </ul> </li> <li>Pression en faveur de l'obtention du CEB</li> <li>Empêche/ Favorise certaines pratiques pédagogiques</li> <li>Transforme les pratiques &gt; &lt; sa vision du métier et l'objectif de ses pratiques</li> <li>mène à l'uniformisation</li> <li>Manque de temps</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>N'atteint pas les buts car repose sur l'illusion que tout le monde peut réussir</li> <li>Pas connaissance de stratégies d'échec</li> <li>Coûte beaucoup d'argent au système pour un faible taux de réussite</li> <li>On va arriver à la fusion des réseaux.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bonnes intentions mais chaque système sera toujours inadapté à certains.</li> <li>Stratégies d'échec</li> <li>Cheminement complexe</li> <li>Objectifs inadaptés</li> <li>Pression pour la réussite du CEB</li> <li>Empêche/ Favorise certaines pratiques pédagogiques</li> <li>Transforme les pratiques &gt; &lt; sa vision du métier et l'objectif de ses pratiques</li> <li>Manque de temps</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>= « Enseignement spécialisé de l'ordinaire »</li> <li>Regroupement que les tirer vers le bas</li> <li>Malaise vis-à-vis de la baisse de niveau qu'elle dit constater.</li> <li>Stratégies d'échec</li> <li>N'atteint pas ses buts mais il est possible de faire qqch des élèves -&gt; si on les force : échec</li> <li>Aberration dans les parcours possible</li> <li>Les enseignants doivent mettre en œuvre certaines pratiques pour réussir mais ça n'a pas l'air de la déranger.</li> </ul>



				<ul style="list-style-type: none"> <li>• Suivre le rythme -&gt; différenciation du rythme</li> <li>• Différenciation des produits</li> <li>• Parfois travail en sous-groupe</li> <li>• Individualisation</li> <li>• Diagnostic : infos antérieures, tests et observation à la rentrée</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aucune</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aide individuelle</li> <li>• Suivre le rythme</li> <li>• Tutorat spontané chez les élèves</li> <li>• Diagnostic : premier chapitre pour observer les réponses et le comportement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Moments individuels : suivre le rythme</li> <li>• Cas par cas</li> </ul>
Différenciation							
Feedbacks et sollicitations	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sollicitations à la demande des élèves avec une attention à aller chercher ceux qui ne disent jamais rien et à calmer ceux qui parlent tout le temps</li> <li>• FB simples avec parfois une brève explication</li> <li>• Parfois des buts différenciés en fonction des élèves</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Simples et uniquement positif</li> <li>• Encouragements parfois excessifs.</li> <li>• Les élèves les plus expressifs prennent le dessus</li> <li>• Aucune règle de communication</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pas de différences entre les E et les E -&gt; essai d'équilibrer</li> <li>• FB argumentés portant sur les procédures</li> <li>• Renforcements, encouragements</li> <li>• Règles de communications établies et prises en références</li> <li>• Sollicitations à la demande</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• FB simples sur les comportements surtout les comportements perturbateurs.</li> <li>• Sollicitations réparties</li> <li>• Pas à la demande des élèves</li> </ul>			




## Annexe 8 : Classement des enseignants en fonction des structures d'enseignement

	Description théorique	Enseignant I	Enseignant G	Enseignant H	Enseignant A
Genre dominant 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Scénarios pédagogiques contenant beaucoup d'exercices à résoudre individuellement</li> <li>Notion non présentée</li> <li>Structure :               <ul style="list-style-type: none"> <li>présentation collective (ou non)</li> <li>résolution individuelle des exercices</li> <li>correction publique de synthèse et d'institutionnalisation.</li> </ul> </li> <li>Quasi-absence de synthèse</li> <li>abaissement du niveau</li> <li>étayage consistant et tutorat organisé</li> <li>comportements traités individuellement</li> <li>Silence</li> <li>Gestion individuelle des comportements difficiles</li> <li>Enseignant = maître du temps</li> <li>différenciation avec groupes de niveau et travail individuel</li> </ul>	<p>Structure :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>découverte (collectif ou sous-groupe)</li> <li>résolution d'exercices en autonomie</li> <li>correction en groupe-classe</li> </ul> <p>Individuel &gt; collectif</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>peu de synthèse</li> <li>remplissage</li> </ul> <p>Structuration progressive du niveau</p> <p>Différenciation en groupe de besoin + individualisation sur fiches</p>			<ul style="list-style-type: none"> <li>Importance du travail en silence</li> <li>maître du temps (défini des objectifs-date précis)</li> </ul>
Genre dominant 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Scénarios pédagogiques où la présentation collective est dominante :               <ul style="list-style-type: none"> <li>avec questionnement collectif ou nominatif, monstration, guidage : phase d'institutionnalisation <i>a priori</i>.</li> <li>exemple suivi de travail individuel et correction.</li> </ul> </li> <li>Synthèse et institutionnalisation sont laissées de côté.</li> <li>Abaissement des exigences</li> <li>étayage consistant et tutorat organisé ou spontané.</li> <li>motivation par des jeux et des projets périscolaires</li> <li>gestion du temps échappe à l'enseignant</li> <li>différenciation avec groupe de niveau, tâches individuelles et activités complémentaires.</li> </ul>		<p>Présentation presque exclusivement collective sur le mode de fonctionnement</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>pas de synthèses ou moments de structuration</li> <li>abaissement des exigences pour motiver</li> <li>situations ludiques</li> <li>aucun cadre</li> </ul>	<p>Plus de collectif que d'individuel</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>alternance de phases d'échanges avec questionnement, monstration, ou correction et travail individuel sur exercices</li> <li>Etayage consistant et tutorat spontané chez les élèves</li> <li>Tâches individuelles et complémentaires</li> </ul>	

Genre dominant 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Scénarios pédagogiques semblables à ceux appris en formation initiale, contenant des situations-problèmes complexes avec : <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Temps important laissé aux élèves pour se mettre en recherche.</li> <li>○ bilan des stratégies</li> <li>○ phase d'institutionnalisation collective</li> <li>○ moment de réinvestissement contextualisé et décontextualisé.</li> </ul> </li> <li>• Utilisation de manuels récents – suivi des recherches en sciences de l'éducation</li> <li>• Pas d'abaissement du niveau des exigences</li> <li>• Étayage important dans les phases de formulation.</li> <li>• Gestion collective des comportements difficiles</li> <li>• Valorisation individuelle des élèves</li> <li>• Motivation en ouvrant la porte aux projets périscolaires</li> <li>• Importance du respect du temps institutionnel</li> </ul>		<p>▷ Gestion collective des comportements difficiles avec rappel des règles de communication</p>	
Style de classe 1	<p>Classe =</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• lieu d'exécution de tâches scolaires où chaque enfant doit exercer son métier d'élèves</li> </ul> <p>Mathématiques =</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• discipline ardue, rigoureuse et rigide dans laquelle on progresse à force d'entraînement.</li> </ul>		<p>Sa classe</p> <p>▷ C'est en s'entraînant qu'on progresse</p>	
Style de classe 2	<p>Classe =</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• lieu de vie et d'échanges autour de sujets variés parfois mathématiques.</li> </ul> <p>Pour l'enseignant, il est essentiel que les élèves aiment aller à l'école et s'y sentent bien. Il met en avant le caractère utilitariste des mathématiques</p>		<p>= à la description</p>	<p>▷ Lieu de vie et d'échange, elle parle parfois des formations</p>

Style de classe 3	<p>Classe=</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Lieu d'acquisition de comportements cognitifs et d'une certaine forme d'autonomie.</li> </ul> <p>L'école =</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>lieu où l'on apprend à apprendre. Il est donc important de favoriser l'autonomie, l'esprit d'initiative et l'aptitude à raisonner.</li> </ul> <p>L'enseignant voit les mathématiques comme un moyen de contribuer à former l'esprit. Il met l'accent sur les démarches plus que sur les résultats et peu de savoirs sont institutionnalisés</p>	Elle met en avant une certaine autonomie avec référentiels		
Style de classe 4	<p>L'école =</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>moyen pour les élèves de construire des savoirs dont font partie les mathématiques.</li> </ul> <p>Pour l'enseignant, la résolution de problèmes est une caractéristique essentielle des mathématiques. Il doit proposer des problèmes pour que les élèves développent des savoirs</p>			
Dispositif scénarisé 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Première phase : <ul style="list-style-type: none"> <li>o basée sur un support écrit reprenant les activités demandées à l'élève.</li> <li>o autonomie des élèves</li> <li>o support = modalité du cadrage de l'activité de l'enseignant</li> <li>o interventions de l'enseignant - régulation ou du rappel</li> </ul> </li> <li>• Deuxième phase <ul style="list-style-type: none"> <li>o la correction, la mutualisation et la comparaison des réponses données par les élèves lors d'un moment d'échange avec le groupe-classe.</li> <li>o L'enseignant clôture en donnant la réponse attendue à retenir. La</li> </ul> </li> <li>• Troisième phase : <ul style="list-style-type: none"> <li>o moment de consolidation et de réinvestissement du savoir (souvent sauté) pour terminer directement par une évaluation des connaissances.</li> </ul> </li> </ul>		Correspondant aux dispositifs décrits jusqu'à l'étape 3	



Dispositif scénarisé 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Première phase : <ul style="list-style-type: none"> <li>○ identique mais collective permettant aux élèves d'échanger et de répondre à la tâche</li> <li>○ présence de tâches de manipulation.</li> </ul> </li> <li>• Deuxième phase : <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Institutionnalisation des savoirs = recopiage des réponses aux différentes tâches demandées</li> </ul> </li> <li>• Troisième phase : <ul style="list-style-type: none"> <li>○ conduite rapidement en recontextualisant le savoir au travers d'exercices d'application.</li> </ul> </li> </ul>	<p>La pratique de cette enseignante correspond parfaitement aux dispositifs décrits</p>		
Conception « naturalisante »	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Différences = de nature - de qualité</li> <li>• Caractéristiques intellectuelles ou comportementales différentes</li> <li>• Représentations des enseignants : <ul style="list-style-type: none"> <li>○ « profils pédagogiques » (La Garanderie) ;</li> <li>○ « styles cognitifs » (Wilkin &amp; Lansheere)</li> <li>○ des « styles d'apprentissage » (Reuchlin &amp; Baker)</li> <li>○ « formes d'intelligence » (Gardner).</li> <li>○ gestion mentale</li> </ul> </li> <li>• Soutien une action de remédiation thérapeutiques qui n'est pas celle de l'enseignant.</li> <li>• « pédagogie des stratégies des apprentissages » - croyance que la prise de conscience, par les individus peut les mener à les utiliser et les enrichir volontairement</li> <li>• Compétence = acte standardisé</li> <li>• Différenciation axée sur la maîtrise des procédures avec répétition et renforcement.</li> </ul>	<p>▷ Propose des tâches de différente nature pour répondre aux différents besoins des enfants (précisant visuel, auditif,...)</p>	<p>▷ L'enseignant ne peut rien faire</p> <p>▷ Met en avant le fonctionnement de la mémoire pour leur permettre d'apprendre</p>	<p>▷ « Elèves qui dysfonctionnent » donc différence de caractéristiques intellectuelles</p> 

<p>Conception « quantitative »</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Différence = manque - de quantité</li> <li>• comparaison à la norme de progression habituelle</li> <li>• Soutien une action de remédiation.</li> <li>• Mesure de soutien</li> <li>• Redoublement</li> <li>• Compétence = acte standardisé</li> <li>• Différenciation axée sur la maîtrise des procédures avec répétition et renforcement.</li> </ul>			<p>Mais par rapport aux autres ▷ dans la pratique</p> <p>▷ Idem ▷ Idem</p>
<p>Conception en terme de « diffraction »</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Différence = désajustement relationnel entre l'élève et la culture scolaire</li> <li>• Compétence = action indéfinie et complexe avec évaluation difficile</li> <li>• Différenciation n'est pas de l'individualisation mais plutôt lever et éviter les malentendus pour comprendre la spécificité des apprentissages scolaires car la singularité des personnes n'est pas en cause.</li> </ul>			

# Résumé

---

Ce mémoire de fin d'études a pour but d'investiguer le lien entre les croyances, attitudes et attentes des enseignants et les pratiques pédagogiques qu'ils mettent en place dans le but de mener les élèves en difficulté scolaire vers la réussite notamment l'obtention du Certificat d'Etudes de Base pour les élèves du premier degré différencié, en particulier les élèves de première année. La question précise qui soutient l'ensemble de ce travail se base sur la compréhension de la conception de la réussite présente chez les enseignants de notre échantillon et de l'implication ou des liens qui peuvent être établis entre cette représentation et les pratiques des enseignants.

La revue de la littérature de ce travail s'attache, à travers cinq sous-points, à décrire les élèves qui nous occupent, à comprendre comment les croyances se construisent, fonctionnent mais aussi sont utilisées dans la pratique quotidienne des enseignants, tentant également de comprendre le contexte des classes du premier degré différencié et leur ancrage dans le système éducatif belge. Enfin, un point est consacré aux pratiques préconisées pour les publics en difficulté.

Pour ce faire, une série de quatre entretiens semi-structurés ont été menés avec des enseignants de mathématique en première année différenciée. Les entretiens ont été suivis de trois ou quatre observations de situations dans le quotidien des classes que nous avons sélectionnées.

Les résultats de ces investigations sont présentés sous la forme de quatre études de cas menées à travers des dimensions de l'entretien et des observations ainsi que d'une lecture croisée alimentée par des éléments théoriques. Les quatre études de cas sont ensuite mises en perspective pour en retirer les similitudes et être discutées au regard de la revue de la littérature.

La conclusion fait la synthèse de l'objet de ce travail et en présente des perspectives.